# Молодий вчений

ISSN 2304-5809

СПЕЦВИПУСК

МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ІІІ МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ:

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ У ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР

## CURRENT TRENDS OF THE PHILOLOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

4.1 (44.1) 2017

ISSN (Print): 2304-5809
ISSN (Online): 2313-2167

*Науковий журнал*

# «Молодий вчений»

№ 4.1 (44.1) квітень, 2017 р.

**Члени редакційної колегії журналу:**

*Arkadiusz Adamczyk* – professor, dr hab. in humanities (Poland)
*Janusz Wielki* – professor, dr hab. in economics, engineer (Poland)
*Inessa Sytnik* – professor, dr hab. in economics (Poland)
*Базалій Валерій Васильович* – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
*Балашова Галина Станіславівна* – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
*Вікторова Інна Анатоліївна* – доктор медичних наук (Росія)
*Глущенко Олеся Анатоліївна* – доктор філологічних наук (Росія)
*Гриценко Дмитро Сергійович* – кандидат технічних наук (Україна)
*Дмитрієв Олександр Миколайович* – кандидат історичних наук (Україна)
*Змерзлий Борис Володимирович* – доктор історичних наук (Україна)
*Іртищева Інна Олександрівна* – доктор економічних наук (Україна)
*Коковіхін Сергій Васильович* – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
*Лавриненко Юрій Олександрович* – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
*Лебедєва Надія Анатоліївна* – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
*Марусенко Ірина Михайлівна* – доктор медичних наук (Росія)
*Морозенко Дмитро Володимирович* – доктор ветеринарних наук (Україна)
*Наумкіна Світлана Михайлівна* – доктор політичних наук (Україна)
*Нетюхайло Лілія Григорівна* – доктор медичних наук (Україна)
*Пекліна Галина Петрівна* – доктор медичних наук (Україна)
*Писаренко Павло Володимирович* – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
*Романенкова Юлія Вікторівна* – доктор мистецтвознавства (Україна)
*Севостьянова Наталія Іларіонівна* – кандидат юридичних наук (Україна)
*Стратонов Василь Миколайович* – доктор юридичних наук (Україна)
*Шаванов Сергій Валентинович* – кандидат психологічних наук (Україна)
*Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович* – доктор технічних наук (Україна)
*Шапошников Костянтин Сергійович* – доктор економічних наук (Україна)
*Шапошникова Ірина Василівна* – доктор соціологічних наук (Україна)
*Швецова Вікторія Михайлівна* – кандидат філологічних наук (Росія)
*Шепель Юрій Олександрович* – доктор філологічних наук (Україна)
*Шерман Михайло Ісаакович* – доктор педагогічних наук (Україна)
*Шипота Галина Євгенівна* – кандидат педагогічних наук (Україна)
*Яковлев Денис Вікторович* – доктор політичних наук (Україна)
*Яригіна Ірина Зотовна* – доктор економічних наук (Росія)

*Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:*
Національній бібліотеці України імені В.В. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru, Polish Scholarly Bibliography

*Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:*
РИНЦ, ScholarGoogle, OAJI, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.
Index Copernicus (IC™ Value): 4.11 (2013); 5.77 (2014); 43.69 (2015)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987-7777Р від 05.06.2012 р.,
видане Державною реєстраційною службою України.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та редакції журналу.

© Науковий журнал «Молодий вчений», 2017
© Дизайн, Видавничий дім «Гельветика», 2017

# ЗМІСТ

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Баркасі В.В.**
Професійні компетенції майбутніх викладачів іноземних мов у сучасному суспільстві.....1

**Ганніченко Т.А., Жебко О.О.**
Використання міждисциплінарної інтеграції у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів аграрного профілю.....5

**Дем'яненко О.Є.**
Кроскультурна компетентність і культурний інтелект педагога як умова ефективної професійної діяльності.....9

**Євтух М.Б., Раковська М.А.**
Педагогічні засади формування аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у процесі функціонування польських університетів.....13

**Єфименко Т.М.**
Культурний інтелект та критерії його розвитку.....17

**Майборода Р.В.**
Маніпулятивні типи особистості та їх роль у процесі комунікації.....21

**Майстренко Л.В.**
Вплив біологічних факторів на розвиток емоційного інтелекту.....25

**Монашненко А.М.**
Структура компетентності майбутніх філологів у письмовому двосторонньому перекладі в аграрній галузі.....29

**Мороз Т.О.**
Загальнокультурна компетентність як складова формування професійно успішної особистості майбутнього вчителя іноземної мови.....33

**Плужнік А.В.**
Наукова проблема виховання комунікативної культури у студентів філологічних спеціальностей.....37

**Пустовойченко Д.В.**
Розвиток крос-культурної комунікативної компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови.....41

**Рускуліс Л.В.**
Формування предметних компетентностей із дисциплін лінгвістичного циклу під час проходження педагогічної практики майбутніми вчителями української мови.....45

**Смірнова О.О.**
Формування лінгвокультурологічної компетенції у студентів в процесі навчання іноземної мови.....49

**Tishechkina K.V.**
Intensive study of the English language in higher education.....53

**Баркасі В.В., Філіпп'єва Т.І.**
Здійснення військово-патріотичного виховання студентів університету засобами іноземних мов.....56

**Шевченко І.В., Кордюк О.М.**
Самостійна робота студентів І курсу факультетів іноземної філології ВНЗ України з метою формування у них граматичних навичок під час вивчення курсу «Практика усного та писемного мовлення» в умовах змішаної форми навчання.....60

**Шиян Т.В., Айзікова Л.В.**
Формування культурної грамотності студентів немовних спеціальностей засобами дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням».....65

**Щербакова О.Л., Ніколаєва Ж.В.**
Змішане навчання як форма організації навчального процесу з іноземної мови у ВНЗ.....69

## ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Агєєва В.О.**
Стереотипна символіка вогню та її відображення в інваріантних лексемах англійської та української мов.....74

**Васина И.В.**
Основные характеристики horror как жанра художественной литературы в диахроническом аспекте.....78

**В'єнцко В.І.**
Принципи опису етнокультурного змісту внутрішньої форми фразеологічних одиниць.....81

**Водяна Л.В., Умарова А.А.**
Етнокультурологічні особливості символічних маркерів екзистенційних станів (творчість Г. Носсака та І. Франка).....85

**Волченко О.М.**
Використання синтаксичних трансформацій для досягнення еквівалентності перекладу.....89

**Зуєнко Н.О.**
Особливості перекладу фахової мови тваринництва.....93

**Кирилюк С.В.**
Функціональна семантика лексичних одиниць з часовим значенням в тексті німецької народної казки.....97

**Корнєва Н.А., Коваленко О.В.**
Функціонування соматизмів у фразеологізмах німецької та української мов.....101

**Мироненко Т.П., Добровольська Л.С.**
Теоретичні аспекти адаптації художнього тексту в кінотекст.....105

**Нікіфорчук С.С.**
Функціонування прецедентних текстів в енциклопедичних біографічних статтях британської лінгвокультурної традиції.....109

**Нікішина В.В.**
Відтворення інтернаціональної та псевдоінтернаціональної лексики як перекладознавча проблема.....113

**Похитун Т.А.**
Особливості артикуляції німецьких приголосних.....117

**Ружевич Я.І.**
Світ у дзеркалі гротеску (на матеріалі творів Е. Гофмана).....121

**Свєточева С.М.**
Теоніми бога Njörðr 'Ньорда': їх етимологія, семантика та функції.....125

**Сидоренко Ю.І.**
Теоретичний підхід до визначення поняття лінгвокультурема.....128

**Солодка А.К.**
Інтегральна модель дискурсу у міжкультурній комунікації.....132

**Усаченко І.В.**
Англійська мова в європейському контексті.....135

**Шапочка К.А.**
Взаємодія культури і перекладу.....140

# CONTENTS

## PEDAGOGICAL SCIENCES

**Barkasi V.V.**
Future foregn languages university teachers' professional competencies in the modern society.....1

**Gannichenko T.A., Zhebko A.O.**
The use of interdisciplinary integration in the formation of foreign language professional competence of students of agrarian specialization .....5

**Demianenko O.E.**
Cross-cultural competence and cultural intelligence of a teacher as a condition of effective professional activity.....9

**Yevtukh M.B., Rakovska M.A.**
Pedagogical bases for the formation of future foreign language teachers' axiological potential in the process of polish universities functioning.....13

**Yefymenko T.N.**
Cultural intelligence and the criteria for its development.....17

**Maiboroda R.V.**
Personality's manipulative types and their role in the process of communication.....21

**Maystrenko L.V.**
The influence of biological factors on the development of emotional intelligence.....25

**Monashnenko A.M.**
The structure of future philologists' competence in bilateral translation in the agricultural sector.....29

**Moroz T.O.**
The general cultural competence as the component of forming the professionally successful person of the future teacher of foreign language.....33

**Pluzhnik A.V.**
Scientific problem in education of students of philological specialties' communicative culture.....37

**Pustovoichenko D.V.**
The development of cross-cultural communicative competence of future psychologists in the process of learning a foreign language.....41

**Ruskulis L.V.**
The formation of substantive competence from the disciplines in linguistic cycle during pedagogical practice of future ukrainian language teachers.....45

**Smirnova O.O.**
Formation of linguocultural competence in the process of students' foreign language teaching.....49

**Tishechkina K.V.**
Intensive study of the English language in higher education.....53

**Barkasi V.V., Filippjeva T.I.**
The implementation of military patriotic education of university students by means of foreign languahes.....56

**Shevchenko I.V., Kordyuk O.M.**
Independent work of first year students of foreign philology departments of Ukrainian universities with the aim of forming their grammatical skills while learning the course «Speaking and Writing Practice» in the conditions of blended learning.....60

**Shyian T.V., Aizikova L.V.**
Forming cultural literacy of students of nonlanguage specialties by means of the discipline «English language for specific purposes» .....65

**Shcherbakova O.L., Nikolayeva Zh.V.**
Blended learning as a form of organizing the learning process of teaching a foreign language in the university.....69

## PHILOLOGICAL SCIENCES

**Agieieva V.O.**
Stereotypic symbolics of fire and its display in invariant lexemes of the English and Ukrainian languages.....74

**Vasina I.V.**
The essential charcateristics of horror as a literary genre in terms of the diachronic aspect.....78

**Vientsko V.I.**
Principles of description of ethnocultural content inner forms of phraseological units.....81

**Vodyana L.V., Ymarova A.A.**
Ethnicocultural features of symbolic markers of xistential condition (literary works of G. Nossak and I. Franko).....85

**Volchenko O.M.**
Syntactical transformations usage for achieving translation equivalence.....89

**Zuenko N.A.**
Peculiarities of translation of professional language of animal farming.....93

**Kyryliuk S.V.**
Functional semantics of lexical units with temporal meaning in the text of German folktales .....97

**Korneva N.A., Kovalenko O.V.**
The functioning of the somatismes in phraseological units in the Ukrainian and German languages.....101

**Myronenko T.P., Dobrovolska L.S.**
Theoretical aspects of the literary text adaptation into film script.....105

**Nikiforchuk S.S.**
Functioning of precedent texts in encyclopedic biographical articles (case study of British linguistic culture).....109

**Nikishyna V.V.**
Translation of international and pseudo international vocabulary as a theory of translation problem.....113

**Pokhytun T.A.**
Pecularities of articulation of German consonants.....117

**Ruzhevich J.I.**
The world in the mirror of the grotesque (on the material of the works of Hoffmann).....121

**Svietocheva S.M.**
Theonyms of the god Njörðr: their etymology, semantic and function.....125

**Sydorenko Iu.I.**
Theoretical approach to the definition of linguacultureme.....128

**Solodka A.K.**
Integral model of discourse in the intercultural communication.....132

**Usachenko I.V.**
The English language in the European context.....135

**Shapochka K.A.**
Culture and translation interaction.....140

# ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 372.881.111.1

## ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

**Баркасі В.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Обґрунтовано необхідність визначенні ключових компетенцій викладачів іноземних мов у сучасному суспільстві. Визначено сутність поняття «професійна компетентність викладача іноземних мов». Встановлено, що на сучасному етапі у магістрів-філологів, майбутніх викладачів іноземних мов, має бути сформовані цілий ряд компетенцій. Серед них: науково-дослідна, викладацька, корекційно-розвиваюча, консультаційна, культурно-просвітницька, організаційно-виховна та соціально-педагогічна. Запропоновано використання змішаної форми навчання як одного зі шляхів підвищення професійної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.
**Ключові слова:** ключові компетенції, магістри-філологи, науково-дослідна, викладацька, корекційно-розвиваюча, консультаційна, культурно-просвітницька, організаційно-виховна, соціально-педагогічна компетенції.

**Постановка проблеми.** Поступове перетворення України в більш відкрите суспільство стало стимулювати широкий розвиток міжнародного співробітництва. Це суттєво посилило визнання різними соціальними групами необхідності оволодіння однією чи декількома іноземними мовами міжнародного спілкування, що, у свою чергу, вплинуло на соціальний статус іноземної мови як навчального предмета й поклало ще більшу відповідальність на професійну компетентність викладача іноземних мов. Крім того, розповсюдження нових інформаційних технологій, серед яких важливе місце посідають комп'ютерні мережі, можливість виходу в Інтернет, ставить особливі вимоги до підготовки фахівців з іноземних мов, пов'язуючи його імідж із професіоналом інноваційного типу.

В умовах нової освітянської парадигми, підготовка викладачів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство.

Соціальна ситуація, що склалась, якісно поновому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійної компетентності викладача, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування професійної компетентності спеціалістів досліджувалася вітчизняними й зарубіжними науковцями. Так, учені (В.А. Адольф, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловський, М.А. Галагузова, О.В. Добудько, М.К. Кабардов, І.Б. Котов, В.Ю. Кричевський, В.І. Маслов, Т.В. Новикова, Р.В. Овчарова, Г.І. Саранцев, Л.Р. Соломко, В.Ю. Стрельников, Н.В. Харитонова, О.М. Шиян та ін..) наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. Інші дослідники (В.П. Беспалько, А.О. Вербицький, М.В. Кларін, Я.Л. Коломинський, Г.К. Селевко та ін.) пов'язують рішення проблеми професійного розвитку з технологічною організацією навчання. Відомі британські вчені Дж. Мартин, М. Макклин, Дж. Ричардс сформували модель вчителя XXI століття, формалізація якого забезпечить потребу сучасного освітянського простору в ініціативних, творчих педагогах, які здатні до постійного саморозвитку, самоосвіти, пошуку нових ефективних способів викладання. Питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені роботи Д. Брітела, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеєр, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та інших.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Водночас проблема складових професійної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов вивчена недостатньо, у зв'язку з чим виникає протиріччя між вимогами, що суспільство сьогодні висуває до викладачі іноземних мов, та якістю їх професійної підготовки у вищому закладі освіти, показником якої виступає професійна компетентність. Розв'язання цього протиріччя й обумовило вибір теми статті.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є визначення ключових професійних компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов.

**Виклад основного матеріалу.** За словником іноземних мов «компетентність» визначається як «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку»; «поінформованість, обізнаність, авторитетність».

Проаналізуємо існуючи підходи до дослідження поняття «професійна компетентність» викладача іноземної мови. У сучасній психолого-педагогічній літературі з проблеми професійної компетентності педагога існують різні точки зору. Найчастіше дослідники визначають компетентність, як одну із сходинок професіоналізму, тобто як систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних педагогу для здійснення педагогічної діяльності,



© Баркасі В.В., 2017

виокремлюючи в структурі компетентності певний склад компонентів.

На думку дослідників (В.А. Адольфа, Т.Г. Браже, В.І. Журавльова, С.Б. Єлканова, В.М. Миндикану, Т.В. Новикової, Н.Ф. Тализіної), загальна характеристика професійної компетентності свідчить про те, що вона передбачає залучення людини до загального культурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал. На цих підставах визначається структура педагогічної компетентності, яка містить такі компоненти: знання (культурологічні, педагогічні та інші), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти й самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні стабільні результати, що відповідають загальноприйнятим еталонам, здатність вирішувати творчі завдання.

Ряд дослідників визначає професійну компетентність тільки через систему знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-потребної сфери особистості вчителя (В.А. Адольф, А.А. Вербицький, М.К. Кабардов, Н.В. Кузьміна та ін.).

Декілька ширше розглядають професійну компетентність Т.Г. Браже, І.А. Зязюн, А.К. Маркова, В.В. Радул. Так, Т.Г. Браже вказує на те, що професійна компетентність людей, що працюють в системі «людина – людина», визначається не тільки базовими знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світа навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії вчителя сфокусовано володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти й впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості. В зміст професійної компетентності І.А. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості. До структури професійної компетентності педагога В.В. Радул поряд з базовими (науковими) знаннями й вміннями відносить і ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, стиль взаємовідносин із людьми, з якими він працює, його педагогічну культуру, здатність до розвитку свого творчого потенціалу.

Резюмуючи думки авторів означеного підходу, можна сказати, що професійно компетентний педагог – це той, хто здатний здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи, позитивних результатів навчання й виховання учнів.

Зазначимо, що зарубіжні дослідники також працюють над питаннями професійної компетентності взагалі й професійної педагогічної компетентності зокрема. Американські вчені багато уваги приділяють питанням професійної компетентності. Так, на думку Д. Бритела, «людина або компетентна, або ні щодо потрібного рівня засвоєння» [2, с. 25]. В науковій літературі США фігурує особлива одиниця виміру знань спеціаліста – період піврозпаду компетентності. Це означає, що через те, що за певний час після закінчення вищого закладу освіти одержані знання застарівають у зв'язку з тим, що з'являється нова інформація, компетентність спеціаліста знижується на 50%.

Американські вчені (Т. Кроул, С. Камински, Д. Поделл), які вивчають питання педагогічної психології, відзначають, що професіонали відрізняються від інших працівників рівнем компетентності під час прийняття незалежних рішень і вмінням правильно орієнтуватися в усіх питаннях, пов'язаних зі своєю безпосередньою роботою [3].

В наукових дослідження Д. Реймонда і Дж. Ричардса проблематика професійної підготовки розглядається як єдність та взаємозв'язок змістовного, психологічного і особистісного аспектів, які реалізуються у процесі підготовки [6]. Згідно моделі вчителя XXI століття, яку розробили британські дослідники (М. Макклин, Дж. Мартин, Дж. Ричардс), сучасний педагог повинен мати професійні, творчі, духовно-моральні і ділові якості, власну орієнтацію педагогічної діяльності, вміння висувати і вирішувати задачі гуманістичної освіти, організовувати сумісний пошук суспільних цінностей і норм поведінки, мати поважне відношення до учнів [4; 5].

Під час професійної підготовки вчителів іноземних мов окрім вищезазначених компетенцій, мовної підготовки і лінгвістичного розвитку, необхідно формувати етнічну толерантність та відкритість по відношенню до представників інших культур. Тобто, під професійною підготовкою майбутніх учителів іноземних мов в Великій Британії розуміють цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічного впливу як під час навчання в аудиторіях, так і під час позакласної роботи, завдяки чому у студентів формуються професійно-значущі і особистісні якості.

Французькі дослідники також працюють над вивченням компетентності спеціалістів. Так, на думку дослідника «мінімальної компетенції» Вівіан де Ландшеєр: «компетентність – це такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві». Вона визначає компетентність як поглиблене знання або засвоєне вміння, а мінімальну компетенцію як особливий рівень знань і вмінь.

Канадські науковці (Є. Джимез, М. Леннон, П. Мерсер, Х. Мурей і М. Робінсон) під педагогічною компетентністю розуміють не тільки знання свого предмета (змістовна компетентність), але й педагогічні знання й вміння, до яких входять комунікативність, вибір ефективних методів викладання матеріалу, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними учнями.

Швейцарськими вченими був розроблений проект профілю вчителя іноземних мов, в якому виокремлено три види компетентностей: персональна, соціальна та спеціальна, що підпорядковані найбільш важливій для вчителя іноземних мов як повноважного представника, посередника між рідною й іноземною культурами – інтеркультурній компетентності.

Рада Європи виокремлює п'ять базових компетенцій, які сьогодні необхідні спеціалістам [1]. В контексті підготовки викладачів іноземних мов вони набувають особливого значення. Серед них:

- політичні і соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, при-

ймати участь у спільному прийнятті рішень, брати участь у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів;

· компетенції, які стосуються життя в полікультурному суспільстві, які покликані перешкоджати виникненню ксенофобії, розповсюдженню клімату нетерпимості і сприяючі як розумінню відмінностей, так і готовності жити разом з людьми інших культур, мов та релігій;

· компетенції, які визначають опанування усним та писемним спілкуванням, важливим у роботі і суспільному житті. До цієї групи належить і володіння кількома мовами, що стає все більш актуальним сьогодні:

· компетенції, пов'язані з виникненням суспільства інформації: володіння новими технологіями, розуміння їх сильних і слабких сторін, здібність до критичного відношення до інформації4

· компетенції, які реалізують здатність і бажання навчатися протягом усього життя, самовдосконалюватись не тільки у професійному плані, а й в особистісному та суспільному житті.

Відтак, аналіз наукової літератури дозволив нам виявити, що існують різні підходи до розкриття сутності і змісту поняття, що розглядається. Ми вважаємо, що професійна компетентність викладача – це інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається. Специфіка компетентності викладача іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компонента.

Випускник, який отримав ступінь магістра педагогіки, повинен бути готовий вирішувати освітні та дослідницькі завдання, орієнтовані на науково-дослідну роботу в предметній галузі знань; використовувати сучасні технології збору, обробки та інтерпретації отриманих експериментальних знань; володіти сучасними методами досліджень, які застосовуються в психолого-педагогічній освіті; аналізувати результати навчання в різних типах навчальних закладів; проектувати і реалізовувати в практиці навчання нового змісту навчальних предметів; діагностувати рівень освіченості. Діяльність випускника спрямована на психологічне забезпечення освітніх систем за допомогою надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу в освітніх, науково-дослідних установах, сім'ях і т.д.

Випускники магістратури за вказаним напрямком повинні бути підготовлені до виконання наступних видів професійної діяльності відповідно до рівня своєї кваліфікації:

· науково-дослідної;
· викладацької;
· корекційно-розвиваючої;
· консультаційної;
· культурно-просвітницької;
· організаціоно-виховної;
· соціально-педагогічної.

**Висновки і пропозиції.** Відтак, у магістрів-філологів – майбутніх вчителів іноземних мов – мають бути сформовані професійно важливі види компетентності: науково-дослідницька, науково-методична, лінгвістична, комунікативна, загальнонавчальна, загальнокультурна, соціальна, особистісна.

В наш час ми маємо шукати шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх викладачів. З цією ціллю потрібно розробити умови і визначити засоби для розвитку компетентності педагога. Ми вважаємо за необхідне застосування однієї з форм дистанційного навчання – змішаного навчання.

Концепція змішаного навчання базується на ідеї, що в сучасних умовах трансформації системи освіти можна оптимально поєднувати «сильні» сторони традиційного навчання з перевагами дистанційних технологій. Коли значна частина матеріалу засвоюється студентами самостійно в дистанційному компоненті програми або курсу, очні заняття можуть бути більш насиченими та ефективно організованими. Система змішаного навчання пропонує також реальні підходи до рішення однієї з головних задач традиційної освіти: реалізація та розвиток у повному обсязі потенційних можливостей кожного студента.

Підготовка майбутніх викладачів, вдосконалення їх професійної компетентності має бути цілеспрямованою і планомірною. Має застосовуватись організований процес педагогічного впливу на основі інтенсивної самостійної роботи суб'єктів пізнавальної діяльності Завдяки цього процесу у студентів формуються загально педагогічні, загальнокультурні і іншомовні комунікативні вміння як інтегровані якості особистості майбутнього викладача, їх професійна компетентність, що в подальшому допоможе їм організовувати навчання на високому професійному рівні.

## Список літератури:


1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Britell J.K. Competency and Excellence // Munimum Competency Achievement Testing / Taeger R.M. & Tittle C.K. (eds.) – Berekley, 2010. – P. 23–29.
3. Crowl T.K., Kaminsky S., Podell D.M. Educational Psychology. Windows on Teaching // Brown & Bench mark publishers. – 2007. – 416 p.
4. Martin J.R. Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause / J.R. Martin, D. Rose. – London: Continuum. – 2003. – 375 p.
5. McLean M. Becoming a university teacher: evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach) / M. McLean, J.E. Bullard // Teacher Development. – 2000. – Vol. 4, № 1. – P. 79-97.
6. Richards J.C. Professional Development for Language Teachers / J.C. Richards, T.S.C. Farrell. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2005. – 378 p.

**Баркаси В.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

**Аннотация**
Обоснована необходимость определения ключевых компетенций преподавателей иностранных языков в современном обществе. Определена сущность понятия «профессиональная компетентность преподавателя иностранных языков». Установлено, что на современном этапе у магистров-филологов, будущих преподавателей иностранных языков, должен быть сформирован целый ряд компетенций. Среди них: научно-исследовательская, коррекционно-развивающая, консультационная, культурно-просветительская, организационно-воспитательная и социально-педагогическая. Предложено использование смешанной формы обучения как одного из возможных вариантов повышения профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков.
**Ключевые слова:** ключевые компетенции, магистры-филологи, научно-исследовательская, коррекционно-развивающая, консультационная, культурно-просветительская, организационно-воспитательная, социально-педагогическая компетенции.

**Barkasi V.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlyskyi National University

## FUTURE FOREGN LANGUAGES UNIVERSITY TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE MODERN SOCIETY

**Summary**
The article presents the research of the foreign language university teacher's key competencies in the modern society. The concept of the notion «foreign language university teacher's professional competence» has been defined. On the basis of the study of scientific literature key competencies of foreign languages master-philologist were defined. They include scientific, research, correcting, consulting, cultural, educational, organizational and social-pedagogical competencies. Blended learning was suggested as one of the ways of foreign language university teachers' competence increase.
**Keywords:** key competencies, master-philologist, scientific, research, correcting, consulting, cultural, educational, organizational, social-pedagogical competencies.

УДК 378.147:811

# ВИКОРИСТАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

**Ганніченко Т.А.**
Миколаївський національний аграрний університет
**Жебко О.О.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглянута міждисциплінарна інтеграція, в реалізації якої, головною цільовою настановою є іншомовна професійна компетентність, сформована в ході навчання. Знання іноземної мови та вміння вирішувати професійні завдання її засобами є метою професійної комунікативної освіти студентів аграрного профілю. Схарактеризовано «іншомовну комунікативну компетентність» як ключове поняття в проведеному дослідженні. Проаналізовано міждисциплінарні зв'язки іноземної мови та профільних дисциплін в аспекті компетентнісного підходу.

**Ключові слова:** міждисциплінарна інтеграція, компетентність, професійна комунікативна компетентність, іншомовна професійна компетентність, міждисциплінарні зв'язки.

**Постановка проблеми.** Посилення міжнародних професійних і культурних зв'язків вимагають від сучасного фахівця достатньо високого рівня міжкультурної професійної комунікації, тобто набуття іншомовної професійної компетентності. З огляду на це, основою професійної освіти стають фундаментальні знання, застосування інноваційних методів навчання, що передбачають активне використання у вищій школі міждисциплінарної інтеграції. Означений засіб є особливо актуальним для планування навчального процесу на засадах компетентнісного підходу, оскільки формування професійної компетентності може здійснюватися комплексно декількома дисциплінами освітньої програми. А іноземна мова слугує не лише об'єктом навчання, а і засобом для отримання новітніх професійних знань, формування іншомовної професійної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою використання міждисциплінарних зв'язків, інтегративного підходу у системі професійної освіти, міждисциплінарної інтеграції в різних аспектах займалися дослідники А. Біляєва, Н. Бібік, М. Берулава, Ю. Брановський, Т. Бугеря, В. Водовозов, Ю. Ганін, С. Гончаренко, О. Гребенюк, А. Коломієць, О. Кругляк, В. Курок, В. Ледньов, Ю. Мальований, О. Пєхота, В. Прошкін, О. Савченко, В. Семиченко, М. Сова, В. Сидоренко, О. Уваров, В. Юрженко, І. Яковлєв, А. Ярмолюк та інші. Окремі питання професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю розкрито в дисертаційних дослідженнях Л. Аврамчук, Л. Барановської, В. Кручек, В. Лозовецької, П. Лузана, І. Ляшенко, Н. Островської, Л. Сподін, С. Якубовської та інших. Професійне спілкування досліджували вчені Л. Барановська, І. Зимня, І. Зязюн, І. Ісаєв, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, С. Сисоєва, В. Ягунов тощо; аспекти комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземних мов вивчали науковці В. Аітов, І. Берман, Г. Борозенец, Л. Биркун, О. Вишневський, Д. Демченко, І. Зимня, Е. Комарова, Ю. Ніколаєнко, Т. Сєрова, І. Секрет, О. Тарнопольський, С. Фоломкіна.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте недостатньо розробленим залишається питання формування іншомовної професійної компетентності студентів аграрних вишів, зокрема впровадження міждисциплінарної інтеграції в методику навчання іноземних мов професійного спрямування. Структура курсу іноземної мови побудована таким чином, що навчання професійно-орієнтованого спілкування відбувається протягом 1 та 2 курсів, коли студент ще не засвоїв матеріалу з фахових дисциплін. В практиці викладання іноземних мов студентам аграрного профілю недостатньо розроблені (а для деяких спеціальностей зовсім відсутні) навчальні матеріали професійного спрямування з урахуванням майбутньої професійної діяльності.

**Мета статті.** Метою нашої статті є визначення концептуальних засад формування іншомовної професійної компетентності студентів-аграріїв з використанням міждисциплінарної інтеграції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Провідним у професійній освіті сьогодні є компетентнісний підхід, що ґрунтується на формуванні певних компетентностей (компетенцій) спеціаліста, визначенні їх пріоритетності у певній професійній діяльності, можливості їх застосовувати згідно соціальних запитів та потреб особистості. Упровадження в науковий апарат категорій «компетенція/компетентність» та створення передумов для розмежування цих понять відбувалося в 60-70-х роках минулого століття. До цього часу не існує спільної думки щодо них, вони часто вживаються як синоніми. Педагог А. Хуторський уважає, що компетентна особистість має володіти певними компетенціями, тобто сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що відносяться до певного кола предметів і процесів і потрібних для якісної продуктивної діяльності щодо них [6]. Вчена І. Зимня вважає, що спочатку в індивіда формуються компетенції («деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин»), що потім виявляються в його компетентностях [2, с. 42]. На думку І. Зимньої, «компетентність – актуальна, формована якість індивідууму, що ґрунтується на знаннях, уміннях та навичках, інтелектуально- і особистіс-



© Ганніченко Т.А., Жебко О.О., 2017

но-зумовлена соціально-професіональна характеристика людини, її персональна якість» [2, с. 35]. Слушним є твердження В. Аітова, що компетенція як частина цілого, досягши необхідного рівня розвитку перетворюється на компетентність [1].

Найбільш прийнятним, на наш погляд, є визначення, що зазначене в Національній рамці кваліфікацій: «компетентність – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [9].

Узагальнивши все вищезазначене, ми вважаємо, що компетентність – це якість особистості, що виявляється у володінні нею спеціальними компетенціями в певній галузі.

У зв'язку з конвергенцією європейських освітніх систем було розроблено низку базових документів і проектів, які визначають, що метою вищої освіти є формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

В Енциклопедії освіти зазначено: «професійна компетентність – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва. Компетентність фахівця включає професійні знання, вміння і навички, досвід роботи у певній виробничій галузі виробництва, соціально-комунікативні та індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності» [3, с. 722].

Європейська комісія висунула вісім компетенцій, якими має володіти випускник європейського вищого навчального закладу. Серед визначальних загальних компетенцій виділяють знання рідної та іноземних мов, тобто –комунікативну компетенцію, що є системоутворюючою і ключовою для формування і розвитку інших компетентностей, оскільки є не лише метою мовної освіти, а і засобом набуття загальних і професійних знань і навичок, засобом розвитку особистості.

Учені (В. Сластьонін, Є. Шубін) визначають *професійну комунікативну компетентність* як інтегративну ознаку особистості, що характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь та навичок володіння мовою, а також звичок, якостей і властивостей, що реалізовуватимуться в майбутній професійній діяльності фахівця, яка формується в процесі моделювання професійної комунікативної діяльності. Структура професійної комунікативної компетентності, на їх думку, містить комунікативну компетенцію як володіння засобами мовної комунікації й професійну компетенцію як інформаційну складову [5; 7].

Іншомовна освіта є засобом надбання, збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур, важливим фактором і умовою міжнародного співробітництва для вирішення професійних завдань. Нам імпонує думка дослідниці І. В. Секрет, що «*іншомовна професійна компетентність* – це інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем» [4].

Інтегративний характер професійної компетентності потребує використання міждисциплінарного підходу для її формування. Міждисциплінарний підхід заснований на ідеях інтеграції окремих галузей знань. Інтеграцію в освіті досліджують в науково-методичному центрі інтеграції змісту освіти АПН України, лабораторії інтеграції змісту освіти в Інституті педагогіки АПН України (вчені В. Ільченко, К. Гуз, С. Клепко, В. Моргун, Я. Собко та ін.). Існують різні тлумачення поняття «інтеграція», але всіх їх об'єднує одна характеристика, що інтеграція – об'єднання в ціле окремих елементів. Тобто, інтеграція в освітньому процесі – це формування цілісності знань на основі спільних для всіх предметів понять, методів, підходів тощо. Сутність її полягає у взаємопроникненні змісту різних дисциплін, синтезу знань, їх комплексному засвоєнню й застосуванню в практичній професійній діяльності. Стосовно іншомовної професійної компетентності, це передбачає, що спеціалісти повинні володіти не лише мовними й мовленнєвими знаннями, вміннями та навичками, а й бути обізнаними зі специфікою предметної сфери, володіти понятійною базою спеціальності іноземною мовою.

Використання міждисциплінарних зв'язків зумовлює формування цілісного сприйняття навколишньої дійсності, розуміння загальних проблем, здатність виділяти й аналізувати зв'язки між різними формами комплексної професійної діяльності. Тому в процесі навчання необхідно створювати умови, за яких студенти можуть набути професійні знання й уміння не тільки під час вивчення загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, але й у процесі засвоєння іноземної мови. Результатом освіти повинна стати професійна компетентність випускника вузу.

Педагогічними умовами, що забезпечують актуалізацію міждисциплінарних зв'язків у професійній освіті студентів-аграріїв, є:

– структурування й відбір змісту курсу навчальних дисциплін, що здійснюється відповідно до цілей навчання на основі міждисциплінарних зв'язків, які мають професійну спрямованість;

– проектування курсу іноземної мови, що здійснюється на модульній основі та забезпечує актуалізацію внутрішньо-дисциплінарної, міждисциплінарної, внутрішньо-особистісної, міжособистісної інтеграції;

– розробка навчально-методичного комплексу, що сприяє активізації самостійної діяльності студентів;

– застосування особистісно-орієнтованого підходу, що дозволяє враховувати особливості особистості студента і його підготовленість до навчання;

– мотивація, що досягається за рахунок використання рейтингової системи оцінки діяльності студентів, завдань практичної спрямованості, створення ситуації успіху;

– усвідомлення студентами необхідності міжпредметної інтеграції як умови цілісної професійної підготовки.

Специфіка викладання іноземної мови полягає у тому, що оволодіння базовим лексико-граматичним інструментарієм дозволяє перейти до вивчення складних матеріалів за фахом. Подібне структурування курсу іноземної мови припускає, з одного боку, автономний характер навчання на кожному етапі, а з іншого – взаємозв'язок етапів навчання, і досягнення цілей першого етапу забезпечує можливість продовження навчання на наступному етапі. Важливим на першому курсі є заповнення прогалин, повторення матеріалу й закріплення вже наявних знань, отриманих у середній школі. На цьому етапі мова залишається лише об'єктом вивчення.

На першому курсі необхідно навчити студента володіти мовою на такому рівні, щоб він міг практично користуватися нею на другому етапі. У цьому – головне протиріччя й складність: на основі практичної спрямованості навчити студента мови, коли він ще повністю не усвідомив цієї практичної спрямованості, оскільки вона виявляється лише на старших курсах. Тому для більшості студентів першого курсу практична спрямованість має лише навчальний характер. Навчання іноземної мови першокурсників спрямоване на активізацію навичок усного мовлення за темами, які мають не лише навчальний, а й пізнавальний характер. На даному етапі навчання не завжди є можливість навчати бесіді за фаховими темами, оскільки студенти мають недостатньо знань зі спеціальності. Проте для більш успішного практичного засвоєння іноземної мови необхідно, щоб лексичний мінімум містив поряд із загальновживаними словами спеціальну лексику. Крім того, доцільно вводити тематику дотичну спеціальності.

Міждисциплінарний підхід у навчанні іноземної мови реалізовується також через запровадження інноваційних педагогічних технологій, серед яких: інтерактивні методи, телекомунікаційні й комп'ютерні технології, презентації, проектний метод, інтегровані заняття тощо.

Як засвідчує досвід, іноземна мова сприяє кращому оволодінню вибраною спеціальністю в тому випадку, якщо окремі теми, частина курсу або навіть курс викладають представники профільної кафедри іноземною мовою. Однак результативною така практика буде у випадку, якщо студенти будуть мати певний рівень професійних лексичних знань, умінь і навичок, набутих на заняттях з іноземної мови. Ефективним буде застосування ділових ігор, створення проблемних ситуацій, проектів, презентацій, робота з автентичними навчальними фаховими текстами.

Міжпредметна інтеграція реалізується під час навчання іноземної (англійської) мови студентів Миколаївського національного аграрного університету. Прикладом є інтегровані заняття, зокрема в майбутніх енергетиків, біотехнологів, агрономів, економістів тощо. Під час вивчення теми «Мікробіологія» студентами спеціальності «Біотехнологія», наприклад, нами використовувався автентичний текст «The fantastic world of microbiology» [8], було розроблено комплекс професійно спрямованих вправ до нього (перекласти з англійської мови терміни з тексту; зробити переклад речень з української мови; заповнити пропуски в реченнях; дати відповіді на питання; визначити «true or false»; поєднати термін і значення; написати до тексту резюме за ключовими словами та інші). Крім того, студенти працювали над проектом «Famous Scientists», дивилися навчальний фільм «Pioneers of Microbiology», готували презентації по ключовим термінам теми. Під час інтегрованого заняття з викладачем профільної кафедри майбутні біотехнологи досліджували експериментальні матеріали, коментували їх англійською мовою. Також на заняттях із запрошеним викладачем-іноземцем частина курсу «Біотехнологія» викладається англійською мовою, під час яких викладач англійської мови коментує лексичні, фразеологічні та граматичні конструкції тощо. Такий взаємозв'язок забезпечує максимально ефективне навчання англійської мови студентів, оскільки кваліфікація фахівців залежить великою мірою від уміння спілкуватися на загальні та професійні теми, встановлювати ділові контакти, користуватися спеціальною науковою літературою тощо. Студенти одночасно вдосконалюють свої знання з іноземної мови, яка здобуває практичну спрямованість, тобто мова виконує свою основну функцію – слугує засобом спілкування.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, використання міжпредметної інтеграції в навчанні студентів-аграріїв іншомовному спілкуванню сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності фахівця. Актуалізація міждисциплінарних зв'язків як процес і результат обумовлює системність і цілісність професійної підготовки, забезпечуючи формування системи професійних знань, умінь і навичок відповідно до державних стандартів якості освіти за рахунок структурної організації змісту освіти, сприяє формуванню й розвитку ключових компетентностей особистості. Вбачаємо перспективу в подальшій розробці методики формування іншомовної професійної компетентності студентів аграрного профілю.

## Список літератури:


1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов: автореф. дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / В. Ф. Аитов. – Санкт Петербург, 2007. – 48 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Енциклопедія освіти [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2010. – № 2. – 312 с.
5. Сластенин В. А. Педагогическое образование как объект эвристического моделирования: Межвузовский сб. научных трудов / В. А. Сластенин – М.: Прометей, 1991. – С. 3–6.
6. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm

7. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э. П. Шубин. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
8. http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Microbiology
9. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF

**Ганниченко Т.А.**
Николаевский национальный аграрный университет
**Жебко А.О.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

**Аннотация**
В статье рассмотрена междисциплинарная интеграция, в реализации которой, главной целевой установкой является иноязычная профессиональная компетентность, формируемая в ходе обучения. Знание иностранного языка и умение решать профессиональные задачи его средствами является целью профессионального коммуникативного образования студентов-аграриев. Охарактеризована «иноязычная коммуникативная компетентность» как ключевое понятие в проводимом исследовании. Проанализированы междисциплинарные связи иностранного языка и профильных дисциплин в аспекте компетентностного подхода.
**Ключевые слова:** междисциплинарная интеграция, компетентность, профессиональная коммуникативная компетентность, иноязычная профессиональная компетентность, междисциплинарные связи.

**Gannichenko T.A.**
Mykolayiv National Agrarian University
**Zhebko A.O.**
Mykolayiv V.A. Sukhomlynsky National University

## THE USE OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF AGRARIAN SPECIALIZATION

**Summary**
This article describes the interdisciplinary integration and the foreign language professional competence formed during education, which constitute the main targets of this method realization. The knowledge of foreign language and the ability to solve professional problems using its means are goals of special communicative education of students-agrarians. A description of «foreign language professional competence» is given as a key one in the study. The interdisciplinary relations of foreign language and special subjects in the aspect of competence-based approach are also analyzed in the article.
**Keywords:** interdisciplinary integration, competence, professional communicative competence, foreign language professional competence, interdisciplinary relations.

УДК 378.147

# КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Дем'яненко О.Є.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті досліджено важливість формування кроскультурної компетентності й різні аспекти розвитку культурного інтелекту педагога в сучасному багатокультурному суспільстві. Аналізуються підходи до дослідження культурної різноманітності в освітніх системах. Розкрито необхідність підготовки спеціалістів з розвинутим культурним інтелектом, які будуть здійснювати професійну діяльність у кроскультурному освітньому просторі. Сучасний педагог має бути готовий до здійснення комунікації в поліетнічному освітньому середовищі з урахуванням культурно-специфічних і етнопсихологічних особливостей представників різних культур на основі принципів толерантності. Автор розглядає використання «культурних асиміляторів» як ефективного способу розвитку культурної свідомості та інтелекту.
**Ключові слова:** полікультурний освітній простір, міжкультурна комунікація, культурний інтелект, кроскультурна компетентність, культурний асимілятор.

**Постановка проблеми.** Умови сьогодення в якості основних кваліфікаційних вимог до сучасного педагога визначають знання засад полікультурної освіти, уміння навчати і виховувати з урахуванням культурних відмінностей дітей, що робить актуальним розвиток у педагога такої особливої здатності, яку можна визначити як «культурний інтелект».

Очевидно, що особливості розвитку і функціонування освітньої системи залежать і визначаються особливостями культурного та соціального контекстів, так як сама по собі система освіти є невід'ємною частиною культури. Будь-які соціокультурні зміни автоматично призводять до змін освітньої системи, а зміни в системі освіти нерідко істотно детермінують загальнокультурні процеси, тобто система освіти певним чином виконує стабілізуючу функцію. Освітня система, безперечно, є репродуктивним каналом, через який кожна культура відтворюється і розвивається. Тому в рамках кроскультурної дидактики слід звертати увагу на основні підходи щодо дослідження культурного різноманіття, які в подальшому будуть використовуватися у рамках системних освітніх розробок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процеси, які могли так чи інакше сприяти ефективному навчанню з урахуванням культурних особливостей тих, хто навчається, вивчалися в роботах таких відомих зарубіжних (Дж. Бенкс, М. Беннет, Р. Бріслін, Г. Ладсон-Біллінгс, К. Кушнер, Г. Тріандіс, П. Ерлі, Сун Анг та Е. Мосаковскі) й вітчизняних (В. Болгаріна, Л. Голік, І. Ґудзик, М. Красовицький, Л. Пуховська, Н. Якса) науковців.

Так, Г. Ладсон-Біллінгс ввела поняття «культурно-релевантна педагогіка», методологія якої охоплює чутливість до культурних нюансів, можливість інтеграції культурного досвіду, розуміння освітнього середовища. За Р. Ладсон-Біллінгс, можна виділити такі основні складові культурно-релевантної педагогіки:

1. Усвідомлення власної ідентичності в полікультурному освітньому середовищі.
2. Вивчення і впровадження передового досвіду в даній сфері.
3. Розвиток таких показників як стилі навчання, стилі викладання, врахування культурної варіативності психологічних процесів, таких як: мотивація, цінності, специфіка комунікації.
4. Навчання (специфіка мультикультурного освітнього контенту і мультикультурної освітньої комунікації).
5. Принципи конструктивної взаємодії викладачів і тих, хто навчається [8].

Е. Холл пропонує контекстний підхід, учений розрізняє просторово-темпоральні домінанти в різних культурах, а також диференціює культури згідно контексту комунікації. У цій концепції виділено дві системи сприйняття часу: монохронічне і поліхронічне. Науковець звернув увагу, що всі культури в міжособистісному спілкуванні використовують якісь невисловлені, приховані правила, які важливі для розуміння подій та міжособистісної поведінки. Культури розрізняються своїм «читанням контексту», використанням прихованої інформації, що містить у собі кожна ситуація. Чим більше контекстуальної інформації необхідно для розуміння соціальної ситуації, тим вища складність культури. А чим вище складність культури, тим відповідно важче «чужинцям» правильно зрозуміти і оцінити соціальну ситуацію [6].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Спостереження засвідчують, що полікультурне середовище, як і полікультурна освіта вже є реальністю, з якою викладачі повинні практично щодня взаємодіяти. Як наслідок, багато уваги приділяється в наукових роботах методичного характеру формуванню міжкультурної (кроскультурної) компетентності педагога, а також важливості розвитку культурного інтелекту педагога.

Проте досі не існує повного переліку міжкультурних компетенцій у професійному стандарті педагога, відповідно, саме це може бути причиною системного нерозуміння і розмаїття концепцій формування міжкультурної компетенції викладача. Припускаємо, що, по-перше, компетенції повинні формуватися, ґрунтуючись на основних підрозділах кроскультурної дидактики. Вони також мають розподілятися на професійні, загальнокультурні й соціально-особистісні компетенції. Безумовно, слід брати до уваги той факт, що міжкультурні компетенції, що формуються в рамках підготовки спеціалістів на педа-



© Дем'яненко О.Є., 2017

гогічних спеціальностях будуть менш відхилені в предметну сферу, на відміну від інших спеціальностей. Рівень вимог до компетенцій «бакалаврів» суттєво відрізнятиметься від рівня вимог до компетенцій «магістрів».

**Головною метою цієї роботи є** розгляд деяких аспектів формування кроскультурної компетентності й толерантності як невід'ємної складової професійної компетенції викладачів, використання методу культурних асиміляторів з метою розвитку культурного інтелекту педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Кроскультурні компетенції можна визначити як здатність застосовувати знання, вміння успішно діяти на основі практичного досвіду під час вирішення певних завдань у процесі кроскультурної комунікації. Проблематикою, пов'язаною з міжкультурною компетенцією займається чимало дослідників, а саме: М. Беннет, О. Гулинська, Ю. Караулов, Т. Колосовська, Н. Лебедєва, Т. Олинець, Ю. Сорокін, Р. Тріандіс та інші.

Мультикультурна компетентність, як ключова якість в структурі професійно-педагогічної компетентності, представляє її як «складний психологічний конструкт», що охоплює три основні компоненти:

1) культурно-когнітивний (знання про свою та іншу культури; знання основ мультикультурної комунікації; знання технік запобігання і вирішення міжкультурних конфліктів; методична підготовленість до роботи у мультикультурному колективі тощо);

2) ціннісно-особистісний (розвинена система гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій, що відповідають принципам мультикультурності; позитивна етнічна самоідентифікація; толерантність свідомості);

3) мотиваційно-діяльнісний (сформованість навичок міжкультурної взаємодії; володіння методами педагогічної роботи в мультикультурному колективі; гуманістично орієнтований стиль педагогічної взаємодії тощо) [1, с. 16].

Безумовно, кроскультурна компетентність формується на основі розвиненого культурного інтелекту. Концепція культурного інтелекту (cultural intelligence) вперше була розроблена П. Ерлі та Е. Мосаковскі, які під культурним інтелектом розуміють здатність особистості ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, розпізнавати незнайомі сигнали, що можуть трактуватися по-різному, отримувати необхідні знання про культурні особливості, передбачати наслідки своїх слів і дій під час комунікації з представниками інших культур і вести себе в даному контексті конструктивно [5].

На наш погляд, генезис кроскультурної компетентності складається з розвинутого культурного інтелекту, адекватного самоаналізу, соціального аналізу та управління міжособистісними відносинами. Адже розвинутий культурний інтелект – це та складова особистості, яка дозволить їй швидко адаптуватися в полікультурних умовах. Так для викладачів, які працюють у полікультурному просторі, розвиток культурного інтелекту є однією з обов'язкових складових професійної компетентності. З точки зору конструктивного підходу до навчання у кроскультурному середовищі розвинений культурний інтелект дозволить визначити особистісні та культурні особливості студента (культурно-когнітивний профіль особистості) і змоделювати для нього правильну освітню траєкторію з відповідним стилем навчання, адекватними методами і навчальним контентом.

У кроскультурному освітньому просторі важливо брати до уваги: функції культурного інтелекту; методи розвитку культурного інтелекту; методи вимірювання культурного інтелекту; культурний інтелект та його функціональну роль в освітньому процесі.

Одними з ефективних методів розвитку культурного інтелекту педагога є міжкультурний тренінг і культурний асимілятор. Досвід використання методу культурного асимілятора (cultural assimilator) висвітлено в роботах зарубіжних учених Р. Альберта, М. Беннета, Р. Брісліна, К. Кушнера, Г. Тріандіса. Використання методу культурного асимілятору у процесі навчання іноземної мови та підготовці майбутніх фахівців розглядають українські дослідники І.В. Ляшенко, І.П. Сінельник, М.А. Шиловська.

На наш погляд, для найбільш швидкої адаптації педагогів було б доречно застосовувати культурний асимілятор, спрямований на адаптацію до навчання у полікультурному середовищі. За допомогою культурного асимілятора представників однієї культури поміщають в моделі поведінки, соціальні положення, звичаї, уклад, цінності іншої культури.

Як наголошує Т.Г. Стефаненко, культурний асимілятор – це навчання людини прийомам аналізу ситуацій з точки зору членів чужої культури, їх бачення світу, підвищення міжкультурної сенситивності. Культурні асимілятори є конструкторами набору життєвих ситуацій, в яких взаємодіють представники інших культур і відбувається практичне програвання ситуацій в письмовій або усній формі. Зазвичай пропонується декілька інтерпретацій їх поведінки, добираються такі ситуації, в яких в крайньому ступені виражені відмінності між культурами. У ситуаціях розкриваються взаємні міжкультурні та етнокультурні стереотипи, звичаї, специфіка невербальних засобів спілкування [2, с. 221].

Оскільки мета даного методу полягає в тому, щоб навчити людину сприймати ситуацію з точки зору членів іншої групи, розуміти їх бачення світу, Р. Альберт пропонує називати цей метод «технікою підвищення міжкультурної сенситивності» [3, с. 185]. Завданнями культурного асимілятора є: освоєння способів інтерпретації поведінки людей представниками чужих культур; переживання своїх емоційних реакцій в обставинах міжетнічної взаємодії та їх коригування; формування установок на толерантну поведінку в іншому культурному середовищі.

Культурний асимілятор для викладачів передбачає моделювання ситуацій, в яких взаємодіють представники двох культур, а також інтерпретацію їх поведінки. При підборі ситуацій враховуються особливості поведінки студентів і викладачів, відомі в кроскультурній дидактиці. Асимілятор може бути розроблений як для педагогів, які працюють з студентами, представниками різних культур, щоб мінімізувати культурний шок та підвищити ефективність процесу навчан-

ня, так і для викладачів, які здійснюють процес навчання он-лайн.

Щоб подолати розбіжності у поглядах на освіту в різних культурах, Г. Хофстеде пропонує два рішення: навчити викладачів працювати в полікультурному середовищі, або навчити студентів вчитися в іншому культурному контексті. Міжкультурна компетентність викладача, який працює з полікультурною аудиторією, повинна формуватися з урахуванням: психолого-дидактичних проблем у кроскультурному контексті; культурологічної специфіки добору навчальних посібників та середовищ; національної специфіки навчального контенту; національної специфіки форм навчальної комунікації. Міжкультурна компетентність викладачів може формуватися за допомогою різного роду програм підвищення кваліфікації, включаючи техніки культурного асимілятора [7].

Група дослідників на чолі з Р. Бріслiном намагалася створити універсальний культурний асимілятор, який би допоміг адаптуватися до будь-якої чужої культури. На основі досвіду створення вузькоорієнтованих культурних асиміляторів і роботи з різноманітними тренінговими групами вони прийшли до висновку, що такої мети можна досягти, тому що ті, хто потрапляє в інше культурне середовище, проходять через подібні етапи адаптації та налагодження міжособистісних контактів.

Багаторічне використання культурних асиміляторів підтвердило, що вони є ефективним засобом зменшення впливу негативних стереотипів, передачі інформації про відмінності між культурами, полегшення міжособистісних контактів у іншому культурному оточенні і, в кінці кінців, вирішення поставлених завдань [4].

Безумовно, в умовах активної взаємодії диференційованих національних культур структура системи освіти кожної з них знаходиться під впливом двох протилежно спрямованих векторів розвитку. З одного боку, структура будь-якої системи освіти неминуче детермінована специфічними соціокультурними чинниками. З іншого боку, кожна національна система освіти зазнає вплив процесів світової культурної інтеграції, а також вимог, що пред'являються сучасним суспільством. Проте, кроскультурний процес навчання, так чи інакше, буде супроводжуватися деяким культурним шоком. Причини культурного шоку в тому, що кожна культура є знаковою системою. В рамках своєї культури, володіючи значною кількістю культурних кодів, людина відчуває себе адекватно. Коли ж знакова система змінюється, людина часто відчуває ту чи іншу ступінь фрустрації. З точки зору теорії ціннісних відмінностей, культурний шок є не що інше, як зіткнення різних систем цінностей. Таким чином, результатом подолання культурного шоку може бути особистісний ріст, підвищення індексу толерантності, поява нових ціннісних орієнтирів, поведінкових моделей.

**Висновки.** Різні аспекти культурного інтелекту сприяють навчанню у взаємодії й культурному спілкуванню. Важливу роль у створенні такого навчання відіграє методика навчання педагога та двосторонній зв'язок між студентами, а також між педагогом і студентами. Для кращого засвоєння навчального матеріалу студентам необхідно активно і чітко скоординувати свої погляди та досвід, що стосується культурних умов таким чином, щоб ця інформація стала частиною їх знань. Даний процес може бути реалізовано за допомогою культурного інтелекту. Зіткнувшись з новими культурними контекстами, вмотивований культурний інтелект сприяє виникненню інтересу і можливостей для аналізу інших культур і взаємодії з людьми, представниками цих культур.

Так можна виділити ознаки, які допоможуть в створенні ефективної комунікації. Викладачі на підставі наявної інформації повинні створити загальне пізнавальне підґрунтя. Розробка такої основи доступна тільки тим, хто має високий вмотивований культурний інтелект. До того ж культурний інтелект допоможе майбутнім спеціалістам в налагодженні взаємовідносин з представниками інших культур, в реалізації відповідної вербальної і невербальної поведінки, а також засвоєнні та прийнятті відповідних цінностей, звичаїв і норм чужої культури.

## Список літератури:


1. Джалалова А.А. Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А. Джалалова. – СПб., 2009. – 228 с.
2. Стефаненко Т.Г., Солдатенков А.Н. Мастерская «Культурный ассимилятор» / Т.Г. Стефаненко, А.Н. Солдатенков // Век толерантности. – 2001. – № 3–4. – С. 136–145.
3. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach / R.D. Albert // Handbook of intercultural training / Ed. by D. Landis, R.W. Brislin. New York etc.: Pergamon Press, 1983. – Vol. 2. – P. 185-217.
4. Brislin R., Worthley R., Macnab B. Cultural Intelligence: Understanding Behaviors that Serves People's Goal / R. Brislin, R. Worthley, B. Macnab // Group & Organization Management, 2006. – № 31(1). – P. 40–55.
5. Earley P.C., Mosakwski E. Cultural intelligence / P.C. Earley, E. Mosakwtski // Harvard business review. – 2004, October. – P. 139-146.
6. Hall E.T. How Cultures Collide / E.T. Hall // Psychology Today. – 1976, July. – P. 67-74.
7. Hofstede G.S. Culture consequences: comparing values, behaviours, institutions and organizations across countries / G.S. Hofstede – Thousand Oaks: Sage publications, 2001. – 216 p.
8. Ladson-Billings G. (1992). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. / G. Ladson-Billings // In C. A. Grant (Ed.) «Research and multicultural education». – London, UK: Falmer Press, 1992. – P. 106-121.

**Демьяненко О.Е.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## КРОССКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация**
В статье исследованы важность формирования кросскультурной компетентности и различные аспекты развития культурного интеллекта педагога в современном многокультурном обществе. Анализируются основные подходы к исследованию культурного разнообразия в образовательных системах. Раскрыта необходимость подготовки специалистов с развитым культурным интеллектом, которые будут осуществлять профессиональную деятельность в кроскультурном образовательном пространстве. Современный педагог должен быть готов к осуществлению коммуникации в полиэтнической образовательной среде с учетом культурно-специфических и этнопсихологических особенностей представителей различных культур на основе принципов толерантности. Автор рассматривает использование «культурных ассимиляторов» как эффективного способа развития культурного сознания.
**Ключевые слова:** поликультурное образовательное пространство, межкультурная коммуникация, культурный интеллект, кросскультурная компетентность, культурный ассимилятор.

**Demianenko O.E.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## CROSS-CULTURAL COMPETENCE AND CULTURAL INTELLIGENCE OF A TEACHER AS A CONDITION OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

**Summary**
The article examines the importance of cross-cultural competence forming and various aspects of the development of a teacher's cultural intelligence in today's multicultural society. The main approaches to the study of cultural diversity in educational systems are analysed. The necessity to train specialists with well-developed cultural intelligence, who will carry out professional activities in crosscultural educational space is revealed. The modern teacher must be ready to implement communication in the polyethnic educational environment taking into account cultural-specific and ethno-psychological features of representatives of different cultures based on the principles of tolerance. The author considers the use of «cultural assimilators» as an effective way to develop cultural consciousness.
**Keywords:** polycultural educational space, intercultural communication, cultural intelligence, crosscultural competence, cultural assimilator.

УДК 378.937

# ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОЛЬСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

**Євтух М.Б.**
Національна академія педагогічних наук України
**Раковська М.А.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті висвітлено основні положення щодо змісту поняття «аксіологічний потенціал» у наукових студіях польських університетів. Схарактеризовано педагогічні умови формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови як цілісного педагогічного процесу, детермінованого зовнішніми й внутрішніми чинниками. Здійснено аналіз наукових студій польських дослідників на тему ціннісної освіти у світлі вимог європейських освітніх стандартів. Виокремлено певні підходи, які можна вважати елементами педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у польських університетах.
**Ключові слова:** освіта, цінності, аксіологічний потенціал, ціннісні орієнтації, вчитель іноземної мови.

**Постановка проблеми.** З моменту підписання Болонської декларації перед освітянською спільнотою нашої держави постало надважливе завдання, що не втратило актуальності і досі: від загальних декларацій і численних спроб перейти до здійснення підготовки висококваліфікованого, конкурентоспроможного, проєвропейського фахівця, здатного вирішувати поставлені завдання на високому компетентнісному рівні. Розробка і затвердження Кабінетом Міністрів України Національної рамки кваліфікацій переконливо доводить про потребу уніфікації підготовки сучасної молоді у межах європейського освітнього простору, формування двох значущих типів навчальних результатів, детермінованих спеціальними (предметними) і загальними компетентностями. Останні включають не лише результати навчання, а й систему ціннісних орієнтацій. У загальному контексті формування ключових компетентностей слід виокремити значущість аксіологічного базису для оволодіння міжкультурно-комунікативною їх складовою при підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. При цьому освітній процес набуватиме ознак цілісності та системності за умов використання не тільки вітчизняних, а й кращих зарубіжних інноваційних технологій. Основою для такого інструментарію міг би бути чи не найефективніший на пострадянському просторі – сучасний польський концепт підготовки вчителів іноземної мови. Саме польські педагоги-новатори, використовуючи потужний навчально-аксіологічний потенціал, сформований упродовж століть (від Ф. Знанецького до Р. Інгардена і М. Рокича) доводять його значущість і дієвість при реалізації освітніх цілей, сформульованих у першому проєвропейському Законі («Про вищу освіту» (Ustawa o szkolnictwie wyzszym) 1989 року з подальшими змінами. Необхідно зазначити, що і Закон України «Про вищу освіту» від 6.09.2014 містить засадничі положення саме цього, першого пострадянського польського демократичного освітянського документу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Концептуальні засади формування аксіологічного базису в структурі особистості майбутнього вчителя осмислено у напрацюваннях українських (Т. Антоненко, І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський, П. Ігнатенко, В. Кремень, М. Марчук, А. Міщенко, Ю. Пелех, А. Ярошенко) та зарубіжних: Ч. Банах (Banach Cz.), К. Денек (Denek K.), Р. Інгарден (Ingarden R.), Р. Інглхарт (Inglehart R.), Д. Леонтьєв (Леонтьев Д. А.), М. Рокич (Rokeach M.), Е. Фромм (Fromm E.), В. Ціхонь (Cichoń Wł.), Ш. Шварц (Schwartz S.) дослідників.

Теоретико-методичні аспекти аксіологічної підготовки вчителя розглядали у своєму науковому доробку І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, Й. Гнітєцкі (Gnitecki J.), В. Горішовські (Goriszowski W.), І. Зимня (И. Зимняя), І. Ісаєв (И. Исаев), Л. Коваль, К. Конєцкі (Konecki K.), К. Котловскі (Kotłowski K.), І. Красейко (Krasiejko I.), Ч. Купісевич (Kupisiewicz Cz.), В. Оконь (Okoń W.), С. Палка (Palka S.), В. Пастерняк (Pasterniak W.), О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьонін (В. Сластенин), Є. Шиянов (Е. Шиянов).

На сучасному етапі в Україні з'явилась низка досліджень, що вирізняються фундаментальними підходами до вивчення проблеми професійної підготовки вчителя іноземної мови і на теренах вітчизняного освітнього простору (Е. Арванітопуло, Н. Бориско, О. Гончарук, В. Докашенко, Л. Зєня, О. Коваленко, О. Локшина, С. Ніколаєва, Т. Мисечко, Л. Морська, С. Радул, В. Черниш), і європейських держав, зокрема в Польщі (Є. Барбіна, С. Деркач, С. Каричковська, Л. Смірнова, Л. Шевчук).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри позитивні напрацювання у царині розроблення теоретико-методичних засад підготовки фахівців іноземної мови вказаними авторами, інноваційним вважаємо підхід, згідно з яким основоположним постає формування аксіологічного базису на основі польського досвіду як дієвого чинника підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови: комплексних досліджень з вивчення стану та підвищення рівня ціннісних орієнтацій (сформованість аксіологічного базису) майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням Міжнародної рамки кваліфікацій (NQF), а відтак, і якісно нового підходу до підготовки спеціалістів вказаного фаху в Україні практично немає.



© Євтух М.Б., Раковська М.А., 2017

**Мета статті** – висвітлення основних положень щодо змісту досліджуваних понять у наукових студіях польських і деяких вітчизняних науковців. Також за необхідне вбачаємо схарактеризувати чинники впливу на формування та розвиток аксіологічного потенціалу вчителя іноземної мови у Польщі.

**Виклад основного матеріалу.** Для формування повноцінного та ґрунтовного бачення проблеми формування й розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у процесі функціонування польських університетів видається очевидною потреба встановлення й осмислення педагогічних умов отримання відповідних освітніх результатів. Вважаємо, що досягнення вказаної мети вимагає чіткої детермінації понять використовуваних у дослідженні. Передусім ідеться про такі поняття, як: «педагогічні умови», «формування аксіологічного потенціалу» та «розвиток аксіологічного потенціалу». Із вище зазначеного поняття «аксіологічний потенціал» постає як єдність цілей, цінностей та орієнтації, соціально-психологічних установок. Компонентну структуру аксіологічного потенціалу утворюють особистісний, когнітивний, регулятивний та операційно-діяльнісний блоки. Останні корелюють із компетенціями, які повинен мати вчитель: праксеологічні – виражають навички вчителя в плануванні, організації, контролі й оцінюванні освітніх процесів; комунікаційні – мовні особливості, що виражаються в освітніх ситуаціях; взаємодії – характеризуються чіткістю інтеграційних дій вчителя; креативні – інноваційність і нестандартність [5, с. 49]. Формування та розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови передбачає забезпечення умов для засвоєння цінностей соціального й індивідуального контексту. Сформованість аксіологічного потенціалу безпосередньо впливає на характер професійної діяльності вчителя іноземної мови, зокрема на його вміння прилучати своїх вихованців до цінностей культури, цінностей соціального й індивідуального планів.

Змістове наповнення поняття «педагогічні умови» традиційно розглядають як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [4, с. 73]. Педагогічні умови також характеризують «сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу», із реалізацією яких пов'язане досягнення поставлених дидактичних цілей [1, с. 98]. Поняття «педагогічні умови» потрактовують і як обставини, від яких залежить і за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередкований активністю особистості, групою людей [3, с. 243]. Окремі науковці тлумачать педагогічні умови як сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на ефективність навчально-виховного процесу для всебічного розвитку сучасного фахівця [2, с. 47].

З огляду на класичні визначення категорій «формування» (процес, у якому чомусь надають стійкості, завершеності, певної форми) та «розвиток» (специфічний процес зміни, результат якого – виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого) сформулюємо власне бачення змісту понять «формування аксіологічного потенціалу» та «розвиток аксіологічного потенціалу». Відтак, формування аксіологічного потенціалу потрактовуємо як процес утворення інтегральної єдності цілей, цінностей та орієнтацій, соціально-психологічних установок особистості студента-майбутнього вчителя іноземних мов, що виступає аксіологічною та моральною основою його майбутніх учинків (зокрема у професійній сфері). Формування аксіологічного потенціалу, вочевидь, є первинним етапом (і завданням) професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (що відбувається орієнтовно протягом першого року навчання у вищий школі). Натомість упродовж подальших років навчання видається об'єктивною потреба розвитку аксіологічного потенціалу, тобто забезпечення позитивних якісних його змін, досягнення максимально можливої довершеності, що, напевно, пов'язано зі створенням необхідних педагогічних умов.

Загалом, зважаючи на наведені вище дефініції, вбачаємо логіку у трактуванні педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови як цілісного продуктивного педагогічного процесу, що визначається сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення на різних етапах навчання та детермінований зовнішніми й внутрішніми чинниками. Завданням створення педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови можна вважати освітню та навчально-виховну ситуацію, за якої студент, вивчаючи необхідний для професійного зростання матеріал, водночас входить у площину ціннісних міркувань, осмислення проблематики морально-етичного вибору, що передбачає засвоєння цінностей, формування власних ціннісних орієнтирів і наповнення особистісного аксіологічного потенціалу.

Неодмінною педагогічною умовою формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у польських вишах є використання у навчанні студентів активних форм, методів та інноваційних засобів навчання, що надають можливість моделювати ситуації та визначають потребу звернення до цінностей і ціннісних орієнтацій, набутих у процесі попереднього навчання соціально-психологічних установок.

Виокремимо певні підходи, які можна вважати елементами педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у польських університетах: 1) особистісний підхід, що передбачає надання умов, за яких студент здобуває широкі можливості з формування власної особистості та становлення самосвідомості, зокрема у частині ціннісного самовизначення; 2) системний підхід сприяє зіставленню реальних професійних ситуацій із аксіологічним матеріалом, що закладений у навчальну програму підготовки та, зрештою, сприяє формуванню аксіологічного потенціалу майбутнього фахівця.

Проведений нами аналіз навчальних програм різних польських навчальних закладів (передусім ідеться про Інститут англійської мови Варшавського університету, Інститут неофілології

Бялистоцького університету, Педагогічну вищу школу в Кросно, Познанський університет імені Адама Міцкевича) [8], [6], [7], [9] дає підстави стверджувати, що організатори мовної освіти Польщі надають особливого значення залученню активних форм, методів та інноваційних засобів навчання, як таких, що уможливлюють значне підвищення ефективності навчального процесу, зокрема якості аксіологічної освіти, без якої видається неможливим забезпечення формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови.

Як підсумок дослідження на предмет з'ясування внутрішніх педагогічних умов формування та розвитку аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у польських вишах підкреслимо їхню детермінованість власне логікою ціннісної освіти – забезпечити формування високих морально-ціннісних якостей особистості філолога шляхом актуалізації ціннісних потенцій.

Сукупно вказані педагогічні умови створюють передумови для формування аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови з огляду на забезпечення студентів можливістю долучитися до аксіологічних знань, надання простору для переживання й усвідомлення, формування власних ціннісних орієнтацій для майбутньої життєдіяльності (зокрема, професійної) з подальшим переведенням їх у статус якості особистості, тобто у свого роду потенційний стан, що і є метою ціннісної освіти.

**Висновки і пропозиції.** Здійснюючи підготовку вчителя іноземної мови слід розглядати освітній процес як частину соціалізаційного впливу на його особистісний розвиток, а відтак, і місце освітніх цінностей у загальному розвитку суспільства. Можна стверджувати, що поняття «аксіологічний потенціал» частково, з погляду різних підходів досліджувалось українськими (М.Ф. Цибра, К. Качур, М.Г. Марчук та ін.) та польськими (К. Денек, Ч. Купісевич, К. Ольбрихт) вченими. Воно ще не набуло широкого вжитку у психолого-педагогічній літературі і є маловивченим вітчизняними вченими. Підсумовуючи в цілому питання розроблення у наукових студіях польських дослідників порушеної нами проблеми слід зазначити що поняття «аксіологічний потенціал майбутнього вчителя іноземної мови» може використовуватись у подальших дослідженнях на подібну тематику. Найоптимальніший його розгляд, на нашу думку, полягає у розкритті понять «цінності», «аксіологічний потенціал», «майбутній учитель іноземної мови» у трьох площинах: загальноціннісній, соціально (професійно)-ціннісній (основу якої складає культурологічний концепт) та суспільно-ціннісний. Таке бачення забезпечує системний розгляд досліджуваного явища, конкретизує його з погляду смислового наповнення і розкриває підхід, згідно з яким чітко окресленими є цілі та завдання модернізації освітнього процесу при підготовці майбутнього вчителя іноземної філології.

## Список літератури:


1. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Малькова М. О. – Луганськ, 2006. – 252 с.
2. Неловкіна-Берналь О. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей [Електронний ресурс] / О. А. Неловкіна-Берналь // Режим доступу: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18355.html (viewed on 20.04.2015) – Title from the screen.
3. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
4. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М.: Высшая школа, 1970. – 301 с.
5. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej / Kazimierz Denek – Torun: Wydawnictwo Adam Marszalek, 2000. – 196 s.
6. Plan studiów pierwszego stopnia, specjalność: filologia angielska [Електронний ресурс] // Wydział: filologiczny – Białymstok, Uniwersytet W Białymstoku, 2015. – Режим доступу: http://neo.uwb.edu.pl/?page_id=16
7. Plany studiów kierunku Filologia (Specjalność: Filologia angielska) [Electronic resourse] // Zakład Filologii Angielskiej, Instytut Humanistyczny – Krośno, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Pigonia w Krośnie, 2015. – Mode of access: http://www.pwsz.krosno.pl (viewed on June 18, 2014). – Title from the screen.
8. Program studiów (Specjalność: Filologia angielska) [Electronic resourse] / Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego – Warszawa, Uniwersytet Warszawski? 2015. – Mode of access: https://irk.uw.edu.pl/katalog.php?op=show&kierunek=FLA&kategoria=&aktywne=&system_studiow=&k_filtr=Z_STD (viewed on June 18, 2014). – Title from the screen.
9. Studia stacjonarne pierwszego stopnia, Filologia angielska (specjalność ogólnoakademicka) [Electronic resourse] // Wydział Anglistyki – Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2015. – Mode of access: http://wa.amu.edu.pl/wa/files/1BA_aka_2013-2014_2014-04-24.pdf (viewed on June 18, 2014). – Title from the screen.

**Евтух Н.Б.**
Национальная академия педагогических наук Украины
**Раковская М.А.**
Николаевский национальный университет В.А. Сухомлинского

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

**Аннотация**
В статье отражены основные положения относительно содержания понятия «аксиологический потенциал» в научных исследованиях функционирования польских университетов. Охарактеризованы педагогические условия формирования и развития аксиологического потенциала будущих учителей иностранного языка как целостного педагогического процесса, детерминированного внешними и внутренними факторами. Осуществлен анализ научных исследований польских исследователей на тему ценностного образования в свете требований европейских образовательных стандартов. Выделены определенные подходы, которые можно считать элементами педагогических условий формирования и развития аксиологического потенциала будущих учителей иностранного языка в польских университетах.
**Ключевые слова:** образование, ценности, аксиологический потенциал, ценностные ориентации, учитель иностранного языка.

**Yevtukh M.B.**
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
**Rakovska M.A.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## PEDAGOGICAL BASES FOR THE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' AXIOLOGICAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF POLISH UNIVERSITIES FUNCTIONING

**Summary**
The basic outlines of the consept «axiological potential» in scientific studies of Polish universities are reflected. The author characterized pedagogical conditions of future foreign language teachers' axiological potential formation and development as an integral pedagogical process, determined by external and internal factors. The analysis of Polish researchers' scientific studies on the subject of value education in the light of European educational standards are analyzed. Certain approaches which can be considered as elements of pedagogical conditions of future foreign language teachers' axiological potential formation and development at Polish universities are distinguished.
**Keywords:** education, values, axiological potential, value orientations, foreign language teacher.

УДК 378.147

# КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА КРИТЕРІЇ ЙОГО РОЗВИТКУ

**Єфименко Т.М.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті аналізується визначення інтелекту та культурного інтелекту та його роль в вихованні студентської молоді. Акцентується увага на складових культурного інтелекту. Простежено, як культура впливає на людину і навпаки. Сформульовано поняття інтелігент та основні його риси. Проаналізовано критерії розвитку культурного інтелекту у складі інтелектуального виховання.
**Ключові слова:** інтелект, культура, інтелігент, цікавість, глибина, гнучкість.

**Постановка проблеми.** Одним із найцінніших здобутків соціуму, який впливає на фундаментальні процеси в ньому, є культура.

Культура (лат. cultura – догляд, освіта, розвиток) – структурний елемент соціальних відносин, сукупність наукового знання, практичних навичок, побутової й теоретичної свідомості, високої духовності, необхідних для розвитку суспільства і людини, формування особистості [4, с. 87].

Отже, культурний інтелект визначають як цілісну систему знань і навичок, пов'язаних культурними метакогніціями, що дозволяє людям як адаптуватися до складових довкілля, пов'язаних з культурою, так і впливати на їх формування [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженнях з проблеми культурного інтелекту (P.M. Caligiuri; R. Hechanova, T.A. Beehr & N.D. Christiansen; B. Parker & G.M. McEvoy) було встановлено, що фактори індивідуального рівня, такі як особистість, самоконтроль і самодостатність, є її важливими провісниками. Науковці П.К. Ерлі і Сун Анг визначають культурний інтелект (CQ – cultural intelligence або cultural quotient), як «здатність ефективно взаємодіяти з людьми, які походять з відмінних від суб'єкта культурних середовищ, іншими словами, не тільки здатність розуміти поведінку представників інших культур, а й уміння демонструвати ті поведінкові патерни, які прийняті в тій чи іншій культурі» [10].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Традиційно культуру розглядають як сукупність цінностей. Ціннісний вимір – один з найважливіших у культурі. Отже, у вузькому значенні культура – цінності, переконання, зразки, норми поведінки, притаманні певній соціальній групі, конкретному суспільству; у широкому – соціальний механізм взаємодії (засоби, способи, зразки) особистості, спільноти із середовищем існування (природним і соціальним), які забезпечують передачу досвіду та розвиток діяльності [4, с. 86]. Тобто культура є якісною характеристикою людської діяльності, наскрізною суспільною системою, яка пронизує все суспільство, всі його галузі й структури. Різноманітність виявів людської культури відповідає багатогранності людської діяльності [4].

У кожній галузі культури існують свої функціональні одиниці, які є основними складовими культурних систем. Вони називаються елементами, або рисами культури. Ними можуть бути речі матеріального побуту, засоби, предмети праці, специфічні соціальні інститути культури, які організовують продукування духовних цінностей (науки, літератури, мистецтва тощо), їх поширення (школи, вузи, спеціальні художні, музичні, культурно-освітні навчальні заклади, бібліотеки, музеї тощо), і самі ідеї (еволюції, адаптації, відносності, національної самосвідомості), які теж організовують навколо себе наукові, філософські системи, інтелектуальні напрями [4].

**Мета статті.** Дана наукова розвідка присвячена з'ясуванню місця і ролі культурного інтелекту у вихованні майбутніх висококваліфікованих фахівців – інтелектуальної еліти суспільства та стратегії її розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Культурний інтелект має три складових: 1) знання про культуру та крос-культурні взаємодії; 2) культурні навички; 3) культурні метакогніції. Центральною тут є ідея про «культурні метакогнітивні здібності», що складаються з двох аспектів. Перший – «культурний метакогнітивний моніторинг» полягає в процесі усвідомлення самого процесу міжкультурної взаємодії. Це глибока саморефлексія, що відбувається з собою і партнером по спілкуванню в ситуації міжкультурної взаємодії. Другий – «культурна метакогнітивна регуляція». Це саморегуляція і контроль когнітивних процесів, а також використання когнітивних стратегій, що забезпечують досягнення необхідних цілей в міжкультурної комунікації. Взагалі кажучи, інтелект (від лат. intellectus – розуміння, пізнання) – це загальні здібності до пізнання, розуміння і вирішення різноманітних проблем. Поняття інтелект інтегрує в собі всі пізнавальні здібності індивіда: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, уяву [1].

Інтелект – це здатність до планування, організації і контролю своєї діяльності по досягненню мети. Інтелект може бути востребуваним тільки в інформаційному просторі. Як відомо, кожен вид діяльності формує свій інформаційний простір. Спосіб утворення його і використання будується за принципами організації інтелекту [1].

Суттєвими якостями людського інтелекту є допитливість і глибина розуму, його гнучкість і рухливість, логічність і доказовість. Розберемося в цьому більш детально:

- цікавість – прагнення різнобічно пізнати те чи інше явище в суттєвих відносинах. Ця якість розуму лежить в основі активної пізнавальної діяльності;
- глибина розуму полягає в здатності відокремлювати головне від другорядного, необхідне від випадкового;
- гнучкість і рухливість розуму – здатність людини широко використовувати наявний досвід, опе-



© Єфименко Т.М., 2017

ративно досліджувати предмети в нових зв'язках і відносинах, долати шаблонність мислення;

· логічність мислення характеризується строгою послідовністю міркувань, врахуванням всіх суттєвих сторін в досліджуваному об'єкті, всіх можливих взаємозв'язків;

· критичність мислення передбачає вміння строго оцінювати результати розумової діяльності, піддавати їх критичній оцінці, відкидати неправильне рішення, відмовлятися від розпочатих дій, якщо вони суперечать вимогам завдання;

Однією з основних особливостей розвиненого інтелекту є здатність до інтуїтивного розв'язання складних проблем. Отже, інтелект – це дуже загальна розумова здатність, яка включає можливість робити висновки, планувати, вирішувати проблеми, абстрактно мислити, розуміти складні ідеї, швидко навчатися на підставі досвіду. Це не просто вивчення книг, вузькі академічні знання або навички проходити тести. Навпаки, інтелект відображає більш широку і глибоку здатність пізнавати навколишній світ, розуміти суть речей і міркувати, що робити в тій чи іншій ситуації [1].

Американський психолог Крістофер Еарлі запропонував поняття культурного інтелекту (CQ – Cultural Intelligence, а дослівно Cultural Quotient) як здатність ефективно взаємодіяти з людьми, які походять з відмінних від суб'єкта культурних середовищ, тобто не тільки здатність розуміти поведінку представників інших культур, а й вміння демонструвати ті поведінкові патерни, які прийняті в тій чи іншій культурі [10].

У підході Еарлі поняття культурного інтелекту розробляється, з одного боку, на основі теоретичної і практичної бази теорій акультурації, а з іншого – спирається на теорії соціального і емоційного інтелекту. Але якщо соціальний та емоційний інтелект, як стверджує автор концепції, реалізують себе в рамках однієї культури і не застосовні до інших, то культурний інтелект введений як спеціальний когнітивно-поведінковий концепт, який «працює» поза культурних кордонів та «над культурами». Це можливо за рахунок так званого метапізнання – «думок про думки», або знання про когнітивні об'єкти. Важливе місце в концепції CQ займає проблема вербальної комунікації та мовної компетентності. Мова йде не тільки про володіння мовою, а й про знання таких паралінгвістичних елементів, як тон, темп мови, паузи, а також кінетико-візуальних аспектів (поза, жести, міміка під час розмови), які можуть відрізнятися в різних культурах [6]. Культурний інтелект дозволяє індивіду ефективно функціонувати та досягати суттєвих результатів у різних культурних середовищах. Цей концепт користується популярністю у всьому світі [6]. (Буко) Культурний інтелект сфокусований на специфічній сфері – культурному оточенні і мотивований реальністю глобалізації [10].

Це – специфічна форма інтелекту, що сфокусована на особистісній здатності швидкого сприйняття, розуміння і правильного обґрунтування висновків у ситуаціях культурного різноманіття. Так само як емоційний інтелект (EQ), культурний інтелект (CQ) є комплементарною формою когнітивного інтелекту (IQ), яка може пояснити різноманітність форм стратегій функціонування в новому культурному оточенні. Зміст культурного інтелекту включають такі компоненти: метакогнітівний (ментальна здатність набувати і розуміти культурні знання), когнітивний (володіння загальними знаннями про культуру), мотиваційний (здатність направляти своє навчання на вивчення і функціонування в крос-культурних ситуаціях) і поведінковий (проявляти відповідні вербальні і невербальні дії в культурно обумовленій взаємодії) компоненти [1].

Використання культурологічного підходу до проблеми виховання студентської молоді і місця в цьому процесі формування культурного інтелекту особистості передбачає педагогічний аналіз поняття «культура», яке в цьому підході є провідним.

Одним з завдань такого аналізу ми вважаємо педагогічну інтерпретацію цього поняття і визначення принаймні його робочої дефініції. Існує безліч визначень поняття культури в залежності від того, який предмет вивчення має та чи інша наука та які конкретні задачі вирішує те чи інше дослідження. Вдавшись до педагогічного аналізу поняття «культура», ми виходили з таких загальних методологічних положень: – культура має динамічний характер і зміст її розкривається в процесі її розвитку; – всі культурні явища так чи інакше зв'язані між собою, і для того, щоб зрозуміти їх сутність необхідно розглядати ці явища з різних сторін, враховуючи цілісний характер культури; – взаєпопов'язаність і взаємообумовленість розвитку людини (беручи ширше – людства) і розвитку культури [1].

Культура без людини і людства не існує, але, в свою чергу, неможливо собі уявити існування людини і людства без бодай якої-небудь культури; – тісний взаємозв'язок культури й виховання людини детермінує їх вплив у всіх сферах людської життєдіяльності. Культура є умовою для розвитку виховання, виховання є умовою для розвитку культури; – культури різних націй і народів мають схожі структуру, функції, канали розповсюдження і впливу на людей, що несе в собі потенційну можливість розвитку їх в єдину загальнопланетарну культуру, або принаймні певних елементів її [1].

Ми визначаємо культуру в самому загальному вигляді як базову характеристику людини, що виявляється в трьох головних проявах її життєдіяльності: матеріальному (предметному), соціальному та духовному просторах. На наш погляд, таке визначення культури відображає педагогічне розуміння цього феномену і дає можливість застосування культурологічного підходу до вивчення проблем формування культурного інтелекту як складової планетарного виховання студентської молоді [1].

Високий рівень культурного інтелекту, як і інформаційної культури має характеризувати інтелектуальну еліту майбутньої планетарної цивілізації. Адже в умовах глобалізації, все більш тісної взаємодії представників різних (часто з протилежними світоглядними установками) культур актуалізується здатність інтелектуальної еліти суспільства до не тільки розуміння культурних домінант партнера по взаємодії, але й уміння досягати своєї мети в різних культурних просторах, використовуючи саме ці культурні домінанти.

Видатний вчений Д. Лихачов вважав, що інтелігент – це представник професії, пов'язаної з розумовою працею (інженер, лікар, вчений, художник, письменник), і людина, що має розумову порядність [3]. Як відомо, структура свідомості і система цінностей дійсної інтелігенції діаметрально протилежна фанатизму, догматизму й екстремізму.

В інтелігенції, на думку М. Кагана, високий інтелектуальний потенціал виявився міцно зчепленим з потенціалом етичним, знання світу у неї сполучалося з самопізнанням і самооцінкою, які поширювали критичне ставлення до існуючого на власну поведінку, і тим самим зливали раціональну рефлексію з тією формою емоційної рефлексії, яка іменується в етиці совістю [2].

Гносеологічним фундаментом інтелігентності, на думку М. Кагана, в наш час є гуманітарні знання, що необхідні кожній людині з вищою освітою незалежно від профілю навчання. Причому вони необхідні не професіонально, а екзистенціально, тому, що здатні спрямовувати всю її життєдіяльність, її соціальну активність, її спілкування з іншими людьми і на користь людини як індивіда, і як члена соціально-етнічної чи статево-вікової групи, і на користь всього людства. Наш аналіз наукових уявлень про сутність інтелігентності та роль інтелігенції в суспільстві дозволяє коротко сформулювати основні риси інтелігентності:

1. Свідома соціальна та планетарна відповідальність.
2. Суспільно і планетарно значуща мотивація своїх професійних дій.
3. Етична відповідальність за отримання і трансляцію духовних загальнолюдських цінностей.
4. Масштабність соціально-цільових установок і професійних інтересів.
5. Планетарна свідомість, відсутність елементів станової замкнутості, провінційності мислення.
6. Потреба у виробленні особистісного ставлення до соціально-значущих подій та явищ, що впливають на долю людства.
7. Чуйне, уважне ставлення до оточення, здатність до емпатії, прагнення зрозуміти позицію партнера по спілкуванню, мотиви його дій та вчинків, розвинена саморефлексія.
8. Постійне прагнення до етичного, духовного, культурного, професійного самовдосконалення.
9. Креативність як спосіб життя, прагнення оптимально реалізувати не тільки свій творчий потенціал, але й потреба до залучення до творчості оточення (зараження творчістю). Здатність і потреба вести творчий пошук в будь яких умовах і досягати конкретного результату.

Високий рівень культурного інтелекту є передумовою для вирішення різноманітних проблем у екологічному, політичному, соціально-економічному, культурному розвитку людства в його поступі до єдиної планетарної цивілізації.

Критерії розвитку культурного інтелекту у складі інтелектуального виховання виступають наступні:

– забезпечення свідомого прийняття цінностей виховання на основі проведення інтелектуальних дій (аналізу, синтезу, узагальнення, дедукції та індукції тощо);
– забезпечення якісного відбору, обробки та використання інформації з різноманітних джерел;
– систематизація знань культурного значення;
– прогнозування можливих подій інтелектуального значення;
– запобігання впливу неперевіреної та деструктивної інформації «фейкового» характеру.

Треба зазначити, що один окремо взятий метод чи технологія формування культурного інтелекту студентської молоді не може дати великого ефективного результату. Такий результат може дати тільки використання комплексу таких методів і технологій.

Для складання такого комплексу потрібно визначити низку критеріїв, що відповідають загальній меті та завданням формування культурного інтелекту.

Такими критеріями відбору методів і технологій формування культурного інтелекту можуть виступати:

– спрямованість на формування і розвиток навиків інтелектуальних дій (рецензування, опонування, конспектування, реферування тощо);
– спрямованість на формування основ критичного мислення (дискусії, диспути, опонування, «круглі столи», навчальна полеміка тощо);
– спрямованість на формування і розвиток інтелектуальної творчості («мозковий штурм», різні технології формування творчого мислення тощо);
– спрямованість на формування і розвиток навиків роботи з інформацією (робота в Інтернеті, соціальних мережах, пошук інформації за заданими параметрами тощо).

**Висновки і пропозиції.** Проведений аналіз характеру культурного інтелекту показав, що високий рівень культурного інтелекту майбутніх фахівців може дати тільки використання комплексу таких методів і технологій. В той же час високий рівень культурного інтелекту особистості є й однією з головних умов ефективного культурного виховання майбутньої інтелектуальної еліти суспільства, запорукою свідомого прийняття нею загальнолюдських планетарних цінностей, ухвалення рішень і діяльності, що відповідає гуманістичному вектору розвитку людської цивілізації. Всебічне вивчення мотиваційного культурного інтелекту, як одного зі специфічних аспектів культурного інтелекту, має потенціал для подальшого розуміння культурного інтелекту і служить в якості моделі майбутніх досліджень з проблем культурного інтелекту.

## Список літератури:


1. Зеленов Є.А. Культурний інтелект як складова планетарного виховання студентської молоді / Духовність особистості: методологія, теорія і практика. –2016. – № 1(70). – С. 24-33.
2. Каган М.С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/repr_1.html
3. Лихачов Д.С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию // Новый мир. – 1993. – № 2. – С. 3-9.
4. Лукашевич М.П. Соціологія: Загальний курс: Підручник. – К.: Каравела, 2006. – 407 с.

5. Померанц Г.С. Лекция «Интеллигенция, интеллигенты и интеллигентность». – Режим доступа: http://www.youth.yabloko.ru/future/intel.html
6. Тетерина М.В. Культурный интеллект как инструмент измерения «глокальной» идентичности. – Режим доступа: http://www.sudexp.org/publ/41- 1-0-1750
7. Яркова Е.Н. Утилитаризм как тип культуры: концептуальные параметры и специфика России / Е.Н. Яркова. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001. – 392 с.
8. Buko S., Johnson B., Cultural Intelligence Scale (CQS): testing cross-cultural transferability of CQS in Ukraine. Study of Changing Societies: Comparative and Interdisciplinary Focus. 4(10) 2013.
9. Christopher Earley and Elaine Mosakowski. Cultural intelligence http://acgmoscow.com/media/1819/cultural%20intelligance.pdf
10. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. – Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.

**Ефименко Т.Н.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КРИТЕРИИ ЕГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация**
В статье анализируется определение интеллекта и культурного интеллекта и его роль в воспитании студенческой молодежи. Акцентируется внимание на составляющих культурного интеллекта. Прослежено, как культура влияет на человека и наоборот. Сформулировано понятие интеллигент и основные его черты. Проанализированы критерии развития культурного интеллекта в составе интеллектуального воспитания.
**Ключевые слова:** интеллект, культура, интеллигент, интерес, глубина, гибкость.

**Yefymenko T.N.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## CULTURAL INTELLIGENCE AND THE CRITERIA FOR ITS DEVELOPMENT

**Summary**
The article examines the definition of intelligence and cultural intelligence and its role in the education of students. Focuses on the components of cultural intelligence. Tracked from how culture affects man and vice versa. Formulated the concept of the intellectual and its main features. Analyzed criteria for the development of cultural intelligence part of an intellectual education.
**Keywords:** intelligence, culture, intellectual, interest, depth, flexibility.

УДК 007:304:004.9

# МАНІПУЛЯТИВНІ ТИПИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ РОЛЬ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАЦІЇ

**Майборода Р.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядаються маніпулятивні типи особистості та їх роль у процесі комунікації. Аналізуються причини маніпуляції та стиль життя маніпуляторів, що базується на 4 характеристиках: брехні, неусвідомленості, контролі та цинізмі. Автор наводить маніпулятивні прийоми та основні способи, завдяки яким маніпулятор управляє своїми жертвами. Висвітлюються також мотиви, що керують поведінкою маніпуляторів.

**Ключові слова:** міжособистісна комунікація, маніпулятивні типи, маніпулятивні технології, маніпулятивні прийоми.

**Постановка проблеми.** Маніпуляції в спілкуванні ми зустрічаємо кожен день: на роботі, в сім'ї, спілкуючись з друзями або сторонніми людьми. Це один з найбільш поширених видів спілкування, необхідний для психологічного впливу на людину. Маніпуляції в спілкуванні – це спосіб управління, можливість контролю над поведінкою і почуттями людини.

Все життя сучасної людини проходить в маніпуляціях. Більшість маніпуляцій проходить несвідомо, і ті чи інші дії застосовуються неусвідомлено, але деякі використовують спеціальні прийоми, які ведуть до досягнення поставлених цілей. І зараз ми всюди бачимо маніпуляторів і тих, ким маніпулюють. Це і торговець, який умовляє нас купити абсолютно непотрібну річ за допомогою своїх спритних прийомів і хитромудрих рекламних трюків, і батько, який за допомогою пряників вмовляє свою дитину вчинити таким чином, як йому потрібно (наприклад, обіцяє подарунок, якщо дитина буде добре вчитися), і бабуся, яка лякає свого онука (якщо погано будеш себе вести, то тебе забере міліціонер), і дитина, яка плачем і третируванням мами змушує її зробити те, чого хочеться йому, і вчитель, який домагається слухняності, погрожуючи викликати батьків до школи, абсолютно не піклуючись про підвищення інтересу до свого предмету.

Сам процес складається з суб'єкта (маніпулятора) і об'єкта (адресата його впливу). Причому останній не інформується про проведення психологічного втручання в його особистість. Тому такий вплив на людей (або групу) часто має зневажливий або поблажливий підтекст.

Проблема маніпулювання людьми завжди цікавила вчених. На необхідність освоєння області поведінкових маніпуляцій вказували М. Монтель, Б. Паскаль, Ф. Ларошфуко. Але ще більше ця проблема цікавила практиків (бізнесменів, політиків, керівників різних рангів). Зокрема, в багатьох зарубіжних країнах виходять десятки професійних журналів, що вчать «мистецтву» комерційних і політичних маніпуляцій та ігор.

**Мета дослідження** – проаналізувати маніпулятивні типи особистості, специфіку та способи використання ними маніпулятивних технологій у процесі комунікації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Тема маніпуляції в соціології досі не зазнала ґрунтовного системного вивчення. Праці, присвячені даній проблематиці, носять здебільшого психолого-прикладний та філософський контекст. Явище маніпулятивного впливу є порівняно новим для соціологічної науки, а тому його виділення та аналіз вимагає, перш за все, уточнення понятійного апарату, та, відповідно, чіткого окреслення предметного поля використання даного терміну.

Як вважає О. Л. Доценко, в метафоричному сенсі маніпуляцію можна визначити як «витівки, махінації», а маніпулятора як «циркового артиста, що виконує фокуси, засновані на спритності рук» [1, с. 56]. Стосовно ситуацій реальної взаємодії людей маніпуляція – це такий психологічний вплив на людину, в процесі якого вона виступає об'єктом якихось дій, спрямованих на те, щоб «прибрати її до рук» за допомогою махінацій, відволікаючих вивертів і прийомів [1, с. 56].

Цікаве визначення дає М. Битянова: «Маніпуляція – це поширена форма міжособистісної комунікації, яка передбачає вплив на партнера по спілкуванню, з метою досягнення своїх прихованих намірів; за маніпулятивним спілкуванням ставиться також мета домогтися контролю над поведінкою і думками іншої людини; партнер не інформується про справжні цілі спілкування; вони або просто ховаються від нього, або підміняються іншими» [2, с. 75].

Поняття маніпулятивного впливу у дещо іншому контексті розкривається соціологом Ч. Р. Міллсом. Американський вчений розглядає маніпуляцію у межах своєї теорії панування (влади), поряд з двома іншими формами влади: насиллям та авторитетом. При цьому маніпулювання визначається як влада, про механізм дії якої підкорені нічого не знають [3]. З огляду на реалії сучасного світоустрою аналіз явища маніпуляції, здійснений Ч. Міллсом, набуває важливого значення.

Е. Гофман аналізує явище маніпуляції через призму власної концепції «множинності «я», відповідно до якої індивід, керуючись зиском від соціальних контактів, у процесі своєї діяльності набуває та відтворює ряд ситуативних образів та соціальних характерів. Останні відкривають можливості цілеспрямованої маніпуляції, хоча й різною мірою. Виходячи з розрахунку власної вигоди, індивід, у процесі соціальної взаємодії, може підправити, коригувати враження (відповідно маніпулювати ними). Таким чином, і це наголошується, в міжособистісній взаємодії, люди є маніпуляторами соціальних ситуацій і, будучи включеними у відносини довіри, підпорядковані їм [4].



© Майборода Р.В., 2017

Приміром, Є. В. Сидоренко дає своє визначення цього терміну. На його думку, маніпуляція – це навмисне і приховане спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішень та спонукання дій, що є необхідними для досягнення ініціатором власних цілей [5].

Р. Грачов і І. Мельник вважають, що психологічна маніпуляція – це процес використання різних специфічних засобів і коштів щодо зміни (модифікації) поведінки людини чи цілей, бажань, намірів, відносин, установок, психічних станів та інших її психічних характеристик у сфері суб'єкта впливу, і який міг би не статися, якби адресат знав у достатньому обсязі дані, що стосуються ситуації, зокрема, які способи застосовувалися стосовно нього, чи для яких цілях їх використовували [6].

Маніпуляція – це вид психологічного впливу, майстерне виконання якого веде до прихованого порушення в іншій людині намірів, що не збігаються з її актуально існуючими бажаннями [7, с. 137].

Наведемо маніпулятивні прийоми, що найбільш часто зустрічаються: посилання на авторитет; висмикування окремих фраз з контексту, що спотворює сенс; відхід від теми розмови, гострих проблем; натяки; лестощі; жарти-висміювання; передбачення жахливих наслідків.

Це так звані прості прийоми. Але є і більш складні, засновані на порушеннях логічних законів і правил. До них можна віднести такі прийоми, як: імітація вирішення проблеми; альтернативні формулювання питань, які потребують відповіді «так» або «ні»; сократовскі питання (це коли готуються кілька простих запитань, на які опонент не замислюючись відповідає «так», а потім задається основне питання, на яке опонент ніби за інерцією теж дає відповідь «так»); відтягування рішення та ін.

Гаррієт Брейкер (Harriet B. Braiker) [10] ідентифікувала наступні *основні способи, якими маніпулятори управляють своїми жертвами*: а) позитивне підкріплення – похвала, поверхнева чарівність, поверхневе співчуття («крокодилячі сльози»), надмірні вибачення; гроші, схвалення, подарунки; увага, вираз обличчя (удаваний сміх або посмішка); суспільне визнання; негативне підкріплення – позбавлення від проблемної, неприємної ситуації в якості нагороди. б) нестійке або часткове підкріплення – може створювати ефективний клімат страху і сумніву. Часткове або нестійке позитивне підкріплення може заохотити жертву упиратися – наприклад, в більшості форм азартних ігор гравець може вигравати час від часу, але в сумі все одно виявиться в програші; в) покарання – докори, крик, «гра в мовчанку», залякування, погрози, лайки, емоційний шантаж, нав'язування почуття провини, похмурий вигляд, навмисний плач, зображення жертви; г) травмуючий одноразовий досвід – словесна образа, вибух гніву або інша страшна поведінка з метою встановити панування або перевагу; навіть один інцидент такої поведінки може привчити жертву уникати протистояння або протиріччя маніпулятору.

На технологічному рівні як мінімум два фактори сприяють маніпуляції: 1) хитрувати доводиться тому, що грубо домагатися від людини необхідного недозволено, а по-хорошому – не всі вміють; 2) успішна маніпуляція провокує в маніпулятора відчуття прихованої переваги, отже, може впливати на його самооцінку.

Стиль життя маніпулятора базується на чотирьох характеристиках: брехні, неусвідомленості, контролі і цинізмі.

Які ж способи прояви цих характеристик в діяльності маніпулятора? 1. Брехня (фальшивість, шахрайство). При цьому маніпулятор ламає комедію, грає роль, всіма силами прагне справити хороше враження. Почуттів при цьому він не відчуває, а старанно підбирає і висловлює їх в залежності від обставин. 2. Неусвідомленість (апатія, нудьга). В цьому випадку у маніпулятора дуже чітко проявляється так зване тунельне бачення, тобто він бачить і чує лише те, що хоче. 3. Контроль (закритість, навмисність). Для будь-якого маніпулятора життя – це шахова гра. Він завжди намагається контролювати ситуацію, але при цьому постійно думає про те, що його теж хтось контролює. Зовні він зберігає спокій для того, щоб приховати свої плани від реального чи уявного опонента. 4. Цинізм (безвір'я). Маніпулятор ніколи не довіряє нікому – ні собі, ні іншим. В глибині душі він не довіряє людській природі взагалі. Людей він ділить на дві великі категорії: ті, хто контролює, і ті, кого контролюють.

Вигода при маніпуляції може бути не тільки матеріальною, а й психологічною: підвищена увага значущих людей, підвищення самооцінки і, отже, психологічного комфорту. А також заради придбання більш високого статусу, авторитету, поваги і положення, заради так званого високого «рангу» серед собі подібних і благ, що прямують з цього більш високого становища в суспільстві.

Так, Еверетт Шостром вважає, що «в кожному з нас сидить маніпулятор.... Я скажу вам ще страшнішу річ: в кожному з нас сидить кілька маніпуляторів. У різні моменти життя то один, то інший з них береться керувати нами. Серед них є головний, тобто в кожній людині переважає один, характерний для нього тип маніпулятора» [8, с. 23].

Маніпулятор – людина, яка робить маніпуляції, намагається ввести жертву в оману своїми словами або діями, які мають завжди подвійний сенс: один зовнішній сенс, призначений для іншої людини, і другий, прихований, таємний, деколи підступний сенс. Іншими словами, маніпулятор прагне використовувати іншу людину як засіб для досягнення власних цілей або отрим8ання особистої вигоди. Тому він намагається контролювати поведінку партнера, спираючись на його мотиви, інтереси і т. д., одержати над нею владу або перевагу за рахунок створення такої ситуації, у якій об'єкт маніпулювання змушений вести себе вигідним для маніпулятора чином, не маючи вибору або не усвідомлюючи його. Маніпулятори – це люди, основна мета яких (свідома або несвідома) – контроль над ситуацією.

Можливими мотивами маніпуляторів є: потреба фактично за будь-яку ціну просунути свої власні цілі і особисту вигоду, необхідність в придбанні почуття влади і переваги над іншими, бажання і потреба відчувати себе диктатором, отримання панування над іншими для того, щоб підняти власну самоповагу, бажання пограти, маніпулюючи жертвою, і отримати задоволення

від цього, звичка, після постійних маніпуляцій над жертвами, бажання потренуватися і перевірити дієвість будь-яких прийомів [10].

Існують вісім основних маніпулятивних типів [9; 1]: *диктатор*, який, безумовно, перебільшує свою силу, він домінує, наказує, цитує авторитети – коротше робить все, щоб керувати своїми жертвами; *ганчірка* – зазвичай жертва диктатора та його пряма протилежність. Ганчірка розвиває велику майстерність у взаємодії з диктатором. Вона перебільшує свою чутливість. При цьому характерні прийоми: забувати, не чути, пасивно мовчати; *калькуратор* перебільшує необхідність все і всіх контролювати. Він обманює, ухиляється, бреше, намагається, з одного боку, перехитрити, з іншого – перевірити ще раз інших; *прилипала* – полярна протилежність калькулятору. Щосили перебільшує свою залежність. Це особистість, яка жадає бути предметом турбот. Дозволяє і поволі змушує інших робити за неї її роботу; *хуліган*, який перебільшує свою агресивність, жорстокість, недоброзичливість, керує за допомогою погроз різного роду; *славний хлопець*, що перебільшує свою дбайливість, любов, уважність. Він вбиває добротою. У певному сенсі зіткнення з ним значно складніше, ніж з хуліганом. Ви не зможете боротися із гарним хлопцем. Дивно, але в будь-якому конфлікті хулігана із гарним хлопцем хуліган програє; суддя перебільшує свою критичність. Він нікому не вірить, сповнений обвинувачень, обурення, ніяк не прощає; *захисник* – протилежність судді. Він надмірно підкреслює свою підтримку і поблажливість до помилки. Він псує інших, співчуваючи понад усяку міру, і відмовляється дозволити тим, кого захищає, стати на власні ноги і вирости самостійним. Замість того, щоб зайнятися власними справами, він піклується про потреби інших.

Необхідно пам'ятати, що маніпулятор безпомилково знаходить собі партнера, найбільш гідного йому за «типом». Наприклад, дружина – Ганчірка швидше за все вибере собі чоловіка – Диктатора з тим, щоб найбільш ефективно керувати ним за допомогою своїх підривних заходів.

Іноді ми здаємося зовсім різними різним людям. І справа тут зовсім не в їх сприйнятті. Просто різним людям ми демонструємо різних маніпуляторів, які живуть в нас. «Ось чому ми повинні бути дуже обережними в своїх судженнях про людей, якщо ці судження грунтуються на чужих думках. Пам'ятайте, вони бачили лише частину особистості. Може бути, аж ніяк не головну», – вважає Е. Шостром [8, с. 24].

Крім того, Е. Шостром стверджує, що можна виділити різні типи маніпулятивних систем: *Активний маніпулятор* намагається керувати іншими за допомогою активних методів. Його філософія заснована на тому, щоб безроздільно панувати у що б то не стало. Як правило, він користується своїм соціальним становищем або рангом (батько, учитель, керівник і т.п.). *Пасивний маніпулятор* прикидається безпорадним і дурним. Його філософія – ніколи не викликати роздратування. У той час як активний маніпулятор виграє, перемагаючи супротивника, пасивний маніпулятор виграє, терплячи поразку. Кращий його помічник – млявість і пасивність. *Маніпулятор, що змагається*, сприймає життя «як постійний турнір, нескінченний ланцюжок вигравань і програвань» [8, с. 31]. Для нього життя – це постійна битва, а люди – суперники і навіть вороги, реальні або потенційні. Філософія маніпулятора, що змагається, – виграти за будь-яку ціну. *Байдужий маніпулятор* грає в байдужість і відчуженість; намагається піти, усунутися від контактів. Його девіз: «Мені наплювати», філософія – відкидати турботу. Однак, насправді, йому далеко не «наплювати», інакше він не затівав би настільки складні маніпулятивні ігри з оточуючими людьми.

Пояснюючи причини маніпуляції, Е. Шостром вважає, що першою причиною є недовіра. Недовіра як до себе, так і до інших. Коли людина повністю невпевнена в собі, вона починає маніпулювати. Другою причиною Е. Шостром вважає любов. Але любов передбачає прийняття людини такою, якою вона є, не краще і не гірше. Але парадоксальність в тому, що майже кожен з нас вважає, що чим більш досконалим і кращим він буде, тим більше його будуть любити. Ця «робота», бажання бути краще веде і штовхає людину в обійми маніпулятора, і тоді той набуває повну владу над іншою людиною. Третьою причиною маніпуляції вважаються ризик і невизначену ситуацію. Це коли людина не може і не хоче контролювати ситуацію і дивитися в обличчя фактам. Така людина, усвідомлюючи непередбачуваність свого життя, перетворюється в корабель, що пливе за течією або по хвилях. Четверта причина маніпуляції – страх і пов'язані з цим різні скрутні положення. П'ята причина – ті правила і аксіоми, які людина набуває дослідним шляхом і з якими потім звіряє свої дії. Одне з таких помилкових правил – це те, що нам необхідно отримати схвалення всіх і кожного.

**Висновки з даного дослідження.** Отже, у процесі взаємодії люди впливають один на одного різними способами. Одні спираються на людські слабкості, особисті проблеми, напирають на почуття людей. Такі люди є маніпуляторами. Кожен деколи вдається до маніпуляції, можливо, навіть не помічаючи цього, на підсвідомому рівні. У сучасному світі людині іноді доводиться маніпулювати, щоб вижити. Проблема в тому, що існує величезна ймовірність попастися в пастку досвідченого маніпулятора.

Однак бути маніпулятором досить складно, адже в підсумку відбувається руйнування не тільки міжособистісних відносин (дружніх, подружніх, виробничих), але і виникають непоправні зміни в особистості самого маніпулятора. Втім, людина не народжується маніпулятором. Це результат взаємодії з соціальним середовищем.

## Список літератури:


1. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е. Л. Доценко. – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.
2. Батянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учебное пособие / М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
3. Миллс Ч. Р. Социологическое воображение // Пер с англ. О. А. Оберемко. Под общ. ред. и с предисловием Г. С. Батычина. – М.: Изд. дом. NOTA BENE, 2001. – 264 с.
4. Гоффман Э. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу // Пер. с англ. С. С. Степанов, Л. В. Трубицына. Под ред. Н. Н. Богомоловой и Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
5. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию // Изд-во: Речь, 2006. – 256 с.
6. Грачов Г., Мельник І. Маніпулювання особистістю // Вид-во: Ексмо, 2002. – 112 с.
7. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии // 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: 2009. – 384 с.
8. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор = Man, the Manipulator: The Inner Jorney from Manipulation to Actualization. – Минск: ТПЦ «Полифакт», 1992. – 127 с.
9. Дорохова Т. А. Культура и страх. Стратегии взаимодействия // Философия XX века: школы и концепции / Научная конференция к 60-летию философского факультета СПбГУ, 21 ноября 2000 г. Материалы работы секции молодых учёных «Философия и жизнь» Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 78-80.
10. Braiker H. B. Who's Pulling Your Strings? How to Break The Cycle of Manipulation. – McGraw-Hill Prof Med/Tech, 2004. – 256 с.


**Майборода Р.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ТИПЫ ЛИЧНОСТИ И ИХ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация**
В статье рассматриваются манипулятивные типы личности и их роль в процессе коммуникации. Анализируютя причины манипуляции и стиль жизни манипуляторов, который базируется на 4 характеристиках: лжи, неосознанности, контроле и цинизме. Автор исследует манипулятивные приемы и основные способы, с помощью которых манимпулятор управляет своими жертвами. Освещаются также мотивы, управляющие поведением манипуляторов.
**Ключевые слова:** межличностная коммуникация, манипулятивные типы, манипулятивные технологии, манипулятивные прийомы.

**Maiboroda R.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## PERSONALITY'S MANIPULATIVE TYPES AND THEIR ROLE IN THE PROCESS OF COMMUNICATION

**Summary**
The given article discusses the personality's manipulative types and their role in the communication process. It analyzes the causes of manipulation and the manipulators' lifestyle which is based on four characteristics: lie, unconsciousness, control and cynicism. The author studies the manipulative methods and fundamental ways in which a manipulator manages his victims. The study also highlights the motives that control the manipulators' behavior.
**Keywords:** interpersonal communication, manipulative types, manipulative techniques, manipulative methods.

УДК 378.14

# ВПЛИВ БІОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

**Майстренко Л.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядаються біологічні фактори розвитку емоційного інтелекту. Рівень емоційного інтелекту батьків, правопівкульний тип мислення, спадкові задатки, властивості темпераменту, особливості переробки інформації – важливі фактори розвитку емоційного інтелекту. Вроджені можливості в значній мірі визначають емоційну сферу психічного життя людини. Їх роль в людському житті очевидна. Розвиток емоційного інтелекту є важливим фактором адаптації, оптимізації міжособистісної взаємодії та позитивної поведінки людини.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, емоційна сприйнятливість, емоційна компетентність, біологічний фактор, інтроверсія.

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку емоційного інтелекту, яка знаходиться в центрі наукових дискусій, є важливою та актуальною. Її актуальність пояснюється високим рівнем евристичних можливостей, які сприяють успішній соціальній адаптації та емоційній гармонії розвитку особистості, визначають рівень її емоційної культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтерес до вивчення емоційного інтелекту пов'язаний як зі складністю питань концептуальному колі даної проблеми, так із потребою подальших прикладних досліджень. Проблема емоційного інтелекту стала об'єктом дослідження таких зарубіжних вчених як Джон Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо, Д. Гоулман та інших. На пострадянському просторі емоційний інтелект досліджують такі вчені: Божок О.О., Пашко Т.А., Остапчук О.М., Власова О.І., Люсін Д.В., Березовська Т.П., Лобанов А.П., Лібін А.В., Юркевич В.С., І.Н. Андреєва та багато інших. Їхні наукові інтереси присвячені проблемам становлення і розвитку емоційного інтелекту, передумовами його виникнення, концептам, психології емоцій та формування емоційної культури тощо.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на важливість та різноплановість досліджень, деякі аспекти його вивчення емоційного інтелекту залишаються актуальними і носять гіпотетичний характер. Ідея множинності інтелектуальних проявів, соціальний інтелект повинні розширити уявлення про емоційний інтелект. На нашу думку, характеристика евристичного потенціалу емоційного інтелекту, категоризація і диференціація понять, емоційна культура в концептуальному полі емоційного інтелекту також потребують дальшого обґрунтування.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття біологічних факторів в розвитку емоційного інтелекту та його змісту.

**Виклад основного матеріалу.** Інтерес вчених до емоційного інтелекту (ЕІ), як сукупності ментальних здібностей для розуміння власних емоцій та емоцій інших людей і до управління емоційною сферою – обумовлений тим, що він є передумовою позитивної поведінки людини і його розвиток оптимізує міжособистісні взаємодії.

Термін «емоційний інтелект» виник в результаті розвитку уявлень про природу когнітивних та афективних процесів у їхньому взаємозв'язку. Важливим досягненням в цьому процесі стало збагачення уявлень про емоції – «психічні стани і процеси, в яких відображається безпосереднє, ситуативне переживання життєвих явищ, зумовлене їх відношенням до потреб суб'єкта» [10, с. 120]. «Емоційний інтелект – це здатність людини усвідомлювати власні почуття і почуття інших людей, мотивувати себе й інших, керувати емоціями як наодинці, так і у стосунках з іншими» (Пітер Селовей, Джон Мейєр). Отже, під терміном «емоційний інтелект» ми розуміємо сукупність розумових здібностей для обробки емоційної інформації.

Ціннісне сприйняття світу відбувається лише тоді, коли людина не тільки аналізує події, а й ставиться до них емоційно. Емоції існують завжди. Їх роль у людському житті очевидна.

Люди з високим емоційним інтелектом в соціальному плані урівноважені, дружелюбні, перебувають в доброму настрої, не піддаються страху і не схильні до тривожних роздумів. В них є почуття обов'язку до людей і початих справ, охоче беруть на себе почуття відповідальності і дотримуються етичних принципів, у ставленні до інших вони доброзичливі і турботливі. Їхнє емоційне життя багате подіями, але в належній мірі. Вони перебувають у злагоді з самим собою, з іншими людьми та суспільством, в якому живуть [5, с. 79].

Розвиток емоційного інтелекту є важливим фактором адаптації в соціальному оточенні. О.І. Власова, в результаті експериментальних досліджень, робить висновок, що емоційно обдаровані підлітки легко вживаються в колективі, часто стають лідерами, добре адаптуються в новому середовищі, сприяють покращенню соціально-психологічного клімату [4]. Предметом особливої уваги психологів, вчителів і вихователів мають бути такі поняття, як емоційна обдарованість, емоційний баланс, емоційний стиль, емоційна свобода, емоційна зрілість, емоційна інтоксикація.

Психологи розрізняють різні можливості розвитку ЕІ. Одні (Дж. Мейєр) вважають, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, бо ЕІ відносно стійка здатність. Інші (Д. Гоулман), дотримуються точки зору, що ЕІ можна і треба розвивати. Підтвердженням цієї точки зору є той факт, що нервові шляхи мозку продовжують розвиватися аж до середини людського життя [4]. Тому розвиток емоційних можливостей може продовжуватися від трьох до двадцяти років. Прихильники розвитку емоційного інтелекту



© Майстренко Л.В., 2017

стверджують, що в школі потрібно проводити спеціальне навчання, спрямоване на розвиток емоційної компетентності. Така «емоційна освіта» може здійснюватися як через пряме навчання, так і через створення певного психологічного клімату притягнення учнів, вчителів і батьків до спільної діяльності. Як показав аналіз, така робота благодатно впливає на психічне здоров'я і вже проводиться в українських школах, бо позитивні емоції несуть дитині радість, а негативні пригнічують її.

О. Остапчук у статті «Школа емоційного інтелекту» розкриває психологічні чинники, що сприяють виникненню позитивних емоцій. Сюди відносяться: відчуття захищеності, сміливості, довіри, спокою і радості. Почуття *захищеності* породжується розумінням свободи як можливості вільно висловлювати думки, дотримуватися мудрих вчинків. *Сміливість* – це вміння приймати неординарні рішення, вільно висловлювати думки щодо життєвих ситуацій. *Довіра* виникає через можливість вільно звертатися до педагогів з різноманітними пропозиціями, через щирість та повагу у спілкуванні, доброту без слабкості. *Спокій* – це відсутність стресових ситуацій, відсутність приниження учнів через незнання або неправильну відповідь та присутність комфортної атмосфери в класі. *Почуття радості* створюється затишними умовами перебування учнів в школі, задоволенням від особистого зростання та досягнень класу, школи, ласкавістю у спілкуванні з педагогами та батьками [8, с. 34].

Термін «емоційний інтелект» охоплює різне коло понять Сюди відносяться такі поняття як *емоційні здібності, емоційна інформація, емоційне мислення, емоційна креативність, емоційна культура*. Ці поняття розроблені різними вченими розкривають різні дійові сторони емоційного інтелекту, їх актуальність очевидна. Наприклад, *емоційні здібності* – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої. Емоційну культуру особистості О.О. Божок розуміє як вихованість емоцій, рівень розвитку емоцій, який передбачає емоційну чуйність і відповідальність за свої переживання перед собою і оточуючими [3, с. 36–40]. Т. А. Пашко виділяє в структурі емоційної культури п'ять компонентів. *Когнітивний компонент* як знання про суть емоцій людини, їх психологічні закономірності, про факти, які визначають ступінь емоційності людини. *Емпатійний компонент* – це уміння співпереживати, розпізнавати почуття інших людей, розуміти причини їх емоційних станів, поважати почуття інших. А звідси прагнення до прекрасного, бажання дарувати радість людям. *Рефлексивний компонент* – це уміння розуміти власні емоції, причини їх виникнення. *Мотиваційний компонент* – це наявність актуальних потреб в самоорганізації особистих переживань, в прагненні до стабільного та яскравого емоційного життя. Цей компонент визначає зміст емоційної складової ідеалу особистості. *Регулятивний компонент* – це уміння керувати власними емоціями, бачити причини складних окремих життєвих ситуацій, знаходити способи їх змін, викликаючи позитивні емоції, визначати стратегію і тактику власних дій для забезпечення нормального емоційного стану [9, с. 322–327].

Емоційна культура ґрунтується на емоційній грамотності – здатності до вербального вираження емоцій на основі розвинутого емоційного словникового запасу. Підвищення емоційної грамотності є одним із важливих компонентів в моделі емоційного інтелекту Дж. Мейєра – П. Селовея – Д. Карузо [15]. І нарешті емоційна культура особистості розглядається як вихованість емоцій, рівень їх розвитку, який включає емоційну чуйність і відповідальність за свої переживання перед собою і оточуючими, сприяючи успішній соціальній адаптації і емоційному добробуту [1, с. 139]. Емоційна культура у виборі стратегії емоційного реагування орієнтується на найвищі моральній цінності і має гуманістичну спрямованість. Категорія гуманності об'єднує емоційний інтелект і емоційну культуру.

Існує зв'язок між емоційними та пізнавальними процесами. Про це свідчать відомі слова Ч. Дарвіна, що коли розум сильно збуджений, ми можемо очікувати, що він моментально і безпосередньо вплине на серце; коли серце відчує цей вплив, воно спрямує свою реакцію в мозок. Німецький філософ і психолог Г. Мейєр у своїй праці «Psychologie des emotionalen Denkens» (1908) поруч з логічним мисленням виділяє емоційне, в якому на першому плані стоять потреби почуття і волі. Його праці заперечують інтелектуалістичні твердження про те ніби в мисленні головну роль відіграє пізнавальний інтерес.

В. Юркевич розвиває думку, що емоційний інтелект надається розвитку і спрямованому навчанню в більшій мірі, ніж абстрактно – логічній [15, с. 85–87]. Проте, проблема розвитку емоційного інтелекту складна, багатогранна і залежить від багатьох факторів – біологічних та соціальних.

За даними І. Андреєвої, до біологічних факторів, які вона називає «передумовами», відносяться рівень емоційного інтелекту батьків; правопівкульний тип мислення; спадкові задатки емоційного сприйняття; властивості темпераменту; особливості обробки інформації [2].

*У рівні емоційного інтелекту* батьків виявлений значний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту дітей та їх матерів, в той час як між рівнем емоційного інтелекту дітей та їх батьків такого зв'язку не виявлено. На основі цього було зроблено висновок, що відносини «батько – син», пов'язані з низьким рівнем емоційного інтелекту і поведінки. Це пояснюється тим, що рівень емоційності батьків діє опосередковано як «збагачене середовище», в якому дитина може набути необхідні для адаптації знання, звички і розвинути впевненість в своїй емоційній компетентності. Важливим фактором цього середовища є мати, яка, як правило проводить з дитиною більше часу ніж батько. Проте у підлітковому віці на розвиток емоційного інтелекту молодих людей більше вплив має середовище однолітків, ніж їхніх батьків [2, с. 58].

З іншого боку, у працях багатьох сучасних психологів наголошується на зв'язку емоційного інтелекту з функціональною асиметрією мозку, зокрема з пануванням правої півкулі. *Правопівкульний тип мислення* пов'язаний з невербальним інтелектом, який здатний точно розпізнавати емоційні забарвлення мовлення. Тому люди з розвиненим невербальним інтелектом – емоційно

рухливі, більше спрямовані на оточуючих, ніж на самих себе. Вони краще розпізнають емоції [16, с. 6], а «правопівкульні» музиканти краще ідентифікують емоційний стан того, що говорить, ніж «лівопівкульні» математики. Встановлено, що музиканти і вокалісти володіють більш розвинутою здатністю до адекватного сприйняття емоційного стану людини по його голосу. В осіб «художнього» типу більш виражена здатність до правильного визначення виду емоційного контексту живої мови, вони емпатійніші і тривожніші. Прихильники зв'язку емоційного інтелекту з правою півкулею мозку вважають, що саме правопівкульний тип мислення сприяє більш точному розпізнанню емоцій різних людей. Домінування правої півкулі виступає в якості певного *спадкового задатку емоційного сприйняття*, яке характеризує успішність адаптації, емоційного відгуку на стимул до обставин. Слаборозвинута емоційна сприйнятливість частково спадкова і передбачає незрілі та непроброблені почуття. Для осіб, у яких вона високо розвинута, характерне поєднання задоволення особистих потреб з інтересами суспільства [2, с. 59]. Тому емоційна сприйнятливість пов'язана з ефективною обробкою емоційної інформації.

*Властивості темпераменту* відносять до вроджених задатків емоційної сприйнятливості. На думку А.В. Лібіна, і темперамент, і інтелект є характеристиками інструментальної сфери індивідуальності, проте темперамент характеризує її з боку активності, енергії, а інтелект – з боку можливостей суб'єкта, уміння розпоряджатися цією енергією [7]. В структурі кожного із вказаних психічних явищ «існують спільні фундаментальні енергоінформаційні процеси, які залежать, очевидно, від одних і тих самих біологічних рис людини або її задатків» [13, с. 70–75]. Можливо, що інтелект поруч з властивостями темпераменту входить в єдину систему психічних властивостей. Особливості темпераменту дитини у багатьох випадках визначають такі особистісні характеристики, як нейротизм, екстраверсія і свідомість, які високо корелюють з опитувальниками на емоційний інтелект [14, с. 20–25]. Це означає, що властивості темпераменту утворюють взаємозв'язки з емоційним інтелектом. Існують суттєві відмінності між емоційним інтелектом екстравертів та інтровертів. Дослідження відмінностей в мисленні екстравертів та інтровертів, дали можливість зробити припущення, що екстраверсія обумовлює більш ефективну обробку зворотної інформації.

В працях В.М. Русалова і С.І. Дудіна встановлено, що темперамент і здібності взаємодіють один з одним передовсім через характеристики активності – енергійність, пластичність і темп. Тісний зв'язок між двома даними підструктурами залежить від двох параметрів: віку і рівня розумового розвитку. Чим вищий інтелект, тим слабші зв'язки між вивчаючими ознаками індивідуальності [12].

Поруч з активністю важливим параметром темпераменту є емоційність. Високий рівень емоційності можна вважати показником емоційного інтелекту, бо передбачає когнітивний аналіз емоційної інформації на досить високому рівні. Проте, прояви емоційності переважають в екстравертів.

Від особливостей темпераменту багато залежить перевага в людині емоційних переживань певного характеру. Так оркестранти-екстраверти прагнуть виконувати твори, які спонукають до переживання радості, до активності, і уникають переживань, пов'язаних зі смутком. Інтроверти ігнорують музичні твори, які викликають переживання гніву, активності і радості [6].

З властивостями темпераменту – екстраверсією і нейротизмом пов'язані *особливості переробки інформації*. В дослідженнях особистості виявлено існування індивідуальних відмінностей при переробці стимулів з позитивною та негативною валентністю. Вважається, що екстраверсія сприяє переробці позитивних, а нейротизм негативних стимулів.

**Висновки і пропозиції.** Емоційний інтелект – результат розвитку уявлень про природу когнітивних та афективних процесів людського мозку, збагачення уявлень про емоції як підсистему свідомості, розширення про множинність їх проявів. Складне багатоаспектне явище емоційного інтелекту реалізується в різних взаємозв'язаних, інколи суперечливих для емпіричної фіксації формах. На розвиток емоційного інтелекту впливають різні чинники, серед яких важливе місце займають біологічні фактори. Аналіз результатів дослідження показує, що в основі біологічних факторів для розвитку здібностей емоційного інтелекту лежать вроджені відмінності, пов'язані з роботою мозку і рисами темпераменту. Зміст кожного біологічного фактору можна поглиблювати, об'єднувати в певні категорії, розширюючи та актуалізуючи емоційні знання. Розвиток біологічних факторів емоційного інтелекту сприяє адаптації людини в соціальному середовищі, оптимізації міжособистісних взаємодій. Вивчення емоційного інтелекту, факторів його розвитку може стати свідченням більшої його відкритості до інших суспільних факторів.

## Список літератури:


1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
2. Андреева И.Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 131–141.
3. Божок О.О. Емоційна культура студентів як ціннісна складова становлення їх особистості / О.О. Божок // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 31. Серія: психологічні науки: Збірник наукових праць у 3-х т. – Чернігів: ЧДПУ. – 2005. – № 31. – Т. 1. – С. 36–40.
4. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія / О.І. Власова // – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». – 2005. – 308 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман, пер. с анг. А.П. Исаевой // М.: АСТ. – Москва; Владимир: ВКТ. – 2009. – 478 с.
6. Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта / В.Н. Дружинин // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 6. – С. 44–52.

7. Либин А.В. Дифференциальная психология. На пересечении европейских, российских и американских традицій / А.В.Либин // М.: Смысл. – 2000. – С. 532.
8. Остапчук О.М. Школа «емоційного інтелекту» / О.М. Остапчук// Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – С. 31–40.
9. Пашко Т.А. Психологічні засади формування емоційної культури сучасної молоді / Т.А. Пашко // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. IX. Ч. 1. – К. – 2007. – С. 322–327.
10. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник Степанов О.М – К.: Академ. видав. – 2006. – 423 с.
11. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников / В.С. Юркевич // Вопросы психологии. – 1980 – № 2. – С. 83–92.
12. Русалов В.М., Дудин С.И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития / В.М. Русалов, С.И. Дудин // Психол. журн. – 1995. – № 5. – С. 12–23.
13. Русалов В.М., Наумова Е.Р. О связи общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента / В.М. Русалов, Е. Р. Наумова // Псих. журн. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 70–77.
14. Робертс Р.Д. и др. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. Т. 1. № 4. – С. 3–26.
15. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychol. Inq. – 2004. – V. 15. – № 3. – P. 197–215.
16. Pushina A.Kh. Peculiarities of identification of the sound speechs emotional context / A.Kh. Pushina // Int. J. Psychophisiol. – 1991. – V. 11. – № 1. – P. 63.

**Майстренко Л.В.**
Николаевский национальный университет имени В.О. Сухомлинского

## ВЛИЯНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

**Аннотация**
В статье рассматриваются биологические факторы развития эмоционального интеллекта. Уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, наследственные задатки, особенности темперамента, особенности обработки информации – важные факторы развития эмоционального интеллекта. Врожденные возможности в значительной степени определяют эмоциональную сферу психической жизни человека. Их роль в человеческой жизни очевидна. Развитие эмоционального интеллекта является важным фактором адаптации, оптимизации межличностного взаимодействия и позитивного поведения.
**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоциональная восприимчивость, эмоциональная компетентность, биологический фактор, интроверсия.

**Maystrenko L.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE INFLUENCE OF BIOLOGICAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

**Summary**
The article deals with the biological factors of development of emotional intelligence. The level of emotional intelligence of parents, right-hemispherical type of thinking, inherited abilities, properties of temperament, peculiarities of information processing – are important factors of development of emotional intelligence. Innate abilities largely determine the emotional sphere of mental life. Their role in human life is evident. The development of emotional intelligence is an important factor in the adaptation, optimization of interpersonal interaction and positive behavior.
**Keywords:** emotional intelligence, emotional susceptibility, emotional competence, biological factor, introversion.

УДК 315:811.111'25

# СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПИСЬМОВОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ В АГРАРНІЙ ГАЛУЗІ

**Монашненко А.М.**
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Схарактеризовано компетентність майбутніх філологів у письмовому двосторонньому перекладі в аграрній галузі як інтегральну якість особистості. Визначено сутнісні ознаки компетентності у письмовому двосторонньому перекладі та її структуру, яка включає володіння мовними, мовленнєвими, лінгвосоціокультурною, предметною, інформаційною, текстово-технологічною, інтерпретаційною компетентностями в складі комунікативного, когнітивного і діяльнісно-рефлексивного компонентів.
**Ключові слова:** компетентність у письмовому двосторонньому перекладі, аграрна галузь, перекладач.

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного суспільства висуває нові вимоги до системи вищої мовної освіти, зокрема й до підготовки перекладачів. Україна рухається в напрямі інтеграції у європейське та світове співтовариство, що відображається в розширенні освітніх, культурних і наукових контактів. У цьому контексті підготовка фахівців із перекладу має зазнати якісних перетворень, які забезпечать конкурентоспроможність випускників українських вищих навчальних закладів на європейському та світовому ринках праці і відповідатимуть запитам сьогодення. Адже сучасні спеціалісти повинні володіти низкою компетентностей, які допоможуть їм розв'язувати завдання професійної діяльності на міжнародній арені.

**Мета статті.** Метою нашого дослідження є розгляд структури компетентності майбутніх філологів у письмовому двосторонньому перекладі в аграрній галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Беручи до уваги, що значна кількість науковців розглядають означену проблему: Н. Берестецька, О. Гавриленко, Т. Ганічева, М. Медетова, Р. Міньяр-Бєлоручєв, Т. Пасічник, О. Філонова, М. Штогрин та ін., підтримуємо думку К. Борсук, яка наголошує на відсутності узгодженості серед педагогів щодо базових компетенцій перекладача як складноструктурованих феноменів, недостатній розробленості теоретичної та методологічної бази організації навчання майбутніх перекладачів [2, с. 164].

Під час розгляду структури компетентності майбутніх філологів у письмовому двосторонньому перекладі в аграрній галузі повинні бути враховані особливості перекладу цієї галузі. С. Амеліна переклад текстів аграрного спрямування відносить до підвиду технічного перекладу. На думку авторів, він має основні риси науково-технічного стилю, але водночас відрізняється своїми особливостями, які властиві лише цьому підвиду перекладу. Аграрним текстам притаманні певні спільні загальні характеристики, які відзначаються і в оригіналі, і в перекладеному тексті. Більшою мірою це стосується інформативності, наявності спеціальних термінів у тексті. Мовна специфіка текстів цього стилю, як відзначають науковці, нерідко має суттєві відмінності оригіналу від перекладу. Специфіка їх редагування зумовлена не лише наявністю мовних особливостей, що притаманні даному стилю в двох мовах. На переклад впливають також співвідношення мовних особливостей між собою, збіг стилістичних характеристик конкретного типу матеріалів в мовах, насиченість професійним сленгом, розмовними словами тощо [1, с. 122-123]. М. Штогрин впевнений, що хоч знання іноземної мови і є основною передумовою технічного перекладу, воно не гарантує адекватності перекладу і його відповідності тексту-джерелу [11, с. 135].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Не можна також не погодитися з твердженням Н. Суханової, що викладачі іноземних мов немовних ВНЗ відчувають гостру потребу в методиках навчання професійно орієнтованого перекладу взагалі та письмового перекладу науково-технічних текстів зокрема [10]. Отже, мові технічних перекладів притаманний певний стиль у використанні лексичних і граматичних засобів, інформативність, логічність і об'єктивність викладу матеріалу перекладу, насиченість професійним сленгом, точність формулювань, що необхідно враховувати в процесі підготовки майбутніх фахівців до професійно орієнтованого перекладу.

**Виклад основного матеріалу.** На підґрунті вивчення та аналізу наукової літератури визначена структура компетентності майбутніх філологів у письмовому двосторонньому перекладі в аграрній галузі. Враховуючи, що головною рисою майбутніх філологів є вміння грамотно писати та висловлювати свої думки, то першим компонентом досліджуваного феномену виокремлено комунікативний. До його складу в якості показників відносимо оволодіння майбутніми філологами в аграрній галузі мовними (лексичні і граматичні знання, навички), мовленнєвими (знання і вміння читання та письма), лінгвосоціокультурною (знання соціальних стереотипів носіїв мови, їхньої культури і термінології, а також уміння їх враховувати у процесі перекладу) компетентностями. Когнітивний компонент компетентності у письмовому двосторонньому перекладі майбутніх філологів в аграрній галузі передбачає оволодіння майбутніми фахівцями предметною (знання предмета для розуміння змісту текстів аграрної галузі) й інформаційною (володіння комп'ютерними технологіями, здатність до пошуку інформації в мережі інтернет, уміння критично оцінювати віднайдену інформацію) компетентностями. Діяльнісно-рефлексивний компонент компетентності майбутніх філо-



© Монашненко А.М., 2017

логів у письмовому двосторонньому перекладі в аграрній галузі включає опанування текстово-технологічною (володіння технологією перекладу; уміння здійснювати двосторонній переклад в аграрній галузі; здатність мобілізувати ресурси, які необхідні для письмового перекладу в аграрній галузі) і інтерпретаційною (здатність мобілізувати ресурси, що необхідні для визначення контекстуального значення мовленнєвих засобів і їх трансформації у процесі двостороннього перекладу в аграрній галузі) компетентностями. Більш детально охарактеризуємо компетентності, що є показниками компонентів компетентності майбутніх філологів у письмовому двосторонньому перекладі в аграрній галузі. Комунікативний компонент компетентності майбутніх філологів у ПДП (письмовий двосторонній переклад) в аграрній галузі передбачає опанування мовними, мовленнєвими та лінгвосоціокультурною компетентностями. Найбільшу значущість, на наш погляд, має мовна компетентність. При цьому спираємось на думку В. Комісарова, який вказує: «Звичайно, мовна компетенція кожного перекладача має свої межі, але чим ширше ці межі, тим вище його загальна професійна компетентність [6, с. 333]». Крім лексичних, граматичних, фонетичних та фонологічних знань, важливою складовою перекладацьких знань є лінгвосоціокультурний аспект: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі знання, навички та вміння. Лінгвооціокультурна компетентність передбачає володіння знаннями про національно-культурні реалії зарубіжних країн, норми невербальної поведінки носіїв мови та способи використання їх під час спілкування. З вище поданих визначень мовних компетентностей стає очевидним, що без їх сформованості правильність перекладу неможлива. Професійний перекладач повинен володіти різними стратегіями та знати норми мови. Завдяки навчанню у майбутніх перекладачів розвивається самокритика. Професійний перекладач знає свої можливості і погоджується лише на ту роботу, яку він спроможний виконати. Одним із завдань навчання перекладу є професійне ставлення до роботи. Майбутні перекладачі виконують різні завдання щодо перекладу, вони засвоюють різні способи перекладу, які мають бути адекватними щодо наявної ситуації.

Отже, під мовними компетентностями в методиці навчання рідної й іноземної мови розуміється розвиток у студентів уміння активізувати та систематизувати лінгвістичні знання – словникові одиниці і граматичні правила, що перетворюють слово у висловлювання; способи відображення культурних цінностей рідною й іноземною мовами (у лексиці, граматиці, побудові висловлювань). У нашому розумінні мовні компетентності – це здатність оперувати засвоєними лексичними та граматичними знаннями, що сприяють побудові усвідомлених висловлювань іноземною й рідною мовою з урахуванням відмінностей носіїв цих мов. Когнітивний компонент компетентності у ПДП майбутніх філологів в аграрній галузі включає оволодіння майбутніми філологами предметною й інформаційною компетентностями. На думку О. Овчарук, поняття «предметна компетенція» позначає категорію, що віддзеркалює здатність фахівця ефективно діяти в різних сферах професійної діяльності і сприяє його особистому успіху [7, с. 1213]. Крім знань, умінь і навичок, предметна компетенція, як вважає автор, передбачає наявність досвіду і ціннісного ставлення до праці, що пов'язано з розвитком у майбутнього фахівця здатності критично оцінювати наявні в наукових джерелах, посібниках і підручниках знання конкретної галузі; обґрунтовувати власну позицію; виявляти рівень володіння інших членів колективу вміннями і навичками з навчальної дисципліни [7]. Предметні компетентності майбутніх філологів при проведенні письмового двостороннього перекладу в аграрній галузі базуються на ґрунтовних знаннях із рідної та іноземної (англійської) мов. Інформаційні компетентності, або їх аналоги (інформаційно-комунікаційні, лінгво-інформаційні, інформаційно-технологічні тощо) віднесено до ключових компетентностей майбутніх фахівців. Інформаційні компетентності майбутніх філологів є системою їхніх знань, умінь, навичок, ставлень, що спрямовані на вироблення особистісних здатностей до орієнтації в інформаційному просторі, отримання інформації та оперування нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності. Інформаційні компетентності засвоюються під час викладання рідної та іноземної мови майбутнім перекладачам з метою отримання відомостей та визначення особливостей культури та традицій народу країни, мова якої вивчається. Формування інформаційних компетентностей у майбутніх перекладачів забезпечує розуміння важливості інформації та проведення вдалого письмового перекладу. Взаємозв'язок лінгвістичних та інформаційних компетентностей є необхідною умовою засвоєння іноземної мови та підготовки кваліфікованих фахівців, що втілюється в одночасному поданні лінгвістичних феноменів (граматичні структури, фонетичні та лексичні одиниці) з країнознавчими і культурними аспектами мови, яка вивчається. Отже, інформаційні компетентності – це вміння керувати набутими знаннями не лише про культуру, традиції та звичаї рідного народу, але й культуру народу, мова якого вивчається, з метою здійснення доцільного перекладу. Ю. Колос серед професійних завдань перекладача особливу увагу надає саме інформаційній діяльності, зокрема, у межах тих виробничих функцій, якими має володіти майбутній фахівець: забезпечення письмової та усної комунікації у різних галузях господарства, науки і культури; користування сучасними методами збору й обробки інформації; застосовування методів проведення наукових досліджень; викладання перекладу із застосуванням сучасних технологій; пошук інформації з використанням глобальних інформаційних мереж; пошук інформації з використанням автоматизованих інформаційно-пошукових та довідникових систем; робота з базами даних [5, с. 19]. Доповнює перелік цих функцій В. Ромашенко, яка доводить, що результатом професійної підготовки вчителів-філологів має бути сформовані інформаційно-комунікаційні компетентності як сукупність знань щодо: використання таких програм, як MS Office; інформаційних сервісів: WWW, електронної пошти, електронних конференцій, IRC, електронних бібліотек, Web2; психолого-педагогічних

засад використання ІКТ; вимог до інформаційно-комунікаційних технологій, до формування інтерактивних навчально-методичних комплексів із мови та літератури; відмінностей інформаційно-комунікаційних технологій навчання від традиційних технологій; дидактичних можливостей персонального комп'ютера; специфіки використання цільового програмного забезпечення у викладанні; особливостей управління навчальним процесом за допомогою ІКТ; комп'ютерно-орієнтованих методів навчання [9, с. 70]. Цей автор наголошує, що інформаційно-комунікаційні компетентності бакалаврів філології мають формувати знання, навички, уміння, здатності у таких площинах: загальній, загально-педагогічній, предметній. Загальна складова інформаційно-комунікаційних компетентностей включає: основні відомості про устаткування персонального комп'ютера, правила техніки безпеки, основи роботи на комп'ютері, до яких належать відомості про основні програмні засоби (текстові редактори, бази даних, електронні таблиці, робота в мережах). Загально-педагогічна складова охоплює роботу з програмними пакетами загальнонаукового призначення, педагогічними програмними засобами, методику застосування ІКТ в навчальному процесі. Предметна складова вміщує такі основні ІКТ для підтримки професійної діяльності фахівця-філолога: готові програмні засоби (електронні підручники, енциклопедії, посібники, словники тощо); програми MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel); Інтернет-ресурси; соціальні сервіси Інтернету [9, с. 198].

Отже, майбутні філологи у процесі письмового двостороннього перекладу повинні володіти певними навичками та вміннями: використовувати комп'ютерні засоби у процесі перекладу; працювати з навчальними комп'ютерними програмами; віднаходити інформацію в мережі Інтернет, критично оцінювати її; редагувати тексти з використанням доступних комп'ютерних програм тощо. Діяльнісно-рефлексивний компонент компетентності у ПДП майбутніх філологів в аграрній галузі передбачає оволодіння текстово-технологічною й інтерпретаційною компетентностями. У літературі з перекладознавства і методики викладання перекладу особлива увага звертається на текстові, або текстотвірні компетентності перекладача, що проявляються в його умінні створювати тексти різних типів і жанрів на основі знань про стратегію побудови текстів, використовувати структурно-мовні та змістовні елементи мовних творів із метою досягнення комунікативної мети, створення особливого стилістичного ефекту зв'язності (когезії) мовного твору (І. Арнольд, О. Ахманова, І. Гюббенет, В. Виноградов та ін.). Так, В. Виноградов розглядає сучасний переклад як двосторонню діяльність, взаємозалежний процес взаємодії тексту і особистості перекладача. Характер такої взаємодії, на думку автора, визначається типом тексту, що піддається перекладу [4]. Автор указує на зв'язок особистості перекладача з текстом, доводить його вагомість і неповторність та необхідність виокремлення текстово-технологічних компетентностей у професійній діяльності. І. Полюк і Л. Бондар наголошують, що у процесі перекладу необхідно зрозуміти текст оригіналу, віднайти відповідні засоби передачі мовою перекладу, перевірити такі аспекти перекладу: ступінь формальної відповідності, ступінь змістового навантаження та прийнятності для цільової аудиторії. Автори доводять, що у процесі письмового перекладу перекладач може користуватися прямими міжмовними трансформаціями або вільно інтерпретувати текст оригіналу. Вибір того чи іншого засобу перекладу, на думку науковців, залежить від функціонального стилю, до якого належить текст оригіналу. Науковці роблять висновок, що типи текстів визначають підхід та вимоги до перекладу, впливають на вибір засобів і визначення рівня еквівалентності перекладу оригіналу [8].

Це свідчить, що текстово-технологічні компетентності майбутніх філологів в аграрній галузі передбачають грамотну роботу з текстом під час письмового перекладу; володіння технологією перекладу; вміння здійснювати двосторонній переклад в аграрній галузі, використовувати різні перекладацькі прийоми та трансформації; здатність мобілізувати ресурси, що необхідні для письмовотекстового перекладу в аграрній галузі. Погоджуємося з поглядами А. Вітченко, який розглядає теорію і технологію формування інтерпретаційних компетентностей, що діяльність інтерпретатора завжди виходить за межі тлумачення змісту твору, має на меті відкриття особистісного сенсу в інтерпретованому, самоактуалізацію особистості в різних видах виконавства. Автор доводить, що під час інтерпретації прочитане вводиться до нової системи взаємозв'язків, в якій домінує не твір, а індивідуально-творчий погляд на нього, не виявлення наявних у тексті елементів, а втілення прочитаного в різних видах художньотворчої діяльності, його домислення [3]. Інтерпретаційні компетентності характеризуються здатністю мобілізувати ресурси особистості, що необхідні для визначення контекстуального значення мовленнєвих засобів і їх трансформації, активністю майбутніх філологів, їхньою потребою в творчому самовираженні.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, виокремлені у процесі дослідження компоненти компетентності у письмовому двосторонньому перекладі (комунікативний, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний) передбачають оволодіння майбутніми філологами в аграрній галузі такими компетентностями як мовні, мовленнєві, лінгвосоціокультурна, предметна, інформаційна, текстово-технологічна, інтерпретаційна.



## Список літератури:

1. Амеліна С. М. Особливості редагування перекладів текстів аграрної тематики / С. М. Амеліна, Н. П. Верченко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. (Сер. «Філологічні науки»). – 2014. – Вип. 206. – С. 121–126.
2. Борсук К. М. Порівняльний аналіз підходів до визначення професійної компетентності сучасного перекладача / К. М. Борсук // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 162–173.

3. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії: автореф. дис. здобуття ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика навчання (зарубіжна література)» / А. О. Вітченко. – К., 2008. – 47 с.
4. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / Венедикт Степанович Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
5. Колос Ю. З. Теоретико-методичні основи формування інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх перекладачів та вчителів іноземних мов / Ю. З. Колос // Формування ключових життєвих компетентностей у процесі профільного навчання [упоряд. Л. Ф. Пашко, Н. Н. Корягіна, О. П. Коваленко, Л. І. Симоненко]. – Полтава: ПОІППО, 2009. – С. 17–23.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / Вилен Наумович Комиссаров. – М.: Издательство «ЭТС», 2002. – 424 с.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
8. Полюк І. С. Закономірності та особливості процесу письмового перекладу текстів різних жанрів / І. С. Полюк, Л. В. Бондар // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2006-3/07_Polyuk.pdf
9. Ромашенко В. Є. Особливості формування інформаційнокомунікаційної компетенції бакалаврів філології / В. Є. Ромашенко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – II(15), Issue 30. – С. 68–71.
10. Суханова Н. И. Обучение письменному переводу научнотехнического текста на билингвальной основе (французский язык, технический вуз): автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Н. И. Суханова. – Тамбов, 2013. – 27 с.
11. Штогрин М. В. Особливості формування перекладацької компетентності майбутнього перекладача на основі тестів нафтогазової сфери / М. В. Штогрин // Вісник Житомирського державного університету. (Сер.: Педагогічні науки). – 2014. – Вип. 3(75). – С. 135–139.

**Монашненко А.Н.**
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины

## СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ В ПИСЬМЕННОМ ДВУСТОРОННЕМ ПЕРЕВОДЕ В АГРАРНОЙ ОТРАСЛИ

**Аннотация**
Охарактеризовано компетентность будущих филологов в письменном двустороннем переводе в аграрной отрасли как интегральное качество личности. Определены сущностные признаки компетентности в письменном двустороннем переводе и ее структуру, которая включает владение языковыми, речевыми, лингвосоциокультурной, предметной, информационной, текстово-технологической, интерпретационной компетенциями в составе коммуникативного, когнитивного и деятельностно-рефлексивного компонентов.
**Ключевые слова:** компетентность в письменном двустороннем переводе, аграрная отрасль, переводчик.

**Monashnenko A.M.**
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

## THE STRUCTURE OF FUTURE PHILOLOGISTS' COMPETENCE IN BILATERAL TRANSLATION IN THE AGRICULTURAL SECTOR

**Summary**
Author determined the competence of the future philologists in bilateral translation in the agricultural sector as integral quality of personality.It is proved that in the scientific world there is no consensus on the structure of translation competence of professionals. The structure of the competence of bilateral translation includes the possession of linguistic, speech, socio-cultural, subject, information, text and technology, interpretive competencies as parts of communicative, cognitive and activity-reflective components.
**Keywords:** competence, bilateral translation, agricultural sector, translators.

УДК 37.036;378.147;81'243

# ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Мороз Т.О.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядається специфіка формування загальнокультурної компетентності студентів як складової професійно успішної особистості майбутнього вчителя іноземної мови. Використання лінгвокультурологічного підходу у навчанні іноземної мови дозволяє розглядати освіту та виховання у загальнокультурному аспекті вивчення взаємодії і взаємовпливу різних культур. У роботі подано визначення сутності поняття «загальнокультурна компетентність». Досліджено шляхи формування професійно успішної особистості майбутнього вчителя іноземної мови. Розкрито педагогічний потенціал загальнокультурної компетентності щодо підвищення професійної іншомовної підготовки студентів.
**Ключові слова:** загальнокультурна компетентність, мовна особистість, культурні смисли, лінгвокультурологічний підхід, загальнокультурні цінності.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів формування особистості сучасного педагога-фахівця, здатного вільно орієнтуватися у світі, розуміючи його ціннісний контекст, втілюючи в особистісній позиції гідні зразки цивілізованого сприйняття інших культур. Формування загальнокультурної компетентності сприятиме адаптації молоді до світового середовища, засвоєння загальнолюдських цінностей, що визначено пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку вищої освіти у контексті Болонського процесу.

Актуальним є включення в «Європу знань» через знання мов, інтенсифікацію процесу оволодіння мовами, інтегрування у світовий освітній простір. Освіта XXI століття орієнтується на поліструктуризацію лінгвістичної освіти, лінгвістичну співпрацю і широку комунікацію.

Загальнокультурна компетентність у такому контексті розуміється як інтегративна якість особистості, що забезпечує єдність загальної та педагогічної культури і визначає здатність суб'єкта включатися у педагогічну діяльність і вільно орієнтуватися у сучасному соціокультурному середовищі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття компетентності розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Серед них: В. Болотов, В. Сериков, А. Василюк, Т. Єжова, В. Ковальчук, Н. Копилова, К. Корсак, Н. Кузьмина, А. Маркова, О. Овчарук, І. Тараненко, А. Михайличенко, І. Чемерис, Е. Шорт та ін.

Процес засвоєння культури особистістю триває протягом усього життя. Якщо враховувати, що кожна особистість – індивідуальна та неповторна у власному культурному розвитку, то загальнокультурна компетентність є тією основою, яка об'єднує всі прояви людського в людині незалежно від національного та соціального становища.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Студентський вік – лише один із етапів культурного становлення молоді. Йдеться про набуття студентською молоддю таких вмінь та навичок у процесі навчання іноземної мови, які дозволять різнобічно сприймати та осмислювати явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, синтезувати отримані знання у загальнокультурному просторі.

Своєрідність педагогічної професії полягає в тому, що вона за своєю природою має гуманістичний характер, який визначає розвиток основних функцій – виховання і навчання та вимагає від сучасного вчителя відповідності таким параметрам:

– емпатії, терпеливості, терпимості у стосунках з дітьми і дорослими, готовності приймати і підтримувати їх;

– розуміння своєрідності і відносної автономності саморозвитку особистості;

– вміння забезпечувати індивідуальне, групове і міжгрупове спілкування, запобігати конфліктам.

У цьому процесі формування загальнокультурної компетентності студентів відіграє важливу роль, оскільки становить важливу складову гармонійного розвитку особистості майбутнього педагога.

**Мета статті.** Особливої значущості ця проблема набуває стосовно майбутніх учителів іноземної мови, де одним з найважливіших чинників формування загальнокультурної компетентності є лінгвокультурологічний підхід до викладання іноземної мови. Головна мета цієї роботи полягає у визначенні сутності поняття «загальнокультурна компетентність» й розкритті шляхів формування професійно успішної особистості майбутнього вчителя іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Н. Ботвіна відмічає, що «пізнання народу, його культури, його ментальності іншими народами може бути поверховим і глибинним, всебічним. Для глибинного пізнання народу необхідно знання його мови. У цьому випадку мова виконує функцію зв'язку між народами... за допомогою мови відбувається «переливання» духовних цінностей, транспортування їх іншими мовами, завдяки чому наша духовність стає органічною частиною духовності інших народів, а існування нашого народу стає з маловідомого у світі факту невід'ємним чинником світової цивілізації» [1, с. 10].

Мова є найважливішим способом формування й існування знань людини про світ. Відбиваючи в



© Мороз Т.О., 2017

процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує в слові результати пізнання. Сукупність цих знань, відбитих у мовній формі, являє собою те, що в різних концепціях називається мовною картиною світу.

Між картиною світу як відображенням реального світу і мовною картиною світу як фіксацією цього відображення існують складні відносини: картина світу може бути представлена за допомогою просторових, тимчасових, етичних, культурних та інших параметрів. На її формування впливають мова, традиції, виховання, навчання й інші соціальні чинники. Роль мови не тільки в передачі повідомлення, а й у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню, куди неодмінно вплітається загальнокультурний досвід конкретної мовної спільності, внаслідок чого формується мовна картина світу як сукупності знань про світ, відбитих у лексиці, фразеології, граматиці.

Картина світу лежить в основі індивідуальної і суспільної свідомості, у якій мова виконує роль пізнавального процесу. Концептуальні універсалії світу можуть бути однаковими: люди, що розмовляють різними мовами, можуть мати за певних умов близькі концептуальні картини світу. Наприклад, слов'янський вираз «коли рак на горі свисне» відповідає англійському «коли свині полетять», азіатському – «коли хвіст ішака торкнеться землі». Але, мовленнєва картина світу, що загалом збігається із загальнокультурним відображенням світу у свідомості людей, ще й підфарбовується індивідуальним досвідом емоцій. Тоді в контурі їхньої взаємодії виникає механізм саморуху, що входить у психологічну структуру особистості у формі особистісних цінностей, будучи одним з джерел мотивації її поведінки, ланкою між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між загальнокультурним, дотичним вічності та індивідуальним буттям.

Прийняти загальнолюдські цінності людина може лише сама, розуміння завжди відзначено знаком індивідуального стану. М. Бахтін писав: «Культурні цінності суть самоцінності, і живій свідомості слід призвичаїтись до них, утвердити їх для себе… Цим шляхом жива свідомість стає культурною, а культурне втілюється в живому… усяка загальнозначуща цінність стає дійсно значимою лише в індивідуальному контексті» [2, с. 108–109].

Таким чином, мова виступає важливим засобом соціалізації мовної особистості, її прилучення до загальнокультурних цінностей, до культури народів світу, оскільки тільки в процесі комунікативного обміну між індивідами і націями зберігається культурна спадщина, поглиблюється пізнання, розширюється світогляд, що розвиває соціальну і духовну сутність особистості, надає сенс її буття. Мовленнєва особистість існує у просторі культури, відображеному у мові, у формах загальної свідомості на різних рівнях, у предметах матеріальної культури.

Надзвичайно цікавою є ідея М. Бердяєва про загальнолюдську єдність, втілену в світових культурних цінностях. Філософ писав, що культура ніколи не мала абстрактно–людський характер. Вона завжди національна, індивідуально–народна і лише в такій якості підноситься до загальнолюдської [3].

Особливе методологічне значення для нашого дослідження має розуміння діалектики загальнолюдського і національного.

Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи, уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самобутності народу є важливими складовими етнічної культури, що становить вихідні засади національної культури як чинника загальнокультурного розвитку людської цивілізації.

Національна приналежність людини є тим культурним явищем, що є найвищим рівнем розвитку людської цивілізації, результати якого втілюються і акумулюються у культурній творчості цілих художньо–історичних епох, звичаїв та традицій різних народів, які завжди мають одночасно національний і універсальний характер. Загальнолюдське втілює в собі багатство національно особливого, індивідуального, окремого. Саме таке широке розуміння національної культури в її органічному зв'язку зі світовою культурою розкриває прогресивність культурного поступу, можливість діалогу з іншими культурами, шляхи інтеграції у світовий простір, усвідомлення національного у глибинах людського життя і загальнолюдського як індивідуального та особистісного. Наприклад, визначальною у всіх народів була роль рослинної символіки (образів Світового Дерева). Більше двох тисяч років тому друїдами був виявлений зв'язок людських характерів із деревами, на підставі якого вони складали свої гороскопи, що отримали назву галльських. Друїдам ми також зобов'язані звичаєм використовувати на Новорічні свята таке дерево, як ялинка. У давній Галлії, Ірландії та Британії друїди складали закриту касту жерців – спадкоємців традиційних повір'їв та обрядів кельтів.

Показовою є подібність міфів різних народів з погляду наявності в них знакового способу репрезентації символу Світового Дерева. Стрижневим моментом тут є архетип життя. Відповідно до скандинавської легенди «Волюспа», прабатьки людської раси Одін, Хонір та Лодур якось, гуляючи берегом океану, побачили дві палиці, що неслись хвилями, «безпомічні та без призначення». Одін вдихнув у них життєву силу, Хонір наділив їх душею і рухом, а Лодур – красою, мовою, зором та слухом. Створеного таким чином чоловіка вони назвали Аскр (ясен), а жінку – Ембла (вільха). Ці перші люди стали мешканцями Міргарду (Серединного саду, або саду Едему). Люди, таким чином, успадковували від своїх творців матерію або органічне життя, яке було пов'язане із деревиною, а також розум, душу та чистий дух. Заслуговує на увагу і та обставина, що подібні уявлення мають чіткі культурні паралелі. Так, у мексиканському «Пупул-Вух» людська раса створена з очерету, а в Гесіода – із ясенового дерева (як і в скандинавській версії).

За іншим скандинавським міфом, Всесвіт виник з-під розкішних гілок земного дерева Іггдрасиля – ясена, з-під трьох коренів якого б'ють три джерела. Під першим коренем б'є джерело життя Урд, під другим – знаходиться знаменитий колодязь Миміра, у якому поховані Розум й Мудрість, третє джерело – це Хвергельмир

(«Киплячий казан»). Турбота про земне дерево доручена трьом дівам – Теперішньому, Минулому та Майбутньому. Щоранку, у той час, що приурочується до строків людського життя, вони черпають воду джерела Урд та кроплять корені земного дерева, щоб воно могло жити. Випари цього ясена Іггдрасиля згущуються й, падаючи на землю, звуть до життя та змін кожну частку неживої матерії. Це дерево є символом Всесвітнього Життя, а його еманації – це дух, що сповнює собою кожну тваринну форму.

У тибетців є також Вічне Дерево – Зампун, і легенда ця давнього походження. Перший із його коренів, як і у скандинавській легенді, простягнуто до неба, другий йде у нижнє царство, а третій, простягнутий до Сходу, залишається посередині. Індуси Світове дерево називали Ашватха. Його гілки – складові елементи видимого світу, його листя – мантри «Вед», символи Всесвіту в інтелектуальному і моральному розумінні [4, с. 227–228].

Отже, поряд з національними існують семіотичні, які притаманні усім культурам. О.П. Рудницька відзначає, що кожна нація як етносоціальна спільнота характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства [5, с. 53]. Наприклад, у традиційно-побутових культурах європейських народів важливу художньо-пізнавальну функцію здавна виконувала вишивка, що прикрашала інтер'єр житла та елементи національного одягу. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золотої ниви пшениці та блакитного неба, зелених дібров. «Входження» у це універсальне семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує як національну, так і загальнокультурну самосвідомість людини, що є найважливішою ознакою культури особистості.

Загальнокультурна компетентність являє собою систему, в якій можна виділити універсальні (загальні), домінантні (ціннісні), національні (особистісно-значущі) та доповнювальні (мовні) смисли. Виокремлення вищеозначеної системи культурних смислів забезпечує теоретичну основу формування загальнокультурної компетентності майбутніх педагогів.

Культурні смисли знаходять відображення у мові, точніше, у значенні слів і синтаксичних одиницях, у фразеологізмах, у пареміологічному фонді і прецендентних текстах [6]. Наприклад, у всіх культурах засуджуються такі людські вади, як жадібність, боягузтво, лінощі, неповага до старших тощо, але в кожній культурі ці вади мають різну комбінаторику смислів, тобто в різних культурах вони мають різний словесний вислів. У порівнянні українських прислів'їв з російськими, англійськими еквівалентами: «Яка хата, такий тин, який батько, такий син» (укр.); «Каково дерево, такой и клин, каков батька, таков и сын» (рос.); «Like mother like daughter» або «What is the mother, so what do you expect of her calf?» (англ.), знаходимо різну комбінаторику смислів із спільною контекстуальною основою, що сприяє ефективнішому усвідомленню спільного і загальнолюдського у різноманітності характерів народів.

Загальні закони мови нерозривно пов'язані з різноманіттям національних, духовних та культурних цінностей [7, с. 39–44]. Вивчення різних мов дає можливість залучення до загальнокультурних і духовних досягнень народів світу. «Вивчення мов світу – це також всесвітня історія думок і почуттів людства. Вона має описувати людей всіх країн і всіх ступенів культурного розвитку, в неї має входити все, що стосується людини» [8, с. 349].

Культуроносна функція мови як засобу збереження та передачі матеріальних і духовних цінностей людства чітко окреслена в умовах іншої мови [9, с. 221]. І у такий спосіб іноземна мова в сучасних умовах перетворюється на важливий засіб пізнання загальнокультурних цінностей.

Підкреслимо, що важливо не лише засвоїти систему знань культурних цінностей, а й розкрити те спільне, що об'єднує культури різних народів і людей, котрі спілкуються різними мовами і на цій основі формувати загальнокультурну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови.

**Висновки і пропозиції.** Період студентства характеризується дослідниками В. Борисовим, В. Бутенко, Ю. Вишневським, О. Дем'янчук, О. Семеног як період визначення своєї «мовної сутності», неповторної індивідуальності, зростання наукової та загальнокультурної інформативності, оволодіння певним комплексом соціальних ролей, активної діяльності, прагнення до творчого пошуку, формування свідомості, ідеалів, розвитку самосвідомості. Тому мета формування загальнокультурної компетентності особистості майбутнього вчителя-словесника засобами лінгвокультурології досягається, якщо при опануванні кожної дисципліни у вищому навчальному закладі звертатиметься увага на естетику слова, розвиток мовлення, культурологічне мислення, інтелект, пам'ять, мовне чуття, мовний смак.

Осягаючи крізь лексичні і граматичні особливості мови, духовність і культуру іншого народу, студенти набудуть хисту дивитися на світ очима німця, француза або англійця, що не може не відбитися на їхньому менталітеті, духовних та культурних ідеалах. При цьому важливо, що їхня мовна культура у рідній мові також зазнає певних змін: розширюється світогляд, збагачується лексична система, тобто відбувається процес взаємозбагачення культур [10, с. 73–75]. Тому лінгвокультурологічний підхід навчання іноземній мові містить широкі перспективи.

Отже, вищенаведений аналіз підходів до розуміння змісту загальнокультурної компетентності у контексті підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, переконливо доводить, що лінгвокультурологічний підхід допомагає майбутнім фахівцям засвоїти духовні цінності народу, мова якого вивчається, географічні, історичні реалії в культурно-естетичному аспекті; систематизувати і засвоїти лексику, яка відображає національний і культурний компоненти семантики. У цьому зв'язку предметом особливої уваги стає вивчення безеквівалентної лексики і лакун (фонові знання); міфологізованих мовних одиниць; архетипів та міфологем; звичаїв і обрядів, закріплених в мові; параміологічного та фразеологічного фондів мови; еталонів, стереотипів і символів; метафор і

образів мови; стилістичного укладу мов; мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету.

Результати досліджень В. Костомарова, О. Леонтьєва, С. Тер-Мінасової, В. Фурманові, Л. Щерби дозволяють розкрити педагогічний потенціал іноземної мови щодо формування загальнокультурної компетентності студентів. Тому вивчення іноземної мови ми розглядаємо не тільки як засіб прилучення до іншої національної культури загалом, а й як найперший і найнадійніший початок «входження» студентів у світ духовних та культурних цінностей, накопичених людством.

Формування особистісно-зорієнтованої парадигми освіти, сучасного культурологічного мислення, забезпечення повноцінного міжкультурного спілкування, необхідність урахування універсальних і специфічних характеристик поведінки спілкування сприяє формуванню загальнокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови.

## Список літератури:


1. Ботвина Н. Культура и гуманизм. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80-160.
3. Бердяєв М.О. Національність і людство // Сучасність. – 1993. – № 1. – С. 149-162.
4. Блаватская Е.П. Разоблаченная Изида. В 2-х т. – Т. 1. – М.: Наука, 1993. – 492 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. – М.: Русский язык, 1987. – 341 с.
7. Gallagher C. History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. A hand bock for slachers. – Strasbourg: Connal for Cultural Cooperation, 1996. – P. 33-57.
8. Вихованець І., Городецька К., Грищенко П. та ін. Мова і культура. – К.: Наукова думка, 1986. – 185 с.
9. Кравченко А. Культурология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2000. – 736 с.
10. Маслова В. Связь мифа и языка // Фразеология в контексте культуры. – М.: Наука, 1999. – С. 69-77.


**Мороз Т.А.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация**
В статье рассматривается специфика формирования общекультурной компетентности студентов как составляющей профессионально успешной личности будущего учителя иностранного языка. Использование лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку позволяет рассматривать образование и воспитание в общекультурном аспекте изучения взаимодействия и взаимовлияния различных культур. В работе дано определение сущности понятия «общекультурная компетентность». Исследованы способы формирования профессионально успешной личности будущего учителя иностранного языка. Раскрыто педагогический потенциал общекультурной компетентности как составляющей повышения профессиональной иноязычной подготовки студентов.
**Ключевые слова:** общекультурная компетентность, языковая личность, культурные смыслы, лингвокультурологический подход, общекультурные ценности.

**Moroz T.O.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE AS THE COMPONENT OF FORMING THE PROFESSIONALLY SUCCESSFUL PERSON OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGE

**Summary**
The article is devoted to the specific formation of general cultural competence as a component of a professionally successful person of the future foreign language teacher. The use of linguistic-cultural approach in ELT allows to esteem education and bringing-up processes in general-cultural aspect of interaction different culture's learning. The paper defines the essence of the concept of «general cultural competence». The methods of forming a professionally successful personality of the future foreign language teacher are investigated. The pedagogical potential of general cultural competence as a component of increasing of the professional foreign language training of students is revealed.
**Keywords:** general cultural competence, linguistic personality, cultural senses, linguistic-cultural approach, general cultural values.

УДК 37.032

# НАУКОВА ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Плужнік А.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті аналізуються наукова проблема виховання комунікативної культури у студентів-філологів під впливом сучасних комунікативних мовних тенденцій. Концептуалізується визначення комунікативної культури та розглядається її взаємозв'язок з мовою. В результаті проведеного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду встановлено, що комунікативна культура є невід'ємною частиною загальнокультурного та професійного становлення особистості студента філологічних спеціальносте.
**Ключові слова:** наукова проблема комунікативної культури, міжкультурна комунікація, комунікативні мовні тенденції, комунікативна культура філолога, мовленнєва культура.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування освіти в Україні перед вищими навчальними закладами постає завдання пошуку нових та ефективних засобів формування не тільки професійної, а й комунікативної культури майбутніх фахівців для успішної конкурентоспроможності спеціалістів на європейському ринку праці.

В наш час стрімкий розвиток міжнародних зв'язків свідчить про необхідність переосмислення ціннісних орієнтирів і методів виховання всебічно розвиненої особистості, підготовленої до вільної комунікації в різноманітних соціокультурних умовах. Також, як свідчить практика, у молоді нерідко виникають труднощі у спілкуванні, що пов'язані з їх неспроможністю розкрити тему дискурсу, висловлюванням власної думки, урахуванням у взаємодії гендерної, професійної та суспільної приналежності.

Звернути увагу на виховання комунікативної культури у молоді нас змушує реформування національної освіти, де особистість людини та її всебічний розвиток грає важливу роль, а саме забезпечення готовності фахівця до встановлення міжособистісних контактів та міжкультурних взаємодій.

Найголовнішим засобом встановлення та підтримки взаємодії між людьми є мова. Вона відбиває духовність народу та його культуру. Людина, яка грамотно користується мовою виступає її знавцем. Саме філолог здатен на основі вивчення письмових текстів, їх змістовного та мовного аналізу, передавати від покоління до покоління історію і сутність духовної культури суспільства, бути провідником між століттями. Тому комунікативну культуру доцільно розглядати як одну з головних складових комунікативної культури фахівця з філології, яка є запорукою успішного оволодіння мовою на професійному рівні. З огляду на це, проблема виховання комунікативної культури у студентів філологічних спеціальностей у ВНЗ є актуальною і потребує науково-практичного її вирішення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковці доводять, що для самореалізації та самовдосконалення студентів вищих навчальних закладів необхідне формування їх комунікативної культури, яка залежить від ефективності впровадження педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу (В. Безпалько, О. Пєхота, І. Підласий, С. Сисоєва) [1].

Згідно з лінгвістичними дослідженнями Ю. Апресяна, Л. Введенської, Т. Ладиженського, Д. Лихачова, М. Львова, Л. Павлової, комунікативна культура трактується як сукупність знань про мову, як культура володіння усною та письмовою мовою.

Теоретичний аналіз наукової літератури показав, що становлення основ комунікативної культури особистості вивчався авторами з різних наукових напрямів. Філософські дослідження М. Бахтіна, І. Ільяєвої, Л. Когана, М. Мамардашвілі, В. Миронова дозволяють виявити закономірні взаємозв'язки культури та спілкування.

У психологічних дослідженнях Г. Андрєєвої, Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, Л. Петровскої, Е. Руденського комунікативна культура особистості розглядається як одна з характеристик її комунікативного потенціалу, тобто синонім терміну «культура спілкування» (Т. Кривченко).

Формування комунікативної культури майбутніх фахівців вищих навчальних закладів досліджували Л. Аухадєєва, О. Бовдир, Л. Іванченко, О. Запара, І. Зарецька, С. Знаменська, В. Лівенцова, Л. Лузяніна, І. Мазаєва, В. Майковська, Н. Мітрова, В. Садовська, С. Сарновська, В. Сморчкова, В. Соколова, В. Ремізов, Г. Тимченко, О. Шевцова, М. Шовкун, Н. Юрченко та інші [4].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Більшість вчених погоджуються, що комунікативна культура є одним з компонентів загальної культури особистості та є сукупністю таких знань, умінь, навичок, які дозволяють їй результативно використовувати свої психічні, фізичні, особистісні якості для ефективного вирішення комунікативних завдань [4].

Розглядаючи комунікативну культуру як специфічний спосіб організації спілкування, С. Знаменська відзначає, що вона характеризується наявністю комунікативного ідеалу, системою комунікативних норм і правил, ставленням до співрозмовника як до цінності, знанням його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей та умінням володіти комунікативною ситуацією. Автор розглядає комунікативну культуру як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [5].

Ю. Ємельянов в свою чергу зазначає, що комунікативна культура – це сукупність знань, умінь і навичок спілкування, які набувалися людиною протягом природної соціалізації, навчання та ви-



© Плужнік А.В., 2017

ховання. Це складна особистісна характеристика, що включає психологічні знання, комунікативні здібності, уміння, навички та певні властивості особистості (характер, темперамент, емоційний стан), які виявляються під час спілкування [6].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є теоретичний аналіз наукової проблеми виховання комунікативної культури у студентів філологічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що комунікативна культура є складовою частиною загальної культури особистості. У свою чергу, ми з'ясували під час дослідження, що поняття культури визначається як складний соціальний феномен, який відноситься до майже всіх аспектів суспільного й індивідуального життя людини.

Під час дослідження ми виокремили три взаємозалежні складники спілкування, які власне й визначають аналітичну його модель: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (організація взаємодії) і перцептивну (взаємовплив і взаєморозуміння).

Комунікативний складник спілкування визначає специфіку обміну інформацією (з урахуванням знань, умінь і досвіду) між активними його суб'єктами. Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи: мова (тобто вербальне спілкування) та жести, міміка, інтонації (тобто невербальне спілкування). Інтерактивний складник спілкування забезпечує організацію його суб'єктами спільної стратегії взаємодії. Виділяють п'ять основних стратегій міжособистісної взаємодії: ухилення, конкуренція, пристосування, співробітництво і компроміс. Перцептивний складник спілкування забезпечує взаємне сприймання і розуміння суб'єктами один одного. Перцепція є процесом формування образу іншої людини у свідомості співрозмовника. Тоді основними механізмами пізнання іншої людини є ідентифікація та рефлексія [3].

Отже, комунікативну культуру, за твердженням С. Безклубенко, можна розглядати в трьох аспектах: 1) як окремий випадок комунікації; 2) як системо утворювальний, інтегруючий соціум чинник; 3) як галузевий аспект (наприклад, поруч із художньою, естетичною, інформаційною та ін.) [2].

Проблема виховання комунікативної культури у студентів філологічних спеціальностей виявляються в тому, що вони повинні мати не лише знання, навички та мовленнєві вміння, а й дотримуватися норм мовного етикету, вміти використовувати граматичні, лексичні знання для розширення комунікаційних зв'язків із співрозмовником, виходячи із цілей та ситуацій спілкування. Тому, вони повинні бути соціально спроможними і вміти підтримувати міжособистісну комунікацію з усіма учасниками спілкування.

Теоретичне осмислення проблеми виховання комунікативної культури у майбутніх філологів, як властивості особистості, здійснюється з урахуванням положень певних вчених, психологів про єдність умінь з психічними властивостями особистості і її здібностями, потребами, вольовими якостями та характерними рисами, які становлять психолого-педагогічну основу процесу формування комунікативних умінь.

Комунікативна культура є невід'ємною частиною загальнокультурного та професійного становлення особистості майбутнього фахівця, тому формування комунікативної культури студентів є складним та тривалим процесом їхнього становлення, удосконалення та розвитку. Мова йде про виховання особистості, яка здатна творчо працювати у соціумі, самостійно виконувати професійні завдання, вільно спілкуватись на міжособистісному рівні у різних соціокультурних середовищах. Саме тому, з кожним роком зростає потрібність не тільки у кваліфікованих знавцях мови, а також у спеціалістах, які володіють умінням враховувати в процесі спілкування національно-культурні особливості певної мови та культури.

Кожна культура має свою неповторність, пізнавати яку означає пізнавати особливість конкретного народу, розуміти його психологію та філософію. Різні мови, безумовно, по-різному розглядають один і той самий світ, позначають одній ті самі реалії. Народ створює свою культуру, а культура знаходить своє відображення в мові. Тому філолог повинен вміти приділяти велику увагу відмінностям культури країн при комунікації чи перекладі.

Взаємозв'язок комунікативної культури з мовою, її функціями, що реалізуються у мовленні людини, загально відомий. Отже, відповідно до засобів використання мови, визначимо комунікативну культуру як здатність людини забезпечити адекватне застосування мовних засобів з метою здійснення взаємодії для досягнення взаєморозуміння між її учасниками. Елементи культури виступають загальнозначущими для представників різних культур, їх зміст зумовлений спільними для всієї людської спільноти духовними цінностями, що сформувалися протягом тривалого процесу розвитку.

Сьогодні, у світі спостерігаються такі комунікативні мовні тенденції:

– експансія розмовної лексики, жаргонізмів та використання скорочень усного та писемного мовлення, послаблення артикуляції;

– поява особливого виду інтерактивної комунікації на основі електронного дискурсу з копіюванням прийомів комп'ютерного спілкування: «говоріння через лист» (Writing talking);

– поява в мові ЗМІ і Інтернету так званих «синтезованих» текстів, які порівняно з письмовими, облегшують отримання інформації, так як повторюють особистісне спілкування при відсутності не тільки мови, а й передач всієї культурної обстановки (Міміка, колір, рух) – «віртуалізація комунікації»;

– доповнення/заміна слів образотворчими прийомами оформлення інформації: символікою, цифрами, застосування різних шрифтів та інших штучних прийомів передачі звукової мови; заміна слів значками; порушення правил стилю і правопису в так званому «Розмовно-письмовому» стилі, перекручування інтернет-мови: наприклад, обігравання орфографічних помилок, заміни букв цифрами [7].

Таким чином, для студентів філологічних спеціальностей комунікативна культура, якою вони повинні володіти для комфортного співіснування у суспільстві, є провідним структурним компонентом, що формується під час не тільки вихо-

вання та освіти, але й під час повсякденної комунікації між собою та людьми з інших країн.

Подані тенденції в молодіжній комунікації можна охарактеризувати як: 1) пошук нових форм вираження в різних видах спілкування в спробі пожвавити нудні мовні штампи; 2) прагнення провести межу між поколіннями і світоглядами завдяки мовним засобам [8].

Але така глобалізація всіх світових процесів не тільки відкриває нові можливість для розкриття особистісного потенціалу, а й породжує цілий ряд комунікативних проблем. А саме, завдяки технічному прогресу засобів спілкування, які надають можливості для контактів між культурами в новій, часто спрощеній формі, порушується синхронізація культури, тому виникає звикання та руйнування емоційного переживання, властиве традиційній культурі. Представників різних культур стає складніше відрізняти один від одного. Національні мови швидко обтяжуються новими словами, які вже недоступні різним віковим категоріям і це призводить до ще більшого непорозуміння.

З огляду на небезпечну зміну традиційних гуманістичних цінностей та вплив сучасних комунікативних технологій на розвиток потенціалу особистості молодої людини, педагоги шукають нові шляхи подолання проблем формування комунікативної культури, щоб виховувати освічених студентів, які вміють самостійно працювати і долати психологічні бар'єри міжкультурної комунікації.

**Висновки і пропозиції.** Аналіз джерел, в яких висвітлюється взаємозв'язок мови, умінь, навичок і знань студентів – філологів та вплив сучасних тенденцій мови на формування їхньої комунікативної культури, дозволяє дійти до висновку, що серед науковців поширена думка, що комунікативні уміння пов'язані з організацією взаємовідносин, взаємодії і впливу на співрозмовника. Також, визначається пріоритет комунікативної культури, як однієї з важливих якостей особистості студента – філолога у контексті гуманізму, демократизації і духовної культури.

Для подолання проблеми виховання комунікативної культури у студентів-філологів передбачається: залучення студентів до активної мовленнєвої діяльності; вдосконалення мистецтва спілкування; підвищенні рівня власної зовнішньої та внутрішньої культури; створення мотивації прагнення грамотно спілкуватися – легко та швидко встановлювати міжкультурні та міжособистісні зв'язки, формування рефлексивного осмислення студентом власного досвіду в контексті загальнолюдських цінностей. Отже, комунікативна культура постає як один із механізмів гармонізації індивідуальних і суспільних інтересів.

Також у рамках формування комунікативної культури педагог повинен допомагати зрозуміти особливості мови, додаткові смислові навантаження, політичні, культурні, історичні конотації одиниць мови й мовлення. Тому сучасний викладач повинен виступати, як активний учасник комунікативного процесу (викладач-студент), партнер у взаємодії, фасилітатор у навчанні методів комунікації у соціокультурних умовах сьогодення.

Подальшого науково-педагогічного дослідження потребують розроблення сучасних технологій формування комунікативної культури студентів філологічних спеціальностей, модифікація змістового наповнення навчально-виховного процесу у вищій школі в контексті формування комунікативної культури та ін.

## Список літератури:


1. Бєляєв О. Культура мовлення вчителя-словесника / О. Бєляєв // Дивослово. – 1995. – С. 37–44.
2. Безклубенко С. Аспекти морфології культури України: генезис, типологія: зб. наук. пр. / І. Юдкі, С. Безклубенко, С. Волков, Є. Причепій. – К.: Ін-т культурології НАМ України, 2011. – С. 288.
3. Волкова Н. П. Професійно педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика / Н. П. Волкова; Дніпропетр. нац. ун-т. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2005. – С. 304.
4. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособ. / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 256.
5. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.06 / Стояна Васильевна Знаменская. – Ставрополь, 2004. – С. 169.
6. Емельянов Ю. В. Активные групповые методы социально-педагогической подготовки специалистов / Емельянов Ю. В. // Вопросы психологии. – 1993. – С. 69–73.
7. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В. Г. Костомаров. – М.: Гардарики, 2005. – С. 230-236, 134-138, 199.
8. Игнатенко И. И. Формирование культуры иноязычного делового общения студентов в системе высшего гуманитарного образования / И. И. Игнатенко: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2012. – С. 346.

**Плужник А.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Аннотация**
В статье анализируются научная проблема воспитания коммуникативной культуры у студентов-филологов под влиянием современных коммуникативных языковых тенденций. Концептуализируется определения коммуникативной культуры и рассматривается ее взаимосвязь с языком. В результате проведенного анализа отечественного и зарубежного опыта установлено, что коммуникативная культура является неотъемлемой частью общекультурного и профессионального становления личности студента филологических специальностей.
**Ключевые слова:** научная проблема коммуникативной культуры, межкультурная коммуникация, коммуникативные языковые тенденции, коммуникативная культура филолога, речевая культура.

**Pluzhnik A.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## SCIENTIFIC PROBLEM IN EDUCATION OF STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES' COMMUNICATIVE CULTURE

**Summary**
The article analyzes the scientific problem of education of students-philologists' communicative culture and influence of modern communicative language trends on it. Conceptualizes the definition of communicative culture and considered its interconnection with language. As a result of the analysis of domestic and foreign experience it is determined that communicative culture is an integral part of the general cultural and professional development of students-philologists' personality.
**Keywords:** scientific problem of communicative culture, intercultural communication, communicative language trends, philologist's communicative culture, speech culture.

УДК 378.4:37.016:811

# РОЗВИТОК КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Пустовойченко Д.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У даній статті розглядається питання комунікативної компетентності майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови та її роль в формуванні крос-культурної комунікації. На основі огляду виявлено, що розвиток крос-культурних комунікативних навичок на сучасному етапі передбачає розвиток комунікативної компетенції студентів. Визначено контекст міжкультурної комунікації. Підкреслюється неможливість досягнення реального успіху в крос-культурній комунікації без дотримання культурних норм і традицій кожної країни в процесі спілкування.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, професійна компетенція, крос-культурна комунікація, мотивація, міжкультурна компетенція.

**Постановка проблеми.** Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію змісту мовної освіти в Україні. Мова виступає як засіб пізнання картини світу, прилучення до цінностей, що створені іншими народами. Одночасно мова – це ключ до відкриття унікальності та своєрідності власної народної самобутності та історичних досягнень представників інших культур. Сьогодні стає все більш очевидним, що людство розвивається шляхом розширення взаємозв'язків і взаємозалежності різних країн, народів та їх культур. Цей процес охопив різні сфери суспільного життя всіх країн світу. Розширення взаємодії культур і народів робить особливо актуальним питання самобутності та культурних відмінностей.

Комунікація – це соціально обумовлений процес обміну інформацією різного характеру та змісту, переданої цілеспрямовано за допомогою різних засобів і має за мету досягнути взаєморозуміння між партнерами, і здійснюється відповідно до визначених правил і норм. Стаючи учасниками будь-якого виду міжкультурних контактів, люди взаємодіють з представниками інших культур, часто істотно відрізняються один від одного.

Крос-культурна комунікація має виражений характер і постає складовим компонентом у професійній підготовці майбутніх психологів засобами іноземної мови. Успішна професійна діяльність фахівців в значній мірі залежить не тільки від володіння ними професійними знаннями, але й від знання іноземних мов і особливостей культури країни, мовленнєвого етикету, з представниками якої налагоджуються ділові відносини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед проблем, які обговорюються на сучасному етапі розвитку крос-культурних відносин гостро постає питання розроблення методів і прийомів викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах в межах крос-культурного підходу, який досліджували такі вчені, як С. Тер-Мінасова, Г. Єлізарова, В. Маслова, Н. Галькова, В. Сафонова та ін.

Вивчення ж іноземної культури починається з вивчення мови. Іноземна культура може бути зрозумілою тільки при зіставленні з рідною культурою, з тими знаннями, якими вже оволодів студент. Важливо окреслити думки науковців щодо необхідності навчання іноземної мови через вивчення елементів культури, що знаходить своє відображення в роботах Ю. Пасова, П. Сисоєва, Н. Бібік, В. Сластьоніна, О. Тернопільської та ін. Варто додати думку зарубіжних вчених, М. Мескона, Д. Робінсона та інших, які вважають, що неефективне спілкування часто є однією з суттєвих перешкод на шляху досягнення успіхів і стає причиною виникнення проблем у професійній діяльності.

В даний час у вітчизняній і зарубіжній методиках викладання іноземних мов існують різні підходи до навчання культурі. Е.М. Верещагін і В.Г. Костомаров в методиці навчання російської мови як іноземної, а також Г.Д. Томахін, виділяють два підходи до навчання культурі в процесі навчання іноземної мови: соціологічний та філологічний [4, с. 156]. Перший підхід ґрунтується на викладанні дисципліни, традиційно пов'язаної з вивченням будь-якої іноземної мови, а саме, країнознавства. Другий підхід – філологічний, основним об'єктом якого є не країна, а фонові знання носіїв мови. Лінгвокраїнознавство може практикуватися як в курсі лекцій, так і на уроках мови. Різниця між цими двома підходами в тому, що загально країнознавчі заняття менше пов'язані з вивченням мови, ніж лінгвокраїнознавчі, вони можуть проводитися рідною мовою аудиторії, і можливі для осіб, які не вивчають іноземну мову. На думку М.К. Борисенко, «лінгвокраїнознавчий аспект повинен стати невід'ємною частиною занять з іноземної мови», коли «мовні одиниці сприймаються як носії інформації про особливості менталітету і, як наслідок, поведінкових норм іншомовного суспільства» [2]. Лінгвокраїнознавча компетенція є невід'ємною частиною міжкультурної компетенції, а міжкультурна компетенція – це здатність будувати адекватну комунікацію за допомогою надбаних фонових знань.

**Формулювання цілей статті.** Метою даної статті є розгляд розвитку крос-культурної компетенції майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови. Розвиток крос-культурних комунікативних навичок на сучасному етапі передбачає розвиток комунікативної компетенції студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація крос-культурних взаємин можлива лише в тому випадку, коли іноземна мова вивчається за допомогою культури, оскільки остання сприяє глибшому проникненню в розуміння ментальності на мовних рівнях. Для сучасної мовної



© Пустовойченко Д.В., 2017

освіти необхідні міждисциплінарна інтеграція, багаторівневість, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння мовами. Відмінності в мовах, нормах громадської поведінки, часто роблять ці контакти важкими і навіть неможливими. Але це лише приватні проблеми міжкультурних контактів. Основні причини їх невдач лежать за межами очевидних відмінностей. Головна перешкода, що заважає успішному вирішенню цієї проблеми, полягає в тому, що ми сприймаємо інші культури через призму своєї культури, тому наші спостереження і висновки обмежені її рамками. З великими труднощами ми розуміємо значення слів, вчинків, дій, які не характерні для нас самих [5].

Володіння іноземними мовами сприяє процесу розширення світогляду особистості студента, активізації культурного освоєння світу, розуміння інших соціумів та народів, що сприяє комунікації культур і професійному зростанню та вдосконаленню знань студентів.

В системі професійної освіти в становленні навчальної мотивації найважливішу роль відіграють пізнавальні інтереси і мотиви професійної діяльності. Розвинена професійна мотивація є найважливішим фактором формування мотивації навчальної діяльності у студентів. Оскільки іншомовна компетентність трактується в контексті професіоналізму психолога, то доцільно розглядати питання формування мотиваційної основи розвитку компетентності в області іноземних мов з точки зору ролі професійної мотивації у формуванні мотивації навчання.

Домінуючий вплив на ставлення до навчальних дисциплін надають професійні мотиви. Вони займають провідне місце в структурі навчальної мотивації на всіх етапах навчання. Студенти, які мають яскраво виражені професійні мотиви навчальної діяльності, оцінюють важливість предметів і інтерес до них значно вище, ніж ті, хто не прагне стати хорошим фахівцем і придбати необхідні глибокі знання [7].

Слід визначити наступні фактори, що сприяють процесу розвитку крос-культурної комунікації майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови і позитивно впливають на становлення їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності: створення творчої атмосфери на заняттях з іноземної мови; створення освітнього середовища; стимулювання у студента потреби у саморозвитку та самовдосконалення; інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет. Важливо зазначити, що формування мотивації до вивчення іноземних мов у студентів пов'язане з розвитком професійної мотивації і пізнавальних мотивів. В освітньому процесі доцільно враховувати наступні рекомендації:

організовувати навчально-практичну і практичну діяльність студентів шляхом участі в наукових конференціях, семінарах, тренінгах з фахівцями в галузі психології, в процесі яких студенти могли б продемонструвати свої знання та вміння в області іншомовної комунікації;

підвищувати мовну підготовку з метою вивчення студентами іноземної мови в змістовному відповідно до майбутньої професійної діяльності, використовуючи сучасні форми і методи навчання іноземним мовам.;

організовувати участь студентів в різних міжнародних психологічних проектах, що мають на увазі співпрацю з іноземними колегами;

створювати сприятливу атмосферу на заняттях, що забезпечуватиме успішність іншомовної комунікативної діяльності студентів;

обґрунтовувати професійну значущість іншомовної компетентності для фахівців-психологів.

До теперішнього часу в системі мовної освіти відбулися значні позитивні зміни, як в організаційному, так і в змістовному аспектах. Істотно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Значно зросли їх освітня та самоосвітня функції в школі та ВНЗ, професійна значущість на ринку праці в цілому, що спричинило за собою посилення мотивації до вивчення мов міжнародного спілкування. Пріоритетну значимість набуло вивчення мови як засобу спілкування. Став особливо актуальним інтерактивний підхід до навчання рідної та іноземної мов, особливо в галузі розвитку культури мови. Для сучасної мовної освіти необхідні міждисциплінарна інтеграція, багаторівневість, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння мовами.

Ділове спілкування у міжнародному аспекті є складним і повинно відбуватися з метою унеможливлення будь-якого міжнародного конфлікту, спричиненого зіткненням різних уявлень про поведінку людини. Цьому сприяє знання та дотримання вимог і правил культури міжнародного спілкування [8].

Крос-культурна (англ. cross – перетинати, переходити) комунікація – це вербальна і невербальна взаємодія представників різних світоглядів, релігій, моральних систем, тощо.

Безперечно, мова, як відображення культури проявляється у спілкуванні. Отже, особливої актуальності набуває контекст міжкультурної комунікації. Власне термін «міжкультурна комунікація» являє собою особливу форму комунікації двох або більше представників різних культур, в ході якої відбувається обмін інформацією та культурними цінностями взаємодіючих культур [5].

Процес міжкультурної комунікації є специфічна форма діяльності, яка не обмежується тільки знаннями іноземних мов, а вимагає також знання матеріальної і духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних установок, світоглядних уявлень і т.д. в сукупності визначають модель поведінки партнерів по комунікації. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, звичаїв, традицій тощо. Тільки поєднання цих двох видів знання – мови і культури – забезпечує ефективне та плідне спілкування» [3].

Безсумнівно, культурний бар'єр може стати реальним фактором, що перешкоджає взаєморозумінню учасників комунікації і щоб його подолати, необхідна підготовка студентів до реального спілкування іноземною мовою з носіями мови. Лінгвокраїнознавчий та міжкультурний аспект є вкрай важливими і пріоритетними у навчанні іноземної мови.

Комунікативна поведінка є невід'ємною частиною національної культури. Знання норм і тра-

дицій спілкування народу дозволить учасникам мовленнєвого акту, які належать до різних національних культур, адекватно розуміти й сприймати один одного, сприятиме ефективній міжкультурній комунікації.

Найефективніше комунікація відбувається завдяки поєднанню знань, навичок і умінь, а також з інформацією культурологічного характеру, до складу якої входять ознайомлення з особливостями вербального і невербального спілкування, зі способом життя і стилем мислення.

Метою викладання іноземної мови для майбутніх психологів має бути актуалізація навичок і вмінь що дозволяють майбутньому фахівцю ефективно здійснювати професійну діяльність у своїй сфері: працювати з зарубіжною літературою, виступати з доповіддю або повідомленням, брати участь в дискусії іноземною мовою, виконувати усний або письмовий переклад літератури за професійним спрямуванням. На заняттях велика увага має приділятися роботі на рівні психологічних термінів і понять. Це значно підвищить рівень мовної підготовки майбутнього фахівця. Робота студентів в рамках окресленої дисципліни дозволяє їм краще сприймати інформацію із зарубіжних джерел, розуміти теоретичні та методологічні положення і принципи зарубіжної психології і звісно сприяє професійному зростанню і вдосконаленню знань студентів.

Одним з етапів формування міжкультурної компетенції мають стати тренувальні вправи комунікативного та дослідницького характеру. Будь-які знання без практичного закріплення будуть марні. Такими вправами можуть бути:

відпрацювання мовних одиниць і граматичних структур в діалогових ситуаціях, максимально наближених до реальних і характерних для культури даної країни;

реальне спілкування з представниками іноземної культури за наявності необхідних технічних засобів (листування по електронній пошті, на форумі; ідеальний варіант – спілкування по Skype, і т.д.);

дослідницькі та творчі проекти, пов'язані з досліджуваними темами та лінгвокраїнознавчий аналіз даної інформації;

лінгвістичний і лінгвокраїнознавчий аналіз автентичних матеріалів, починаючи від друкованих видань і закінчуючи новинами національних каналів країни, мова якої вивчається [1].

Таким чином, процес формування міжкультурної компетенції у ВНЗ має містити три необхідних компонента: формування достатнього запасу фонових знань про національну культуру країни, мова якої вивчається, формування адекватного і дружнього сприйняття іноземної мови, і нарешті, практичне тренування в міжкультурної комунікації. Вивчення іноземних мов, в контексті міжкультурної парадигми має великий особистісно-розвиваючий потенціал.

**Висновки.** Вивчення іноземної мови є складним і тривалим процесом, що вимагає особливих методів навчання. Вищезазначені компоненти дають чітке уявлення про методику викладання іноземної мови. Використання даних компонентів навчання сприятиме підвищенню рівня володіння студентами іноземних мов. Відомо, що культуру, комунікацію та мову не слід розділяти в навчальному процесі. Формування вербальної та невербальної поведінки у майбутніх фахівців дозволяє їм вірно орієнтуватись у тій чи інший соціальній ситуації, висловлювати думки і правильно оцінювати культуру іноземної мови, що вивчається. Таким чином, крос-культурна комунікація виступає складовим компонентом у професійній підготовці майбутніх фахівців засобами іноземної мови.

## Список літератури:


1. Артемчук Т.О. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов // Рідна школа 2003. – № 9. – 47 с.
2. Борисенко М.К. Некоторые преподавания элементов лингвострановедения в старших классах // ИЯШ. – 1997. – № 3. – С. 18-19.
3. Брутян Г.А. // Философские науки. – 1973. – № 1. – С. 108-109.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1993. – 246 с.
5. Горелов І.М. Невербальные компоненти коммуникации. – М.: «Наука», 1980. – 238 с.
6. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. «Введение в теорию межкультурной коммуникации». Учебное пособие, «Академия», 2006. – 333 с.
7. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности / П.А. Рудик. – М., 1988. – 136 с.
8. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків: Навч. посібн. / І.А. Сайтарли. – К: Академвидав. – 240 с.

**Пустовойченко Д.В.**
Николаевский национальный университет имени В.О. Сухомлинского

## РАЗВИТИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация**
В данной статье рассматривается вопрос коммуникативной компетентности будущих психологов в процессе изучения иностранных языков и ее роль в формировании кросскультурной коммуникации. Выявлено, что кросс-культурная коммуникация является составляющим компонентом в профессиональной подготовке будущих специалистов средствами иностранного языка, а развитие кросс-культурных коммуникативных навыков на современном этапе предполагает развитие коммуникативной компетенции студентов. Определен контекст межкультурной комммуникации. Подчеркивается невозможность достижения реального успеха в кросс-культурной коммуникации без соблюдения культурных норм и традиций каждой страны в процессе общения.
**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, профессиональная компетенция, кросс-культурная коммуникация, мотивация, межкультурная компетенция.

**Pustovoichenko D.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE DEVELOPMENT OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

**Summary**
This article is about the formation and development of communicative competence of students in the study of a foreign language and its role in the formation of cross-cultural communication. Cross-cultural communication is an integral component in the training of future specialists by means of a foreign language. The context of intercultural communication is defined. The impossibility of achieving real success in cross-cultural communication without observance of cultural norms and traditions of each country in the communication process is emphasized.
**Keywords:** communicative competence, professional competence, cross-cultural communication, motivation, intercultural competence.

УДК 372.8:811.161

# ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІЗ ДИСЦИПЛІН ЛІНГВІСТИЧНОГО ЦИКЛУ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**Рускуліс Л.В.**
Херсонський державний університет

У статті проаналізовано важливість упровадження в навчальний процес вищих закладів освіти педагогічної практики, основною метою якої є практично формувати уміння та навички студентів; з'ясовано принципи організації педагогічної практики; доведено необхідність формування предметних компетентностей майбутнього вчителя української мови, удосконалення лінгвістичної, та методичної підготовки, пробудження інтересу до обраної професії; охарактеризовано види практик; обґрунтовано складові педагогічної практики.
**Ключові слова:** компетентність, предметна компетентність, педагогічна практика, види практик, компоненти педагогічної практики.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвою вищої освіти її вектор скеровується на практичну підготовку майбутнього конкурентноспроможного та висококваліфікованого фахівця, що є однією зі складових системи впровадження європейських норм та освітніх стандартів у зміст вищої освіти, інтеграцію української національної системи в Європейський освітній простір. Як результат – компетентний учитель-професіонал, який здатний швидко адаптуватися в сучасних освітніх процесах, постійно здобувати необхідні знання та удосконалювати фахові уміння, розвивати креативне мислення, вміти «бачити» проблеми та знаходити шляхи до їх вирішення, орієнтуватися в інформаційному просторі, прагнути до самовираження та самовдосконалення. Вихідні ідеї практичного спрямування освіти та обов'язковість педагогічної практики закладено в законах України «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель», відображено в змісті державної політики про мовну освіту, а відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» практика є «обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття студентом професійних навичок та вмінь» [6].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Студіювання наукових джерел доводить, що питання організації практичної підготовки майбутнього вчителя завжди було в полі зору науковців. Так, сучасний стан практичної підготовки майбутніх учителів активно досліджувався в педагогіці (Алексюк А., Абдуліна О., Бабанський Ю., Богданова І., Бондар В., Глузман Н., Гриньова В., Зязюн І., Коваль Л., Кондрашова Л., Курлянд З., Ничкало Н., Отич О., Пєхота О., Пєтухова Л., Підласий І., Савченко О., Сластьонін В., Хуторський А., Фіцула М., Якса Н. та ін.) та лінгводидактиці (Біляєв О., Дятленко Т., Дороз В., Заболотська О., Лопушинський І., Петилюк М., Окуневич Т., Потапенко О., Семеног О., Симоненко Т. та ін.).

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Нам імпонує думка О. Заболотської, що студент упродовж навчання у вищому навчальному закладі знаходиться на трьох базових позиціях:

1) *той, кого навчають*, де здобувач вищої освіти – це несамостійна в навчальній та професійній діяльності особа, яка немає власного вираженого образу, а система освітніх та професійних цінностей ще не склалася;

2) *той, хто навчається* – позиція студента на цьому етапі спрямовується на оволодіння навичками педагогічної діяльності, розвиваються початкові уявлення про вчительську професію, з'являється прагнення спробувати себе в ролі вчителя задля розуміння правильності обраного фаху, розвивається концепція Я-вчитель;

3) *той, хто навчає* – позиція студента-вчителя [2, с. 17-18].

Формування позиції вчителя, *того, хто навчає*, беззаперечно, відбувається під час проходження педагогічної практики, одним із завданням якої є професійно-педагогічна підготовка вчителя, яка розглядається як «неперервна освітня система, що включає в себе три підсистеми: теоретичну, дослідницьку і практичну в системі підготовки та припускає поступальність у меті, змісті, методах і формах на всіх її ступенях як основи підготовки до неперервного професійного розвитку» [5, с. 15].

**Формулювання цілей статті.** Отже, основне завдання пропонованої розвідки – окреслити оптимальні шляхи впровадження педагогічної практики в методичну систему підготовки майбутнього вчителя української мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як педагогічна та лінгводидактичні категорія фахова практика майбутнього вчителя української мови є частиною навчально-виховного процесу ВНЗ, яка вибудовується та організовується за такими принципами:

– зв'язок із життям та відповідність вимогам сучасної парадигми освіти;

– системність та безперервність, міждисциплінарний взаємозв'язок;

– поєднання навчальної та позакласної роботи (виконання обов'язків учителя-предметника та класного керівника);

– індивідуально зорієнтований та індивідуальний підхід до системи організації та проведення педагогічної практики з урахуванням обраного фаху [1, с. 11].

Основною метою практики є «розвиток у студентів уміння здійснювати діяльність з навчання рідної мови в загальноосвітній школі на базі сформованих в них комунікативної компетентності та знань з основ теорії методики, педаго-



© Рускуліс Л.В., 2017

гіки і психології, уміння поєднувати теоретичні знання з методики навчання української мови з практичною діяльністю навчання учнів; забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами її організації, вміння вирішувати конкретні методичні завдання відповідно до умов педагогічного процесу; виховання в студентів потреби систематично оновлювати свої знання і творчо застосовувати їх на практиці» [11, с. 181]. Успішне досягнення мети практики передбачає формування фахових компетентностей майбутнього вчителя української мови, необхідних для подальшої педагогічної діяльності в школі, удосконалення лінгвістичної, та методичної підготовки, високого рівня професійного зростання, розвиток педагогічних здібностей та пробудження інтересу до обраної професії.

В. Сластьонін наголошує на необхідності теоретичної підготовки студента для того, щоб він зміг на високому науково-педагогічному рівні планувати та упроваджувати власну педагогічну діяльність; здобув навички самостійного опрацювання передового педагогічного досвіду та на основі цього приймав власні рішення; вільно орієнтувався в науково-методичному професійному інформаційному просторі [10, с. 14-28].

Погоджуємося з твердженням О. Савченко щодо необхідності забезпечення ґрунтовної підготовки майбутнього вчителя, який знає психологічні особливості учня (відповідно до віку), здатний до урізноманітнення навчального процесу, в змозі дібрати різноманітні підходи, що забезпечать формування системи організаційних та дидактичних засобів, а також «шляхів, придатних для досягнення мети в роботі з дітьми з різним рівнем підготовки» [8, с 5], посиливши культурологічний підхід до навчання, формуючи інтегровані професійні уміння та навички, а, отже, підняти на вищий щабель якість педагогічної практики [Там само, с. 6].

Отже, підготовка до педагогічної практики становить систему, на формування якої впливають: засвоєння сукупності лінгвістичних знань (вивчення теорії дисциплін лінгвістичного циклу), психологічних чинників (озброєння знаннями з вікової психології), дидактичних і методичних засад та вироблення практичних умінь та навичок: дібрати матеріал до уроку мови, урахувавши необхідні критерії відповідно до типу, провести урок у шкільній аудиторії, дотримуючись необхідних вимог (засвоєння основ педагогіки та методики мови), а також формування прагнення самостійного пошуку та впровадження інноваційних технологій. У сукупності ці елементи повинні базуватися на усвідомленні правильності обраного фаху вчителя, розвитку особистісних фахових якостей, прагненні саморозвиватися та самовдосконалюватися.

Важливим компонентом обґрунтованої системи є чітке дотримання принципу зв'язку теорії з практикою, коли засвоєння кожного лінгвістичного явища супроводжується конкретними прикладами з методики навчання мови. У такому векторі підтримуємо думку О. Мороза, що «Чітка педагогічна спрямованість знань і умінь студентів має стати важливою ознакою українських педагогічних навчальних закладів», а зв'язок із життям «мусить направляти думки студента на виконання завдань суспільства, на розв'язання теоретичних й практичних завдань педагогічної науки» [3, с. 111]. Цю ж ідею розвиває О. Семеног, указуючи, що «практики слугують єднальною ланкою між теоретичним навчанням і майбутньою самостійною педагогічною діяльністю. ...виконання функціональних обов'язків учителя-предметника і класного керівника на педагогічній практиці дає змогу трансформувати професійні знання в переконання, установки, потреби, мотиви, інтереси, сформувати систему професійних та особистісних цінностей» [9, с. 35].

Науковець наголошує також на необхідності впровадження педагогічної практики з першого року навчання, пропонуючи такі її види:

1. *Пропедевтична пасивна педагогічна практика* (I курс), основним завданням якої має стати ознайомлення студента «з творчою лабораторією вчителя української мови та літератури, формами роботи позакласної, позашкільної виховної роботи; обов'язками класного керівника, специфікою його роботи з учнями з урахуванням їх індивідуальних, психологічних, вікових особливостей; відвідування класних годин, позакласних заходів, занять гуртка, секції, ... підготовку до виступу перед учнями».

2. *Аналітична педагогічна пасивна практика* (II курс) ознайомлює з організацією навчального процесу: вивчається досвід школи, проводиться спостереження за навчальною діяльністю вчителя української мови, за потреби виготовляється наочний та дидактичний матеріал.

3. *Комплексна аналітична педагогічна практика* (III курс) має на меті ознайомлення та аналізом уроків учителів-словесників та студентів старших курсів, виготовлення наочного та дидактичного матеріалу, упровадження інноваційних технологій, планування та проведення позакласних заходів.

4. *Комплексна навчально-виховна педагогічна практика* (IV курс) передбачає підготовку та проведення уроків української мови, опанування розвивальними технологіями тощо [9, с. 212-214].

Пропедевтична пасивна педагогічна практика, аналітична педагогічна пасивна практика та комплексна аналітична педагогічна практика знайомлять студентів із реальним процесом навчання в школі та передбачають певні форми її організації, а саме: екскурсія, спостереження за навчальним та виховним процесом, бесіди з учнями та вчителями, анкетування учнів та учителів тощо. При цьому формується початковий етап майбутнього фаху, те, що повинен знати майбутній спеціаліст на нижчому етапі, щоб усвідомити на вищому [4, с. 139]. Комплексна навчально-виховна педагогічна практика є результатом цілеспрямованої та регульованої спільної діяльності викладачів та студентів на лекційних, практичних та лабораторних заняттях, у ході виконання самостійної та науково-дослідницької роботи, що переноситься на самостійну практичну діяльність в умовах реального навчального процесу й забезпечує виконання головного завдання вищої освіти – якісна фахова підготовка. Хід та результати практики демонструють можливості студента самостійно виконувати функції вчителя, а отже, й готовність до роботи в школі.

Усі види практик проводяться відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих закладів України», в якому визначається мета та зміст практики, основні завдання, характеризуються вимоги до вибору бази практики, правила оформлення документації та умови захисту [7].

Успішне досягнення кінцевих результатів практики, на нашу думку, відбувається з урахуванням різноманітних її складових компонентів, зображених нами на схемі 1.

СХЕМА 1

**Компоненти педагогічної практики**

Кожен із запропонованих компонентів передбачає виконання певних завдань, а саме:

1. *Навчальний компонент:* аналіз уроків, проведених учителем української мови; добір мовного матеріалу та складання планів-конспектів уроків, їх аналіз із вчителем-методистом та керівником від ВНЗ; самостійне проведення пробних та залікових уроків; відвідування, аналіз та обговорення уроків, проведених іншими студентами.

2. *Інноваційно-пошуковий компонент:* аналіз наукової, науково-методичної та методичної літератури; розробка власних методик викладання української мови в школі; упровадження інноваційних технологій.

3. *Психолого-педагогічний компонент:* вивчення психологічного портрету класу; виявлення позитивних сторін та труднощів у питаннях організації класу, ставлення до навчання та поведінка.

4. *Методичний компонент:* участь у роботі педагогічної ради школи, в методоб'єднаннях, відвідування занять на курсах підвищення кваліфікації вчителів при Інститутах післядипломної освіти.

Усі компоненти тісно взаємопов'язані та взаємопроникні, а їх урахування допоможе студентові правильно організувати процес проходження педагогічної практики, підвищити фахову компетентність шляхом професійного саморозвитку та самовдосконалення, досягти реального задоволення від професійної самореалізації. Отже, мова йде про впровадження *системно-інтегрованого підходу*. Основою для запровадження такого підходу стали теоретичні джерела дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів-мовників (Барановська Л., Біляєв О., Богуш А., Вашуленко М., Голуб Н., Горошкіна О., Донченко Т., Караман С., Караман О., Копусь О., Кучерук О., Мацько Л., Михайловська Г., Нікітіна А., Онкович Г., Остапенко Н., Паламар Л., Пентилюк М., Симоненко Т., Скуратівський Л., Федоренко Л., Шелехова Г. та ін.).

Необхідність виділення системно-інтегрованого підходу покликана особливістю створеної методики, в основі якої дві системи дисциплін: лінгвістичного та психолого-педагогічного напрямків. Кожна з них має власну ієрархію, а її складові пов'язані між собою інтегративними зв'язками, становлячи внутріпредметну інтеграцію. Такі ж зв'язки є характерними й між окресленими системами, вибудовуючи міжпредметну інтеграцію.

Як висновок зазначимо, що упровадження системно-інтегративного підходу дасть можливість об'єднати блоки знань із лінгвістичних та психолого-педагогічних дисциплін навколо однієї теми, що дозволить різносторонньо розглянути та проаналізувати мовне явище з проспекцією на його вивчення в школі.

У межах проведеного дослідження вважаємо за необхідне до завдань практики висунути вимогу врахування інтегративного принципу у процесі розробки системи уроків. Так, необхідним для конспекту враховувати такі вимоги:

1. Історичний коментар до теми, що вивчається.
2. Матеріали з української діалектології.
3. Питання з загального мовознавства.

Зважаючи на такі вимоги, студент зможе продемонструвати в класній аудиторії мовне явище багатогранно, з усіх сторін, досягти цілісності знань, створити цілісну мовну картину учня.

Виконання означених завдань практики сприяє формування низки предметних компетентностей, а саме:

– застосовувати отримані знання та вміння з дисциплін лінгвістичного та психолого-педагогічного циклів:

а) аналізувати зміст та структуру чинної програми з української мови та діючих підручників;

б) розробляти календарно-тематичний план;

в) складати плани-конспекти уроків різних типів (визначати тему, триєдину мету, завдання, план та хід уроку; добирати систему вправ; окреслювати завдання для домашнього завдання);

г) обирати та використовувати ефективні методи та прийоми навчання;

д) застосовувати інноваційні технології, зокрема комп'ютерні техніку, технічні засоби навчання тощо;

е) проводити психолого-педагогічні спостереження за класом (учнем).

– аналізувати мовлення учнів, розуміти характер помилок та знаходити шляхи до їх вирішення;

– поєднувати групову та індивідуальну роботу в класі;

– організовувати самостійну роботу учнів;

– узагальнювати та аналізувати стан навчальної та виховної роботи в школі;

– добирати та аналізувати наукову, навчальну, навчально-методичну літературу, осмислювати її та використовувати в практичній діяльності;

– вивчати педагогічний досвід вчителя – керівника від бази практики.

**Висновки з дослідження.** Отже, практика є підсумком засвоєння теоретичних основ лінгвістичних та психолого-педагогічних дисциплін майбутнім учителем української мови, становлячи завершальний етап у його підготовці як потенційного працівника середнього навчального закладу. Вона допомагає виховувати в студента любов до обраної професії, прагнення до самовдосконалення та самоосвіти; розвивати креативні здібності; знайомить майбутнього фахівця зі специфікою організації діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів; формує потребу запроваджувати в навчальний процес інноваційні технології; сприяє розвиткові дослідницьких умінь студента.

## Список літератури:


1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие для сту- дентов пед. ин-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: Монографія / О. Заболотська. – Херсон: Айлант, 2006. – 465 с.
3. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
4. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н.Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
5. Пєхота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. – 2-ге вид. доп. та перероб. – Миколаїв: «Іліон», 2006. – 272 с.
6. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/ files/news/27/2771/MON_161.doc
7. Положення про проведення практики студентів вищих закладів України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/ laws/show/z0035-93.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [підруч. для студ. пед. ф-тів] / О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
9. Семеног О. Ціннісні пріоритети фахової практики у вищій школі / Олена Семеног // Українська мова і література в школі. – № 5. – 2005. – С. 35 38.
10. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В. А. Сластенин. – М.: МГПИ, 1982. – 151 с.
11. Словник-довідник з української лінгводидакти: навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк / Пентилюк Марія Іванівна, Горошкіна Олена Миколаївна, Мордовцева Наталія Валеріївна, Нікітіна Алла Василівна, Попова Людмила Олександрівна. – К.: Ленвіт, 2015. – 320 с.


**Рускулис Л.В.**
Херсонский государственный университет

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ С ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА ВО ВРЕМЯ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация**
В статье проанализированы пути внедрения в учебный процесс высших учебных заведений педагогической практики, основной целью которой является практическое формирование умений и навыков студентов; определено принципы организации педагогической практики; обосновано необходимость формирования предметных компетентностей будущего учителя украинского языка, совершенствование лингвистической и методической подготовки, пробуждение интереса к профессии учителя; охарактеризованы виды практик; обосновано компоненты педагогической практики.
**Ключевые слова:** компетентность, предметная компетентность, педагогическая практика, виды практик, компоненты педагогической практики.

**Ruskulis L.V.**
Kherson State University

## THE FORMATION OF SUBSTANTIVE COMPETENCE FROM THE DISCIPLINES IN LINGUISTIC CYCLE DURING PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHERS

**Summary**
The article analyzes the importance of introducing in the educational process of higher educational institutions a teaching practice, which basic aim is to form practical skills of students; were found out the principles of teaching practice; the necessity of forming the substantive competence of future Ukrainian language teachers, improving the linguistic and methodological training, awakening the interest to the chosen profession; were described types of practices; were proved the components of teaching practice.
**Keywords:** competence, substantive competence, pedagogical practice, types of practices, teaching practice components.

УДК 378.147

# ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Смірнова О.О.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядається формування лінгвокультурологічної компетенції студентів в процесі вивчення іноземної мови та актуальність її використання. Ставиться питання про визначення і змістовне наповнення компетенції. Стаття включає аналіз і авторський розгляд змісту, структурних елементів і компонентів лінгвокультурологічної компетентності студентів. Наведено способи визначення рівня даної компетентності на основі результатів сформованості різних сфер особистості. В якості теоретичної основи формування лінгвокультурологічної компетенції автор виділяє наступні категорії: лінгвокультурологічий та комунікативний підхід, лінгвокультурологічну ситуацію.

**Ключові слова:** лінгвокультурологічна компетенція, лінгвокультурологія, лінгвокультурологічий підхід, комунікативний підхід, соціокультурна компетенція, навчання англійської мови.

**Постановка проблеми.** У наш час відбувається стрімкий розвиток економічної, політичної та соціальної сфер діяльності, що впливає на розширення кола тісного спілкування між представниками різних країн. Відбувається чимало змін не тільки у створенні та використанні різних технологій, а й у викладанні іноземних мов, зокрема англійської. Багато в чому це пов'язано з тим, що у оволодінні англійською мовою зацікавлені як пересічні громадяни, так і держава в цілому. Це пояснюється встановленням різноманітних міжнародних контактів, для яких знання англійської мови є одним із найважливіших засобів ефективного співробітництва. Зараз англійська мова застосовується для пізнання світу, навколишнього середовища і як способу успішного існування в світовому співтоваристві. Найважливішим є комунікативний підхід, який допомагає максимально підготувати молодь до спілкування іноземною мовою в майбутньому.

Викладання англійської мови в наш час вимагає від викладача наявності різносторонніх знань, активного використання різних методик і технологій, творчого підходу та інформованості. У сучасному світі система навчання іноземної мови повинна не тільки надавати учням знання, формувати навички та вміння, а також забезпечувати вплив на формування свідомої особистості. У зв'язку з цим проблема найбільш ефективного вивчення іноземної мови отримала нові пріоритети та акценти.

Важливе значення при цьому має і формування лінгвокультурологічної компетенції, яка зараз стає все більш актуальною у зв'язку з розширенням міжкультурних комунікацій. Постійно відбувається підвищення вимог до рівня культури і знань людей, що зумовило помітні зміни в навчанні англійської мови у вищих школах і в свою чергу, викликало зміни в методиці викладання. Зараз вивчення іноземної мови в освітніх закладах не обмежується розумінням співрозмовника або прочитаного тексту, від викладача вимагається створення необхідних умов, які допоможуть студентам долучитися до незнайомої культури і надати їм можливість у майбутньому стати активними учасниками обміну духовною культурою між різними народами в рамках світового співтовариства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питаннями формування лінгвокультурологічної компетенції займаються Д.І. Башуріна, А.В. Гетманська, О.А. Іванова, Ф.С. Кабекова, М.А. Мігненко та інші. Європейська лінгвокультурологічна традиція пов'язана з іменами Ф. де Сосюра, Р. Якобсона, Р. Барта, Т. ван Дейка. Помітний внесок у лінгвістичну теорію культурно-ситуативних моделей внесли Л. Витгенштейн, Ґ. Ґадамер, Г. Гійом, М. Хайдеггер. Біля витоків визначення світогляду народів через їхні мови стояв В. Гумбольдт. Його ідеї отримали своє продовження в працях О.О. Потебні, а також А. Мейе, Ж. Вандеріеса, Е. Бенвеніста та інших.

Науковці вкладають різні поняття в термін «лінгвокультурологічна компетенція», хоча він в останні роки часто застосовується в різній спеціалізованій літературі. Одним з найбільш точних визначень, на нашу думку, є визначення В.В. Воробйова: «Лінгвокультурологічна компетенція є сукупністю знань про культуру, мова якої вивчається, сукупністю спеціальних вмінь та навичок щодо використання цих знань на практиці» [3, с. 26]. Для глибокого вивчення мови потрібно знайомство з культурою цієї країни, що дозволяє співвідносити поверхневі структури мови з їх глибинною сутністю.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Необхідність наявності лінгвокультурологічної компетенції дуже важлива, але зараз її формування через поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності знаходиться поки лише в процесі розробки. Особливо її брак позначається в недостатній теорії і практиці вивчення англійської мови.

Для досягнення цієї мети виникає необхідність вирішення багатьох завдань:

– визначення чіткої методичної дослідницької бази, на основі якої будуть розроблені точні визначення й утворені необхідні підходи в освіті;

– необхідність детального аналізу педагогічних ресурсів для більш ефективного активізування бажань і прагнень студентів в процесі навчання;

– визначення механізму поєднання аудиторної та позааудиторної роботи з предмета;

– впровадження необхідних умов для демонстрації лінгвокультурологічних навичок у сфері досліджуваної мови.



© Смірнова О.О., 2017

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є дослідити особливості формування лінгвокультурологічної компетенції у студентів в процесі навчання іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Так як освіта являє собою найважливіший етап для входження людини в незнайому культуру, а знання мови є одним з його найбільш важливих і значущих елементів, то очевидною стає необхідність глибокого знайомства з особливостями культури і функціонування в ній мови. Тому для того, щоб сформувати в учнів необхідну лінгвістичну компетенцію на високому рівні, потрібна постійна практика для кожного з них, а також спеціально розроблені стандарти та програми [2, с. 86].

Для того, щоб учні могли сприймати іноземну мову як найважливіший елемент міжкультурного спілкування, потрібно, щоб вони були знайомі не тільки з країнознавчою тематикою, але й з тонкощами мови в новій для них культурі, а це можливо тільки при умові ефективної методики включення їх у діалог культур.

В першу чергу, формування лінгвокультурологічної компетенції учнів ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході, який надає можливість впливати на всі компоненти системи і на весь навчально-виховний процес в цілому. Саме такий підхід здатний акцентувати лінгвокультурологічну частину іншомовної комунікативної компетенції. Для цього необхідне впровадження реального іншомовного середовища в освітню сферу під час вивчення англійської мови [1, с. 127]. Всі компоненти мовного середовища повинні бути взаємопов'язані та працювати на формування лінгвокультурологічної компетенції.

Взаємодія аудиторної та позааудиторної діяльності надає можливість сформувати ефективне освітнє середовище. Особлива увага в роботі викладачів має приділятися формуванню мотивації – створенню необхідних умов, які підвищать особисте прагнення до вивчення предмета, розуміння його самими студентами. Важливе значення у формуванні мотивації має як отримання нової інформації, так і необхідність підвищення зацікавленості учнів у пошуковій та творчій діяльності. Це може стати можливим лише при умові використання нестандартних форм і прийомів навчання [4, с. 87]. На думку В.В. Шишанкової, лінгвокультурологічна компетенція утворюється при взаємодії з матеріальними і духовними цінностями лінгвістичної культури в реальних ситуаціях комунікації з її носіями [7, с. 65].

Перед сучасними педагогами стоять непрості завдання:

– об'єднання і взаємозв'язок різних видів діяльності в рамках певної методології, яка базується на використанні сучасних інформаційних технологій.

– збільшення стимулу вивчення англійської мови, що, у свою чергу, допоможе більш ефективному розвитку лінгвокультурологічної компетенції.

– створення у студентів правильних ціннісних та культурних установок, які в подальшому будуть корисними в реальному житті.

Для ефективної активізації інтелектуальної та мовленнєвої діяльності учнів в процесі виховання різнобічної особистості, потрібно чимало уваги приділити правильній організації самостійної роботи з предмету, так як її різноманітні форми дозволять молоді легко застосувати свої знання на практиці у майбутньому [3, с. 65].

Зараз в роботі з формування лінгвокультурологічної компетенції можуть бути використані різні засоби: тексти, ілюстрації, аудіо та відеоматеріали, мультимедійні засоби. Чималих результатів можна досягти, використовуючи в роботі можливості Інтернету, який сприяє розвитку лінгвокультурологічної компетенції учнів, так як в ньому можна знайти величезну кількість інформації по навчанню іноземної мови. Сучасні комп'ютерні технології надають відмінну можливість зробити заняття більш наочним, захоплюючим і цікавим для студентів, так як: підвищують мотивацію до навчання; допомагають розвинути творчі здібності та самостійність; дозволяють розвинути та поглибити міжпредметні зв'язки; допомагають у процесі саморозвитку.

Для результативного вивчення іноземної мови лінгвокультурологічна компетенція відіграє значну роль, оскільки сприяє:

– усвідомленню взаємозв'язку між сформованими прикладами поведінки, традиціями, цінностями та відносинами між матеріальною і духовною культурою тієї країни, мова якої вивчається;

– правильному розумінню важливої ролі рідної мови та культури;

– використанню логічного підходу до вивчення іноземної культури у порівнянні з культурою своєї рідної країни;

– осмисленому визначенню емоційного ставлення до світу.

Перший крок до формування лінгвокультурологічної компетенції учнів починається з вивчення окремих мовних фактів, а його закінчення передбачає повний аналіз лінгвокультурологічних явищ: образів, стереотипів, тобто, лінгвокультурологічна компетенція є системою знаків, які допомагають розкрити культурні реалії країни, мова якої вивчається, а саме: загальні знання про країну, її культурні традиції, менталітет жителів, розуміння знаково-символічної інформації [5, с. 76].

Для студентів важливим стає професійне й особистісне самовизначення, але важливість спілкування не втрачає своєї актуальності, тому необхідно, щоб вся робота мала інтерактивний характер, а підвищення складності йшло поступово.

Кожне заняття іноземної мови повинно бути практикою з міжкультурної комунікації, а його метою є одержання знань учнями за такими напрямами:

– головні теми національної культури країни;

– соціокультурні особливості народу;

– формування навичок розуміння усних і письмових повідомлень;

– правильність самостійного вираження своєї думки;

– використання спеціалізованої літератури та словників.

За допомогою різноманітних матеріалів (країнознавчих, культурних і соціолінгвістичних) в учнів з'являється можливість долучитися до культури і реалій англомовних країн, значно розширити свій кругозір, отримати необхідний досвід у спілкуванні, розвивати здатність ви-

користовувати англійську мову в реальному спілкуванні. Необхідно, щоб навчання було направлено на взаєморозуміння, терпимість до відмінностей між людьми, розуміння необхідності спільного вирішення різних важливих проблем, співробітництва і взаємодії [4, с. 68].

Формування лінгвокультурологічної компетенції є складним процесом, який відбувається як послідовність певних етапів, які здійснюють розробку майбутньої діяльності від загальної ідеї до точно запрограмованих дій і необхідного підсумкового результату. Ефективним для формування лінгвокультурологічної компетенції може стати впровадження і використання відразу кількох підходів – проблемного та проектного на основі компетентнісного, системного, комплексного, культурознавчого, особистісно- діяльнісного [6, с. 89].

Підготовка студентів повинна проходити в контексті компетентнісного підходу, який в сучасній освіті представляє нову модель, тобто таке формування і оцінювання навчально-виховного процесу навчання англійської мови, в якому головним освітнім результатом є іншомовна професійна компетентність.

Формування лінгвокультурологічної компетенції є цілісною структурою, яка включає в себе взаємопов'язані елементи, об'єднані в певну систему. Внутрішні зв'язки між цими елементами з іншими системами об'єктивні, вони відрізняються різноманіттям і є взаємозамінними. До елементів системи формування лінгвокультурологічної компетенції можна віднести: цілі і завдання; засоби, які охоплюють технологію, стиль роботи викладачів; мотивацію, контроль, широке інформаційне забезпечення; умови досягнення та оцінки результатів; системний підхід.

Сучасні умови розвитку суспільства та системи освіти потребують реалізації узагальненого підходу до найбільш результативної професійної підготовки, яка орієнтована на формування лінгвокультурологічної компетенції. Застосування культурологічного підходу може гарантувати побудова процесу формування лінгвокультурологічної компетенції як діалогу культур, в якому учень грає активну роль. Формування лінгвокультурологічної компетенції у системі освіти може мати більш ефективні результати, якщо буде створене на основі вже існуючої культури навчального закладу, яка є гарним підґрунтям для залучення особистості до культури майбутньої діяльності.

Необхідність урахування інтересів та індивідуальних особливостей кожного учня можна назвати основою формування особистісного компонента мотивації, а оволодіння пізнавальною та комунікативною діяльністю є активним компонентом мотивації. Найбільш яскраво виражені положення особистісно-діяльнісного підходу стають помітні при реалізації проблемно-проектного підходу до навчання.

Проблемно-проектний підхід, який сприяє об'єднанню проблемного та проектного підходів, є методологічною основою формування лінгвокультурологічної компетенції, одного з головних елементів іншомовної компетентності студентів. Цей підхід охоплює: взаємодію у процесі навчання; специфічну структуру інформації; цілеспрямований пошук різноманітної допоміжної інформації; вибірковість і самостійність в отриманні знань; вміння використовувати уміння та навички для рішення нових, нестандартних завдань професійної спрямованості [5, с. 36].

Всі ці фактори дозволяють формувати лінгвокультурологічну компетенцію і в цілому іншомовну професійну компетентність [7, с. 59].

**Висновки.** Проведений аналіз процесу формування лінгвокультурологічної компетенції у студентів показав, що формування лінгвокультурологічної компетенції може бути ефективним тільки в тому випадку, якщо процес навчання відбувається з урахуванням певних принципів: принципу комунікативності; принципу врахування особистих і вікових особливостей учнів; принципу використання мови на практиці; принципу свідомості; принципу залучення до незнайомого; принципу наочності.

Так, велику роль у викладанні іноземної мови має принцип особистісно-орієнтованої спрямованості навчання, при якому учні можуть спостерігати підсумок практичного використання мови, що вивчається. Тому під час вивчення англійської мови необхідно володіти творчим умінням поєднувати різноманітні засоби і методи, застосовувати різні типи завдань і вправ, приділяти чимало уваги різним видам мовленнєвої діяльності. Знання суті, структури і змісту лінгвокультурологічної компетенції в умовах сьогодення є одним з найважливіших факторів, що визначає, чи буде процес її формування результативним.

## Список літератури:


1. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А.Л Бердичевский // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2. – С. 171.
2. Белова И.В., Хрипунова И.Г. Иностранный язык как средство развития коммуникативной компетентности / И.В. Белова, И.Г. Хрипунова // Школа-ВУЗ: Компетентностный подход и преподавание иностранных языков: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО. – 2009. – №. 2. – С. 19–22.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология: (Теория и методы) / В.В. Воробьев. – М.: РУДН, 1997. – С. 33.
4. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // ИЯШ. – 2004 – № 1. – С. 3–8.
5. Починок Т.В. Особенности заданий по формированию социокультурной компетенции / Т.В. Починок // ИЯШ. – 2011. – № 7. – С. 18–24.
6. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск, 1993. – С. 123.
7. Шишканова В.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / В.В. Шишканова // ИЯШ. – 2012. – № 2. – С. 74.

**Смирнова Е.А.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация**
В данной статье рассматривается процесс формирования лингвокультурологической компетенции у студентов в процессе обучения их иностранному языку и актуальность ее использования. Ставится вопрос об определении и содержательном наполнении компетенции. Статья включает анализ и авторское рассмотрение содержания, структурных элементов и компонентов лингвокультурологической компетентности студентов. Приведены способы определения уровня данной компетентности на основе результатов сформированности различных сфер личности. В качестве теоретической основы формирования лингвокультурологической компетенции автор выделяет следующие категории: лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурологический и коммуникативный подход.
**Ключевые слова:** лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурология, лингвокультурологический подход, коммуникативный подход, социокультурная компетенция, обучения английскому языку.

**Smirnova O.O.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Summary**
The relevance of use and understanding of importance of linguocultural competence formation of students in a foreign language studying process is considered in the article. The question of definition and substantial filling of linguocultural competence is raised. The article includes analysis and author's review of the content, structural elements and components of the linguistic and cultural competence of students. Methods for determining the level of this competence on the basis of the results of the formation of various spheres of personality are given. As a theoretical basis of formation of linguocultural competence the author allocates the following categories: linguocultural situation, linguocultural and communicative approach.
**Keywords:** linguocultural competence, linguoculturology, linguocultural approach, communicative approach, sociocultural competence, English language teaching.

UDC 811.111:378.147

# INTENSIVE STUDY OF THE ENGLISH LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

**Tishechkina K.V.**
Mykolayiv National Agrarian University

This paper focuses on learning English vocabulary in non-philological universities. The criteria for selection of lexical material have been considered in our work. Attention is paid to the functional, thematic and situational techniques. This article examines the ratio of active, passive and multiple-language.
**Keywords:** selection criteria, thematic and situational approaches, vocabulary, lexical unit, communication.

**Introduction.** In our time of rapid development of society knowledge of foreign languages is necessary for every educated person. Therefore, the study of foreign languages is given a special attention in all schools. Learning a foreign language in non-linguistic university aims mastering practical language, the specificity of which is determined by professional activities.

**Setting objectives.** We want to consider intensive foreign language teaching at the university. This article is dedicated to training vocabulary. Due to this teacher faces three problems: First, which words and the amount of them should be included in the course to achieve optimal language proficiency in a short time, secondly, how the lexical material should be distributed in phases and periods of study, thirdly, what means and methods should be used to teach foreign language vocabulary.

**Analysis of studies and publications.** A large amount of literature is dedicated to rinciples of selection of vocabulary for training at different stages (L.V. Scherba, D.L. Scherba, I.V. Rakhmanov, V.D. Arakyn, A.A. Mirolubov, P.B. Gurvich, Y.A. Kudryashov, V.S. Korostelev, etc.). Since the forties, dictionaries-minimums were created for teaching foreign languages and guidelines were given for their preparation. These dictionaries, in our opinion, provides limited foreign language students. These dictionaries, in our opinion, provided a limited foreign language proficiency by students.

**The aim of the article.** The main purpose of the article is – consider the vocabulary selection criteria, pay attention to functional, thematic and situational techniques; analyze the ratio of active, passive and multiple-vocabulary.

**The analysis of lexical material selection.** Principles of dictionary-minimum were mostly empirical. However, due to their creation it was needed to formulate any scientific principles to formalize the methodology of selection of words and expressions for such a dictionaries.

The development of statistical lexicography had a significant impact on solving the problem of dictionary-minimum. During the preparation of dictionaries-minimums and vocabulary selection there was a temptation to be guided by the frequency criterion. It should be noted, however, that the leading Methodists were aware from the outset that the criterion of frequency, though it is important, is not sustainable. The practical necessity of certain structures, words, phrases or other units to the communication process is certainly the criterion for the selection of vocabulary. The frequency in this case acts as a purely quantitative view of usability criterion. Of course, individual units, as practically necessary, can not be characterized by a high frequency like a thing needed in the household, it is not necessarily being used every day.

One of the vocabulary selection criteria is also a stylistic neutrality of lexical units. However, this criterion is not absolute, especially when it comes to the intensity of passive training with it's given emotion and expressivity, with the expansion of the boundaries of the shown material. The latter also involves the removal of the ban on synonyms. The training aims deliberately introduced synonymous series of words and expressions that are characteristic for the different situations of communication (formal – informal, official – unofficial). Use of synonymous series helps to avoid repetition in the proposed material and gives students the opportunity to use a variety of language tools, based on objective and subjective needs. Thus, the principle of necessity of self identity in the communication process is implemented by learning vocabulary in training.

The consideration of word-formation values of lexical units is important criterion for the selection of vocabulary intensive course. It should be noted that the introduction of derivative lexical units formed by productive models of components on the morphemic level act as independent units of study, as in intensive it is important to be able to use not only ready word, but also to create a new one from a known root and suffix. So, you can offer to students to form a noun by suffix method. For example, providing suffixes -er, -ist, -y, -ship, -ment, -ation, -ance, -ence, -ness, -ure, -ity, -ledge, -ing and nouns honest-, punctual-, press-, teach-, friend-, achieve-, dark-, independent-, journal-, employ-, educate-, geology-.

The functional approach is dominant in the formation of lexical skills. According to V.S. Korosteleva, in the traditional strategy of learning vocabulary there is the gap between the assimilation of new word form and its' language function. Priority of functional approach allows to reach a maximum speech activity of students and to form the ability to include new vocabulary in a communicative process.

Situational and thematic approaches have a great importance in the selection of vocabulary. The vocabulary of a particular topic should provide free communication in envisaged course situations and to be sufficient for the discussion of certain topics.

Situational approach involves mastering of various phrase models and conversational clichés. The thematic approach involves the selection of words



© Tishechkina K.V., 2017

that are part of lexical paradigm (thematic series), to ensure the variability of language.

An example of such a lexical paradigm is a list of names of countries, correlated with the names of languages and nationalities representatives. Since lexical paradigms are open unlike grammatical ones the problem of constraints appears in the preparation of such lists. When you turn in the learning material, in practice, the most convenient is a list consisting of an average of 15-20 units. Themed series are formed by words which belong to one part of the language, and meet the specific theme (the names of occupations, types of travel, and so on).

Situational and thematic approaches converge, given the associative words that exist in the lexical structure of language as a reflection of the unity of the world in the minds of native speakers. They participate in the processes of reproduction and generation of speech and speech work, aimed at solving specific communication problem, as well as the process of remembering. Associative semantic fields can serve as a basis for creating educational dictionary-minimum, which will be useful in organizing foreign language communication.

Thematic series formed by the words belonging to one part of the language included in broader associations, encompassing words that represent different parts of speech – lexical-semantic fields. Entering the syntagmatic relations, these units form communicative situations. For example, in the theme «My Favourite Season» there is a situation, based on the description of the nature with the use of three thematic series: names of seasons, designation of color and evaluation of weather: – *Autumn is dull and rainy. But it is full of colours: red and yellow, green and brown, blue and grey.* – *Well, winter is not so rich in colours: it is mostly white, black and grey. But it is a healthy season if it's cold and frosty.*

Specifics of intensive training raises questions about the ratio of active and passive (receptive) vocabulary in new way. Here, perhaps, we should indicate two points. First, the line between active and passive vocabulary disappears to some extent in intensive training, since the whole vocabulary is activated in the communication process. Second, if a part of the vocabulary remains outside of active proficiency, the ratio between active and passive vocabulary is clearly changed in favor of active vocabulary compared to traditional views. Active vocabulary that a student gained over a two-year course of intensive training, is 3000 units. Herewith passive (receptive) vocabulary is an additional 1000 units. Mentioned vocabulary that is 4000 units or so provides sufficient freedom of communication and adequate perception of texts within conversational and home style, artistic, journalistic and popular scientific functional styles.

Because vocabulary is given mainly in the form of parallel texts, students are exempt from dull and unproductive work on semantization, that is comprehension of words using dictionaries. This ensures that they acquire large amounts of vocabulary, finding confidence in themselves and in success of their work.

However, some groups of words relate differently to their native language equivalents. The closest equivalents are internationalisms, for example, *political, multiplication, argument, cybernetics, consultant, student, collective, seminar, hospital, linguistics, physics, sport, ecology*, names of months and so on. There is no need much effort for the assimilation of these vocabulary.

Some phrases require special attention in them one of the elements is the same in both languages, while another does not match, such as: physical education – фізична культура, *modern hystory – нова історія* and so on.

Introduction of multiple vocabulary and homonyms is a certain complexity. Ambivalent words and expressions used in puns, which provide texts with attractiveness, decorate and nourish them.

Individually executed lexical units compose the specificity of English. These primarily include phrase verbs (give up, look forward, take off, and so on). Let's compare: check – перевіряти, check in –зареєструватися; take – брати, take off – злітати (про літак); see – бачити, see through – доводити до кінця; give – давати, give up – кидати (що-небудь робити); stand – стояти, stand by – бути готовим; look – дивитися, look forward – чекати з нетерпінням; try – намагатися, try on – приміряти; get – діставати, отримувати, get up – вставати, прокидатися; talk – говороти, talk into – запевняти; ask – питати, ask round – запросити додому.

The main carriers of vocabulary within topics are three texts: polylogue, monological text of journalistic style and monological text of the popular scientific style. Vocabulary contained in each of them differs in nature as well as by way of introduction. If conversational vocabulary used is predominant in polylogue, then in monologue texts book vocabulary of relevant functional styles form a significant part.

Vocabulary polylogue is introduced solely in the communication context and only later as needed exude some tasks aimed at the variability of use. Semantization of new vocabulary is made, particularly by the parallel text in native language.

As for character monologue journalistic text here (though context continues to play an important role) semantization of vocabulary is carried directly, though text is accompanied with lexical commentary served to the right, along with the same text. Such a presentation provides reading material with full understanding. It is assumed that subsequently absorbed vocabulary used in the organization of communication when discussing the issues raised in the text.

In the monologue texts of the popular science character the vocabulary is introduced in another way. Interpretation of words is not given in parallel with the main text, but after it. The words are given without transcription because they are not expected activation in speech. The fact that the purpose of the text is somewhat different here: the text is oriented on independent work of students, and partial reading comprehension is allowed.

The ratio between active and receptive vocabulary substantially differs in three texts. Polylogue contains only active vocabulary. In monological text of journalistic style lexical units of receptive nature make up about a quarter of vocabulary (quantitative estimates are averaged naturally,

because different students can learn language differently, depending on their individual characteristics and abilities). In the monologue texts of the popular science style the receptive vocabulary is even a bigger part (about half).

The nature of the vocabulary and a way of putting it in the texts of various type is defined by goals of each text, coinciding with the overall aim of the course – learning a free speech communication.

Above all polylogue, the source and model of communication contributes to achieving the main goal. Vocabulary contained in polylogue, is absorbed in natural, typical, syntagmatic relations. It should be noted that polylogue, focused mainly on oral communication (listening and speaking), a potential tool for studying other types of speech activity – reading and writing. While mastered sound word image at the initial stage, the student correlates it with visualization image during further work with the textbook. So is the optimal training scheme which meets the natural sequence of language acquisition – from listening and speaking to reading and writing.

Monological text of journalistic style initially focused on its perception in the process of reading. Along lexical commentary provides sufficient effectiveness and dynamics of this work.

Equally important goal of this text is to transfer its' subject to communication register. At that students use both content (issues) and formal elements of the text (language and speech units). Words and expressions taken from monologue text are used in earlier attached models in various grammatical design when discussing the problems mentioned in the text.

It would seem that monological text of the popular style of its orientation, even further away from the real purpose of the course – learning oral communication, as it is related to independent reading with partial understanding. However communicative link available here as understanding control is done by means of communicative tasks. Except a full translation of the text in their native language for students of non-linguistic specialties we offer other forms of translation, such as abstracting and annotation.

Abstracts of translation is a translation of some parts of the text that are the most important. Usually such a translation is much smaller than the original text (5 – 10 times). This particular form of translation teach students to highlight the main idea in the text and to identify the most important and additional information and to track a logical line of text.

Annotative translation is compiling summaries to scientific articles. This form of translation is especially important because students learn to analyze, think critically while working on the text, and to give a brief description of the source [4].

Means and methods of teaching vocabulary are different during intensive course. Texts, listening to soundtracks, different visual material, including the one, prepared by students are certainly a part of learning tools. Vocabulary exercises and vocabulary comment are also a part of learning tools.

The above mentioned means and methods used in class, pursuing the goal of forming lexical skills, is «the ability to act in variable conditions» [3]. A special role in education belongs to communicative tasks with lexical dominant. Scenes of exercises reflect a variety of actual life situations and promote the use of new vocabulary. Here is an example of such a task:

You invite your friends for a birthday. You ask them to be punctual and arrive promptly at six, talking about how much time they take for a road, discussing the various options. You come to the conclusion that if your friends leave home at five, they will come to you just in time. (The task is given in language which is spoken).

The word-building exercises, crosswords, tasks to exclude unnecessary words from a uniform list, exercises to fill gaps of word or phrase and many others are quite effective.

**Conclusions.** It must be emphasized that the current practice of intensive foreign language training in non-linguistic universities does not provide a special work with words. However, based on the specific conditions and purposes of learning a foreign language we can talk about the possibility and necessity of this work.

## References:


1. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений (на материале английского языка): дис. кандидата пед. наук / Л. Е. Алексеева. – Санкт-Петербург, 2002. – 201 с.
2. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г. І. Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28–29.
3. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Лексические умения, обусловливающие говорение на иностранном языке / П. Б. Гурвич, Ю. А. Кудряшов // Вопросы методики преподавания иностранных языков. – Тула, 1967.
4. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу / А. Я. Коваленко. – Київ: Фірма «ІНКОС», 2002. – 320 с.
5. Михайленко В. В. Алгоритм інтро-перекладацьких стратегій у мультимедійному форматі / В. В. Михайленко // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2004». Том 25. Актуальні проблеми перекладу. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 38–39.
6. Ehlich K. Greek and Latin as a Permanent Source of Scientific Terminology: the German Case // Language Adaptation (edited by Florian Columas). – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – P. 135–137.
7. Study Programmes in English [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.crus.ch/information-programme/studieren-in-der-schweiz/ studienangebote/study-programmes-in-english.html#c10230

**Тішечкіна К.В.**
Миколаївський національний аграрний університет

## ІНТЕНСИВНЕ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Анотація**
Стаття присвячена питанням навчання лексиці англійської мови в немовних вузах. Розглянуто критерії відбору лексичного матеріалу, засоби та прийоми, що використовуються під час навчання іншомовній лексиці. Звернуто увагу на функціональний, тематичний та ситуативний прийоми. У роботі розглянуто співвідношення активної, пасивної та багатозначної лексики.
**Ключові слова:** критерії відбору, тематичний та ситуативний підходи, лексика, лексична одиниця, комунікативність.

**Тишечкина Е.В.**
Николаевский национальный аграрный университет

## ИНТЕНСИВНОЕ ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

**Аннотация**
Статья посвящена вопросам обучения лексике английского языка в нефилологических вузах. Рассмотрено критерии отбора лексического материала, способы и приемы, используемые во время обучения иностранной лексике. Обращено внимание на функциональные, тематические и ситуативные приемы. В работе рассмотрено соотношение активной, пассивной и многозначной лексики.
**Ключевые слова:** критерии отбора, тематический и ситуативный подходы, лексика, лексическая единица, коммуникативность.

УДК 372.881.111.1

# ЗДІЙСНЕННЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Баркасі В.В., Філіпп'єва Т.І.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядаються завдання і проблеми військово-патріотичного виховання у вузі. Показани шляхи їх вирішення. Проаналізовано основні документи, в яких викладено цілі та принципи військово-патріотичного виховання. Запропонована методика аудиторні та позааудиторної роботи у вищому навчальному закладі в цьому напрямку.
**Ключові слова:** аудиторна робота, військово-патріотичне виховання, іноземна мова, навчання та виховання. позаудиторна робота.



**Постановка проблеми.** Патріотизм є однією з найважливіших духовних цінностей, яка формується з дитинства і керує всім свідомим життям людини, будучи інтегральною якістю особистості. Військово-патріотичне виховання не можна ізолювати від професійної підготовки, розглядати його у відриві від навчального процесу. Це цілеспрямована діяльність зі взаємодії всіх структурних підрозділів університету та студентів. Навчання й виховання – це єдиний нерозривний педагогічний процес, коли здійснюється не тільки передача і засвоєння знань, умінь і навичок, а й формування особистості з певними моральними, етичними і, перш за все, цивільними. Отже, спільна робота викладачів і студентів є основою військово-патріотичного виховання.

**Стан дослідження проблеми.** Ця тема була в усі часи в центрі уваги філософів, учених, педагогів. Вона знайшла своє відображення в працях Аристотеля, Платона, Сократа, Цицерона, Т. Мора, Т. Кампанелли, Ф. Рабле, Я. Коменського, П. Гольбаха, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Й. Гердера, А. Дістервега, І.Г. Сковороди, Е. Канта, О. Духновича, К. Ушинського, С. Гессена, А. Грамші, К. Поппера. У сучасній українській педагогіці проблемі національного військово-патріотичного виховання присвячені роботи І. Беха, Г. Біленької, В.О. Білоусової, А. Бойко, М. Боришевського, Г. Ващенка, О.І. Вишневського, Ю. Завалевського, М. Зубалія, П. Ігнатенка, Г. Касяновіча, В. Каюкова, Б. Кобзаря, В.Г. Кузя, М.В. Левківського, Г.П. Пустовіта, Ю.Д. Руденка,

© Баркасі В.В., Філіпп'єва Т.І., 2017

А.Й. Сиротенка, М.Г. Стельмаховича, О.В. Сухомлинської, К.І. Чорної, М.Д. Ярмаченка, та ін. Військово-патріотичне виховання розглядається вченими та педагогами як складова всієї цілісної системи виховання в університетах України та являє собою систематичну і цілеспрямовану діяльність по формуванню у студентів високої патріотичної свідомості, почуття вірності Батьківщині, готовності виконати свій громадський обов'язок щодо захисту її інтересів.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Сутність військово-патріотичного виховання студентів у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» визначає необхідність побудови навчального процесу на основі нового дидактичного інструментарію, що передбачає включення в роботу зі студентами різних технологій: впровадження активних форм і методів організації практичних занять, орієнтованих на інтеграцію матеріалу з інших навчальних дисциплін; підготовка відповідного методичного забезпечення для самостійного опрацювання студентами культурологічного, дослідницького, художнього матеріалу патріотичної спрямованості; зміна співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів в бік збільшення останньої.

**Мета статті** полягає в розгляді та обгрунтуванні положень про те, що будь-яка навчальна дисципліна в університеті, крім змістовної сторони навчання, має потужний виховний потенціал, що сприяє в тому числі і військово-патріотичному вихованню. Успіх формування військово-патріотичних якостей у студентів в процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова» визначається наступними умовами, які випливають з вище розглянутих завдань і принципів: наукове забезпечення цілеспрямованого підходу до вирішення проблеми військово-патріотичного виховання, виділення в освітній програмі спеціальних тем, питань, проблем, ситуацій, які чинять ефективний вплив на формування у студентів патріотичної свідомості, залучення кожного студента до участі в різного роду творчої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Мета, завдання і принципи патріотичного виховання сформульовані в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді [2]. У Концепції зазначається, що національне патріотичне виховання – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів і інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків по захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню України як правової та демократичної держави.

Найважливішим пріоритетом у цьому плані є формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації. Воно сприяє спадкоємству духовних і культурних цінностей українського народу, досягненню високої культури взаємин.

У Концепції підкреслюється, що складовою частиною патріотичного виховання, особливо пріоритетною під час військової загрози, є військово-патріотичне виховання. Воно зорієнтоване на формування у молодої людини особистої готовності до захисту Вітчизни. Зміст військово-патріотичного виховання визначається національними інтересами України і покликане забезпечити активну участь громадян у забезпеченні її захисту від зовнішньої загрози. Робота з військово-патріотичного виховання проводиться комплексно, в єдності всіх його складових, отже передбачає виконання системи таких завдань: закріплення в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, Законів України та державної символіки; підвищення престижу військової служби; усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю; формування і утвердження гуманістичної моралі, толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; культивування кращих рис української ментальності, таких як працьовитість, свобода, справедливість, доброта, чесність, дбайливе ставлення до природи; формування мовної культури.

Як і будь-яка дисципліна, іноземна мова має забезпечити розвиток загальнокультурних компетенцій – якостей, які характеризують соціальну зрілість студента. Загальнокультурна компетенція стосується розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах [3].

Виходячи з цього, можна конкретизувати загальнокультурні компетенції, які можуть бути сформовані у випускника університету в процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова». Серед них такі як володіння культурою мислення, здатність до сприйняття інформації, узагальненню, аналізу, постановки мети і вибору шляхів її досягнення; вміння логічно вірно, аргументовано і ясно будувати усну та письмову мову; бути здатним до використання знань іноземної мови у професійній і міжособистісної комунікації; володіти здатністю слідувати легітимним етнічним і правовим нормам; володіти толерантністю і здатністю до соціальної адаптації. Саме розвиток загальнокультурних компетенцій кожної людини сприяє вирішенню завдання, поставленого Комісією ЮНЕСКО з освіти, – навчитися жити разом, розвиваючи знання про інших, їх історію, традиції і спосіб мислення [4].

Беручи до уваги, що любов до своєї Вітчизни починається з любові до малої Батьківщини, необхідно приділяти особливу увагу формуванню та розвитку патріотичних почуттів і патріотичної свідомості, соціокультурному середовищу конкретного регіону. Без виховання почуття патріотизму, гордості за досягнення вітчизняної науки, культури, техніки, освіти і спорту неможливо зберегти пам'ять і зберегти культурно-історичну спадщину наших предків, нашого народу, формувати патріотичну свідомість студентської молоді. Виходячи з цього, доцільно включити в навчальну програму дисципліни «Іноземна мова» такі теми патріотичної спрямованості, як «Моя Альма-матер», «Місто, в якому я вчуся», «Моя мала Батьківщина», «Видатні особистості минулого і сьогодення», «Країни мови, яку ми вивчаємо» та ін.

В рамках вивчення іноземної мови студенти пізнають історію не тільки своєї країни, але і

інших країн з їх пам'ятками, досягненнями, народними традиціями і звичаями що веде до зміцнення дружби народів, виховання почуття інтернаціоналізму, поваги до різних культур і традицій.

Розвиток загальнокультурних компетенцій студентів відбувається за допомогою таких форм і методів роботи, які забезпечують діяльнісний, інтерактивний і особистісно-розвивальний характер навчання іноземної мови.

Позааудиторна робота в житті студентської молоді займає особливе місце і активно впливає на професійне становлення майбутнього фахівця: розвиває самостійність і відповідальність за прийняті рішення, вміння працювати в команді, розкриває творчий потенціал студента. Спільна наукова творчість викладачів та студентів – ефективний шлях розвитку здібностей, розкриття талантів, становлення характеру дослідника, виховання ініціативи, розвиток високих ділових і моральних якостей, сприяння формуванню гармонійної особистості, набуття студентами досвіду громадської та організаційної роботи в творчому колективі, потреби і навичок постійної самоосвіти в майбутньому.

У даній статті розглядаються деякі сучасні форми і методи організації навчальної і позааудиторної роботи на заняттях з іноземної мови в університеті.

Оскільки зміст дисципліни «Іноземна мова» заснований на мовній діяльності як усній, так і письмовій, важливе місце в навчальному процесі займає цілеспрямований відбір і правильно організована методика роботи з текстом. Для оволодіння духовною культурою іншого народу, незвичною для нас етикою, на думку Л. В. Щерби, немає іншого шляху, крім пильного читання (під хорошим керівництвом) творів видатних іноземних письменників в оригіналах, оскільки художній текст є «тричі культурним об'єктом»: зміст художнього твору є національно культурним за визначенням; мова – «матеріал», з якого «виготовлений» художній текст, – це один з найважливіших культурних феноменів; художній текст як твір мистецтва сам є фактом культури [5]. Однак, з метою використання текстів художніх творів на мовному навчальному занятті необхідно, перш за все, зробити їх відбір. Важливим в контексті нашого дослідження є поняття облігаторних книг як справжніх шедеврів національної літератури [1]. На відбір художніх текстів впливають цілі їх використання в мовному навчальному процесі таки як мовні цілі (збагачення словникового запасу, демонстрація можливостей граматичної системи мови і т. ін.); мовленнєві завдання (відправний момент, стимул для дискусії); знайомство з культурою (реалії, явища, події та факти національної культури, тобто, артефакти культури); навички естетичного сприйняття художніх текстів. Основна мета буде служити визначальним чинником у виборі методики роботи над художнім текстом і виділенні одиниць навчання. Відповідно до неї будуть організовуватися діяльність викладача і учнів, прогнозуватися кінцевий результат.

Художній текст має багаті виховні можливості, що дозволяє викладачеві іноземної мови направляти своїх студентів до вирішення складних моральних проблем. Тексти, що мають яскраву військово-патріотичну спрямованість, допомагають викладачеві формувати такі якості студентів як милосердя, благородство, сміливість, відданість Батьківщині.

У рамках досліджуваної в даній статті теми така робота сприяє формуванню почуття поваги до національних і культурних цінностей країни, мова якої вивчається, а також любові і гордості за рідну землю, працю і героїзм свого народу. Знайомство студентів з «облігаторними» творами зарубіжних письменників (англійських, американських, німецьких, французьких – в залежності від того, яка мова вивчається студентами) показує студентам, що для будь-якого народу Батьківщина, пам'ять про її героїчне минуле, її мирне сьогодення і гідне майбутнє – першорядні цінності. Такі твори впливають на патріотичні почуття студентів безпосередньо, дають можливість осмислити такі національні та особисті цінності як любов до Батьківщини, повагу до її славетного минулого і сучасного, готовність захищати інтереси Батьківщини. Різноманітність форм роботи на занятті сприяє чуйному сприйняттю студентами образів героїв, їх думок і настрою. Знайомство з зарубіжною літературою в процесі вивчення мови дає можливість студентам познайомитися з культурою народу, зрозуміти національно-специфічні особливості його менталітету, а також порівняти спосіб життя, звичаї своєї країни і країни, що її мова вивчається. Проведення таких паралелей має велике виховне значення – студенти усвідомлено, аналізуючи події і дії літературних персонажів, порівнюють і ідентифікують свої вчинки з вчинками персонажів, оцінюють з моральної точки зору описувані події і дії, тим самим розширюючи свої уявлення про життя в цілому і його моральні аспекти, зокрема. Як приклад, можна звернутися до високого потенціалу військово-патріотичного виховання художньої літератури, присвяченій Другій світовій війні. Один з яскравих прикладів – повість А. де Сент-Екзюпері «Військовий льотчик». Як лейтмотив червоною ниткою проходить через усю повість ненависть до фашизму, почуття страждання і болю за розорену Батьківщину, необхідність єдності і згуртованості в боротьбі за перемогу. Таке ж сильне емоційне, а, отже, виховне значення має знайомство і рефлексія щодо таких творів як «Прощай зброя» Е. Хемінгуея, «Вогонь» А. Барбюса, «На Західному фронті без змін» Е.М. Ремарка, «Смерть героя» Р. Олдингтона.

Поетичний текст також має великий виховний потенціал. Поезія як іноземних, так і українських творців, перекладена на інші мови, естетично і духовно збагачує студентів, допомагає проникнути в красу природи, психологію людини, гостроту її переживань. Глибокий вплив поетичного слова сприяє утвердженню в молодих людях любові до Батьківщини, до традицій і звичаїв як своєї країни, так і зарубіжжя, формує почуття патріотизму. Наприклад, знайомство з творами антивоєнного циклу «Вірші про Війну і патріотизм» англійського поета Томаса Гарді, усвідомлення глибини переживань і сумнівів, що охопили поета, допомагає розставити правильні акценти в оцінці своєї громадянської позиції по відношенню до проблеми війни і миру, вірнос-

ті Батьківщині і своєму народу. Сюди ж можна віднести вірші інших «окопних поетів» – Р. Брука про патріотизм, З. Сассун про жахи війни, У. Оуен про науку війни. На позааудиторних заняттях і заходах студенти не тільки знайомляться з самими творами, а й декламують їх, що сприяє більш глибокому проникненню в естетику вірша, а також аналізують зображальні засоби мови, беруть участь в конкурсах на кращий переклад поетичного твору українською мовою.

Важливим для виховання почуття патріотизму та громадянської відповідальності під час навчання іноземної мови є і звернення до кращих зразків сучасної української поезії, насиченої цією тематикою і перекладеної на інші мови. Наприклад, вірш «Любіть Україну» Володимира Сосюри, «Моя Україна» М. Ткача, «Як ти любиш Україну» О. Лупія та інші. І, безумовно, твори українських поетів-класиків являються потужним виховним арсеналом. Конкурси читців, інсценування, а також проведення вечорів патріотичної пісні в позааудиторний час – цікаві і розвиваючі види діяльності, що сприяють формуванню у студентів військово-патріотичних цінностей, пробуджують у них кращі якості особистості.

Не можна недооцінювати в процесі вивчення іноземної мови виховне значення прислів'їв, приказок і фразеологізмів і порівняння їх з українськими еквівалентами, адже саме в них відображено накопичений народом і пропущений через цензуру життя кодекс моралі і правила життя, а також використання краєзнавчого матеріалу в процесі вивчення іноземних мов в університеті. Вивчення і пропаганда героїчної історії як країни, що вивчається, так і своєї Вітчизни, оцінка історичних подій – іще один шлях військово-патріотичного виховання студентів. Приклади безкорисливого служіння Вітчизні – яскравий зразок для молоді для прояву соціальної активності і множення слави своєї Батьківщини. Автори статті планують досліджувати ці аспекти в своїх подальших дослідженнях.

**Висновки і пропозиції.** Іноземна мова як навчальна дисципліна має величезний виховний потенціал, який сприяє формуванню правильної громадянської позиції студентів та формуванню військово-патріотичних ідеалів. Звернення на заняттях до творчості як зарубіжних, так і вітчизняних письменників, поетів, використання пісенних, країнознавчих, краєзнавчих текстів, прислів'їв і приказок з використанням сучасних ефективних форм і методів навчання з одного боку, сприяють удосконаленню якості навчання, а з іншого – дають широкі можливості для формування моральних якостей, які засвоюються у формі особистих преференцій, мотивів і установок молодої людини. Виховання справжнього громадянина-патріота України, формування його патріотичних почуттів, патріотичної свідомості, патріотичних переконань на сьогоднішній день є одним з пріоритетних напрямків виховної системи в університеті і вимагає відповідної науково-теоретичної і практичної підготовки та доповнень до спільного плану виховної роботи, а також безпосередньої підготовки до такої роботи викладачів іноземних мов.

## Список літератури:


1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. // Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – 246 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-67DEEC287CD4D/list-D4A04AF326 – Назва з екрана.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навч. посібник. – 5-е вид, доп. і переробл. [Електронний ресурс] // Н. Є. Мойсеюк. – К., 2009. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/16930803/pedagogika/kompetentsiya_sut_struktura_osnovni_vidi – Назва з екрана.
4. Співробітництво України та ЮНЕСКО [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://unesco.mfa.gov.ua/ua/ukraine-unesco/cooperation – Назва з екрана.
5. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность // Л. В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.


**Баркаси В.В., Филиппьева Т.И.**
Николаевский национальный университете имени В.А. Сухомлинского

# ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Аннотация**
В статье рассматриваются задачи и проблемы военно-патриотического воспитания в вузе. Показани пути их решения. Проанализированы основные документы, в которых изложены цели и принципы военно-патриотического воспитания. Предложена методика аудиторной и внеаудиторной работы в вузе в этом наравлении.
**Ключевые слова:** аудиторная работа, военно-патриотическое воспитание, иностранный язык, обучение и воспитание, внеаудиторная работа.

**Barkasi V.V., Filippjeva T.I.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE IMPLEMENTATION OF MILITARY PATRIOTIC EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF FOREIGN LANGUAHES

**Summary**
The article deals with the tasks and problems of military patriotic education at the university. The ways of their solving are given. The basic documents regarding the aims and principles of a military patriotic education are analyzed. The methods of classroom and project activity in this sphere are given.
**Keywords:** classroom work, military-patriotic education, foreign language, training and education, extracurricular work.

УДК 378.147:811.111'36

# САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ І КУРСУ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ВНЗ УКРАЇНИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ У НИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ» В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

**Шевченко І.В., Кордюк О.М.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи студентів з метою формування у них граматичних навичок під час вивчення курсу «Практика усного та писемного мовлення» в умовах змішаної форми навчання. Розглядаються поняття «самостійна іншомовна діяльність студентів», «самостійна робота з іноземної мови студентів», «змішана форма навчання». Авторами статті пропонуються граматичні вправи для самостійної роботи студентів.
**Ключові слова:** самостійна іншомовна діяльність, самостійна робота з іноземної мови, дистанційне навчання, змішана форма навчання, граматичні навички.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі прискореного соціально-економічного розвитку суспільства, що характеризується поступовою й неухильною інтеграцією України в європейські політичні, економічні й культурні структури, винятково важливого значення набуває підвищення освітнього рівня підготовки висококваліфікованих спеціалістів для всіх галузей діяльності, збагачення інтелектуального та творчого потенціалу. Важливою умовою розв'язання цього завдання є необхідність озброєння спеціалістів знаннями англійської мови.

Зростаючий розрив між обсягом знань, призначених для вивчення, й можливістю їх засвоєння може бути подоланий через розвиток розумових здібностей студентів, формування в них здатності самостійно регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання.

Самостійність у процесі діяльності студентів зумовлена структурою навчальних планів вищих навчальних закладів України, в яких значна частина навчального часу відведена на самостійну діяльність студентів. При обмеженні навчального аудиторного часу й обов'язкової умови інтенсивності вправ для оволодіння англійською мовою виникає необхідність навчати студентів організовувати свою самостійну діяльність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі організації самостійної іншомовної діяльності у вищих навчальних закладах присвятили свої дослідження багато науковців (Н. Баловсяк, Г. Бурденюк, Т. Георгієва, І. Гініатулін, Л. Головко, Н. Качалов, Р. Нізамов, П. Підкасистий, Л. Пуховська, Ю. Соколовський, І. Хом'юк, С. Шатілов, В. Хрипун, T. Hutchinson, E. King, K. Mc. Collum, T. Terrel та ін.).

У своїх дослідженнях учені зазначають, що у зв'язку з сучасними вимогами до випускників ВНЗ підготовка висококваліфікованих спеціалістів неможлива без організації самостійної роботи з англійської мови, що є складовою самостійної іншомовної діяльності майбутніх фахівців. Дослідники Т. Георгієва і Л. Пуховська зазначають, що в системі вищої освіти країн Західної Європи і США самостійна робота студентів посідає головне місце. Традиційні форми навчання: лекції, практичні заняття, семінари тільки орієнтують студентів на їхню самостійну роботу, яку організовує і спрямовує викладач [9, с. 59].

З'ясуємо, як поняття «самостійна іншомовна діяльність студентів» пояснюється у сучасній методичній та педагогічній літературі.

«Самостійна іншомовна діяльність студентів» є складною системою взаємодії викладача, студента й іноземної мови, основною складовою якої є самостійна робота з іноземної мови, за допомогою якої студент навчається здобувати знання з іноземної мови, в нього формуються навички і вмін-



© Шевченко І.В., Кордюк О.М., 2017

ня з усіх видів мовленнєвої діяльності, а головне, набуває таку важливу якість, як самостійність. Завдяки самостійності студент спроможний ставити мету, виокремлювати пізнавальні завдання та обирати засоби їх використання, здійснювати самоконтроль за правильністю поставленого завдання, вносити корективи в самостійну роботу і виправляти її недоліки, аналізувати загальний підсумок своєї роботи, порівнювати результати з визначеними раніше, прогнозувати наступні кроки у своїй подальшій самостійній самоосвітній діяльності [11, с. 35].

Запропоноване пояснення поняття «самостійна іншомовна діяльність студентів» вказує на той факт, що самостійна робота з іноземної мови студента є її важливою складовою.

Розглянемо, як пояснюється поняття «самостійна робота з іноземної мови студентів» у сучасній науковій літературі.

На думку вчених, під самостійною роботою з іноземної мови студентів слід розуміти індивідуальну форму роботи, основою якої є навчальні завдання з різними рівнями труднощів, які студенти виконують в умовах лабораторії, в аудиторний і позааудиторний час з метою набуття знань з фонетики, граматики, лексики та формування вмінь і навичок з основних видів мовленнєвої діяльності: читання, письма, аудіювання, говоріння без сторонньої допомоги та прямого керівництва з боку викладача, що передбачає наявність внутрішньої вмотивованості, знань прийомів навчальної роботи і максимальної активності з боку студента, впродовж якої формується така якість, як самостійність у набутті знань з іноземної мови [11, с. 45].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасне українське суспільство переживає значні зміни, пов'язані з переглядом низки наукових, політичних і соціальних положень. Вони відбуваються в усіх сферах людського життя, торкаються всіх суспільних інституцій, зокрема й освіти. У зв'язку з цим відбуваються зміни в системі освіти, що стали поштовхом для появи й розвитку різних моделей дистанційного навчання.

Однією з важливих причин розвитку різних моделей дистанційного навчання в системі вищої освіти України стало скорочення аудиторних годин і винесення навчального матеріалу на самостійне опрацювання студентами. Однак, через наявність таких негативні факторів дистанційного навчання, як: відсутність очного спілкування вчителя та студента, слабка ступінь самодисциплінованості студентів, відсутність гарної технічної оснащеності для постійного доступу до джерел інформації, нестача практичних занять і відсутність постійного контролю вказує на доцільність переходу до змішаної форми навчання [1; 2; 3].

Під змішаним навчанням (blended learning) слід розуміти об'єднання традиційних методів навчання з інтерактивними, яке складається з трьох етапів: дистанційне вивчення теоретичного матеріалу, засвоєння практичних аспектів у формі денних занять, остання фаза – складання іспиту або виконання випускної роботи [7, с. 3].

Модель змішаного навчання містить у собі елементи основних європейських освітніх моделей: дистанційного навчання (distance learning), навчання в аудиторії (face-to-face learning), навчання через Інтернет (online learning) [7; 8].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є показати поступове формування граматичних навичок студентів I курсу факультетів іноземної філології ВНЗ України під час їх самостійної роботи в процесі вивчення ними дисципліни «Практика усного та писемного мовлення».

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз навчальних програм з «Практичного курсу основної мови» галузі знань 01 Освіта, напрям підготовки 014 Середня освіта (англійська мова і література) та галузі знань 0203 Гуманітарні науки, напрям підготовки 6.020303 Філологія* Мова і література (англійська) для I курсу свідчать, що співвідношення годин аудиторних занять та годин на самостійну роботу складає 30%:70%.

Так, у першому семестрі на «Практичний курс основної мови» галузі знань 01 Освіта, напрям підготовки 014 Середня освіта (англійська мова і література) передбачається 124 години аудиторних занять і 206 годин на самостійну роботу. У другому семестрі 134 години аудиторних занять і 286 годин самостійної роботи.

У програмі з «Практичного курсу основної мови» галузі знань 0203 Гуманітарні науки, напрям підготовки 6.020303 Філологія* Мова і література (англійська) зазначається, що у першому семестрі на вивчення курсу передбачається 140 годин аудиторних занять і 220 годин на самостійну роботу. У другому семестрі 134 години аудиторних занять і 286 годин самостійної роботи.

Програмами «Практичний курс основної мови» для студентів I курсу обох спеціальностей передбачається вивчення певних тем з граматики, що надають студентам первинні міцні знання з англійської мови. Це теми: «The Pronoun. Sentences with an introductory «it», «The Article», «Present tenses», «Past tenses», «Future tenses», «Passive voice», «Sequence of Tenses. Inderect speech».

Досвід і практика свідчать, що найскладнішими для студентів є теми «The Article» та «Sequence of Tenses. Inderect speech».

Аналіз навчальних програм з «Практичної граматики англійської мови» для студентів I курсу двох спеціальностей і досвід свідчать, що кількість годин недостатня для одержання міцних знань з граматики студентами. Так, у першому семестрі на практичні аудиторні заняття відводиться лише 44 години, а на самостійну роботу 46 годин. У другому семестрі кількість годин аудиторних занять збільшується і складає 96 годин, а самостійної роботи – 114 годин.

Отже, надзвичайно важливим завданням постає перед викладачами організувати самостійну роботу студентів максимально ефективно з метою набуття міцних знань з граматики та їх активного тренування не тільки на заняттях з «Практичної граматики англійської мови», але і в процесі вивчення навчального курсу «Практика усного та писемного мовлення».

З цією метою вважаємо за доцільне запропонувати студентам для самостійної роботи завдання з граматики, що після пояснення граматичного матеріалу на заняттях, розміщується на платформі «Moodle». Викладач повідомляє студентам, які вправи вони повинні зробити. Перевірка завдань може відбуватись таким чином:

в аудиторії, надсилатися електронною поштою викладачу, перевірятись у письмовому вигляді викладачем, усно бути опитаним викладачем під час skype-зв'язку. Відповідні бали за самостійну роботу зараховуються у поточний кредит.

З теми «Article» («Артикль») вважаємо за доцільне запропонувати студентам такі вправи:

1. *Fill in the blanks with the appropriate article where necessary*:

1. He lives in ___ south of ___ Australia. 2. In his novels Jack London, ___ famous American writer, described ___ life of ___ poor. 3. It seemed to him that nothing would break such ___ peaceful silence. Suddenly there was ___ scream, then___second and___third. 4. Can you play ___ guitar? 5. He came in one morning when we were having ___ dinner on ___ terrace of ___ hotel and introduced himself. 6. ___ world tour costs ___ lot of money. 7. Did he fail you? What ___ surprise! 8. I don't believe you. I think you're telling ___ lie. 9. Did you have ___ lovely time in ___ Hague? 10. It was ___ early evening but I was feeling sleepy so I decided to have ___ nap. 11. He made ___ gross mistake. ___ economists can't make such ___ mistakes. 12. Have ___ look at the sky. It looks like ___ rain, 13. She'll have ___ swim and return in ___ quarter of ___ hour. 14. I'll have to convince him that I'm telling ___ truth. 15. He wasn't used to driving on ___ left [2; 5; 10; 12; 13].

2. *Translate the following sentences from Ukrainian into English paying special attention to the use of articles*:

1. Будьте ласкаві, передайте мені сіль, будь ласка. 2. Вечір був вологим (damp) і прохолодним. 3. Був холодний і вітряний (windy) день. 4. Вино занадто солодке. 5. Я люблю сухе вино. 6. Вона знайшла таку хорошу роботу. 7. Погода погана. Ніч була дуже холодною. Я не хочу гуляти в таку холодну погоду. 8. Людина приручила (domesticate) собаку багато років назад. 9. Це несподівана новина. 10. Він володіє обширними знаннями в області медицини. 11. Кіпр і Мальта відомі туристичні центри. 12. Вона прожила тяжке життя. 13. Нафту використовують для виробництва (production) бензину. 14. Шотландія – гірська (mountainous) частина Великобританії. Найвища гора – пік Бен-Невіс. 15. Де вони зупинились? – У готелі «Континенталь». Це на Хай-стріт [5; 10; 12; 13].

Після пояснення теми «Sequence of Tenses. Indirect speech» («Узгодження часів. Непряма мова») на заняттях студентам пропонується закріпити матеріал під час виконання самостійно таких вправ:

*1. Convert these statements into indirect speech:*

1. Daniel said, «I met some friends of mine in the cinema last night». 2. A man stopped me in the street and asked «Do you speak English?». 3. The student said to his friend, «I've already read half of the book». 4. She said to us, «I will have marked your tests by the next lesson». 5. Christine wrote, «Your letter came too late. I have already promised to go to my uncle where I shall be staying for a month». 6. Glenn said to us, «I can't find his telephone number». 7. «There are two topics which I want to examine today», said the 'lecturer. 8. We said, «Sorry. But we didn't see you crossing the road». 9. Will said to me with sarcasm, «You are giving me advice?» 10. The newspaper headline was, «Diana in fatal car crash». 11. My sister-in-law wrote, «I shall meet you in Glasgow on the 4th at three p.m., if my train's on time». 12. «Dad phoned me before he left,» said Kate. 13. Andy said to his brother, «I'm going to repair that old bike». 14. The girl said, «I do everything myself, rather than let my brother get involved.» 15. «I can go to England at the beginning of June, doctor, but not before,» I said. «You must go before. It is absolutely necessary,» said the doctor. «You must go at once» [2; 5; 10; 12; 13].

2. *Change the following into indirect speech, using the rules of the sequence of tenses*:

1. «I have something to tell you», I said to her. 2. «I met her for the first time on a warm sunny morning last spring», he said. 3. «I am going to call again tomorrow, mother», she said. 4. «I've been to Turkey twice, but so far I haven't had time to visit Istanbul,» said Robert. 5. «It will be very difficult to persuade her to take care of herself, doctor», I replied. 6. «The president is to come to Madrid the day after tomorrow», said the BBC announcer. 7. «We have a lift but very often it doesn't work», they said. 8. «We have bought a new flat. But we don't like it so much as our last one», said my cousin. 9, «I have left a message for him, but he hasn't phoned yet», she said. 10. «I've no idea who has done it but I'll find out», said Peggy. 11. He said, «My mother has just been operated on», 12. 'I'll come with you as soon as Fin ready», she replied to me. 13. I have a French lesson this evening and I haven't done my homework yet», said the small boy. 14. «She has been sitting in the garden since the police came», I said to the officer. 15. «You haven't closed the window and has forgotten to turn off the light», he pointed out [2; 5; 10; 12].

3. *Перекладіть наступні речення з української на англійську*:

1. Ми спитали його, де він купив словник. 2. Він спитав мене, чи я читала Шекспіра в оригіналі або у перекладі. 3. Вона спитала мене, де я живу. 4. Я спитала сестру, чому вона не хоче піти зі мною до театру. 5. Я спитала, чи часто він ходить до філармонії. 6. Він спитав мене, чи я коли-небудь бачила його сестру. 7. Він спитав, де я працюю. 8. Вона спитала, чому я відхилила цю пропозицію. 9. Вона спитала, коли приходила Ніна. 10. Він спитав, чи люблю я драму. 11. Вона заявила, що не хоче йти з нами. 12. Вона нас завіряла, що не говорила з вчителькою про це. 13. Вона заперечувала, що говорила з ним раніше. 14. Вона нагадала мені, що я обіцяла зателефонувати Олені. 15. Вона визнала, що помилилась [2; 5; 10].

4. *Change commands, requests, recommendations into indirect speech.*

1. «Open the safe!» the raiders ordered the bank clerk. 2. «Please do as I say», he begged me. 3. «Help your mother, Peter», Mr. Pitt said. 4. «Don't make too much noise, children», he said. 5. «Do whatever you like», she said to us. 6. «Don't miss your train», she warned them. 7. «Read the document before you sign it», the lawyer said to his client. 8. «Fill in the blank again», he said. 9. «Buy a new car», I advised him. 10. «Don't drive too fast», she begged him. 11. «Don't put your bicycle near my window», said the shopkeeper to me. 12. «Come to the cinema with me», he asked her. 13. «Cook it in butter»,

I advised her. 14. «Send for the fire brigade», the manager said to the porter. 15. «Please pay at the desk», said the shop assistant to her [10; 12].

**Висновки і пропозиції.** Одним із сучасних засобів реалізації процесу навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій є дистанційна освіта. Використання дистанційних форм і методів навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення майбутніх фахівців, спонукає їх до самостійної роботи, формує інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та застосування інформації. У свою чергу, змішане навчання є відносно новим підходом у світі вищої освіти в Україні. Воно забезпечує гнучкість по відношенню до традиційного навчання, а також надає можливість освітнім закладам пропонувати навчання в різних умовах доставки навчального матеріалу.

У зв'язку зі зменшенням аудиторних годин для вивчення курсу «Практична граматика англійської мови» постає необхідність організації самостійної роботи студентів таким чином, щоб граматичний матеріал ретельно був опрацьований на заняттях з «Практичного курсу основної мови». Завдання для студентів викладач розташовує на платформі «Moodle». Під час виконання завдань студенти не тільки одержують практичні знання з граматики англійської мови, у них формуються навички ти вміння самостійно набувати та застосовувати знання необхідні у їх майбутній професійній діяльності.

## Список літератури:


1. Андреев А. УМК для e-Learning / А. Андреев // Высшее образование в России: – 2007. – № 7. – С. 26–34.
2. Возна М.О. Англійська мова для перекладачів і філологів. І курс. Підручник для стулентів та викладачів вищих навчальних закладів / М.О. Возна, А.Б. Гапонів, О.О. Акулова, Н.С. Хоменко, В.С. Гуль. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 480 с.
3. Дивак В.В. Використання відкритих систем дистанційного навчання у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи: [Електронний ресурс] / В.В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 2(28). – Режим доступу до журн.: http://www.journal.iitta.gov.ua – Назва з екрану.
4. Дмитриева Е.И. О перспективах и возможностях дистанционного обучения иностранным языкам с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей / Е.И. Дмитриева // Иностранный язик в школе. – 1997. – № 2. – С. 11–15.
5. Каушанская В.Л. Сборник упражнений по грамматике английского языка. Пособие для студентов педагогических институтов и университетов / В.Л. Каушанская, Р.Л. Ковнер, О.Н. Кожевникова и др. – Москва, 2009. – 204 с.
6. Кухаренко В. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко. – Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320 с.
7. Ляшенко О.І. Адаптивні системи дистанційного навчання. / О.І. Ляшенко, П.І. Федорук // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр.: в 5 т. – Т. 3: Загальна середня освіта. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 432 с.
8. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2004. – 416 с.
9. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
10. Саакян А.С. Упражнения по грамматике современного английского языка / А.С. Саакян. – М.: Рольф, 2001. – 408 с.
11. Степанова Т.М. Підготовка студентів до навчання дітей дошкільного віку іноземної мови / Т.М. Степанова, І.В. Шевченко. – Монографія. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 192 с.
12. Черноватий Л.М. Практична грамматика англійської мови з вправами: Посібник для студентів вищих закладів освіти. Том 1 / Л.М. Черноватий, В.І. Карабан, І.Ю. Набокова, Є.І. Фролова та інші. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 276 с.
13. Черноватий Л.М. Практична граматика англійської мови з вправами: Посібник для студентів вищих закладів освіти. Том 2 / Л.М. Черноватий, В.І. Карабан, І.Ю. Набокова, В.О. Дмитренко та інші. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 276 с.

**Шевченко И.В., Кордюк Е.Н.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ I КУРСА ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННОЙ ФИЛОЛОГИИ ВУЗОВ УКРАИНЫ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ГРАМАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ПРАКТИКА УСТНОЙ И ПЬМЕННОЙ РЕЧИ» В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация**
Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов с целью формирования у них грамматических навыков в процессе изучения курса «Практика устной и письменной речи» в условиях смешанной формы обучения. Рассматриваются понятия «самостоятельная иноязычная деятельность студентов», «самостоятельная иноязычная самостоятельная работа студентов», «смешанная форма обучения». Авторами статьи предложены грамматические упражнения для самостоятельной работы студентов.
**Ключевые слова:** самостоятельная иноязычная деятельность студентов, самостоятельная иноязычная работа студентов, смешанная форма обучения, дистанционное обучение, грамматические навыки.

**Shevchenko I.V., Kordyuk O.M.**
Mykolaiv V.O. Suckhomlynkyi National University

## INDEPENDENT WORK OF FIRST YEAR STUDENTS OF FOREIGN PHILOLOGY DEPARTMENTS OF UKRAINIAN UNIVERSITIES WITH THE AIM OF FORMING THEIR GRAMMATICAL SKILLS WHILE LEARNING THE COURSE «SPEAKING AND WRITING PRACTICE» IN THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

**Summary**
The article deals with the problem of students' independent work with the aim of forming their grammar skills while learning the course «The practice of oral and written language» in the conditions of blended learning. The concepts of «independent foreign language students' activity», «independent foreign language students' work», «blended learning» are investigated. The authors of the article offer grammar exercises for students' independent work.
**Keywords:** independent foreign language students' activity, independent foreign language students' work, blended learning, distance learning, grammatical skills.

УДК 378.147+372.881.111.1

# ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

**Шиян Т.В., Айзікова Л.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті викладені підходи до визначення поняття культурної грамотності в документах провідних міжнародних організації та наукових дослідженнях. Основна увага присвячена аналізу підходів до формування культурної грамотності студентів немовних спеціальностей засобами дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням». Визначені завдання, які стоять перед викладачем англійської мови в сучасному університеті, та способи їх вирішення. Розроблено рекомендації щодо методів формування культурної грамотності засобами іноземної мови. Запропоновано критерії відбору навчальних матеріалів для розвитку всіх навичок мовленнєвої діяльності.

**Ключові слова:** культурна грамотність, соціокультурна компетенція, міжкультурна комунікація, іноземна мова за професійним спрямуванням, аутентичні матеріали.

**Постановка проблеми.** Міжнародне співробітництво та безпрецедентна мобільність людських ресурсів призвели до посилення взаємодії між представниками різних культур, які налагоджують економічні, соціальні, наукові тощо зв'язки між різними країнами. Намагання уникнути непорозумінь між учасниками міжкультурної взаємодії на тлі їхніх мовно-культурних розбіжностей спричинило необхідність переосмислення ролі мовної освіти, зокрема, англійської мови у системі фахової підготовки. Вивчення іноземної мови на немовних факультетах є складовою частиною професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Іноземна мова має великий освітній та виховний потенціал, а успішне оволодіння нею сприяє становленню конкурентоспроможних, мобільних, компетентних фахівців.

Сьогодні відбувається поступова зміна акценту з комунікативного підходу у викладанні англійської мови на міжкультурний. Якщо метою першого є формування комунікативної компетенції, то другий висуває на перший план формування міжкультурної комунікативної компетенції. Важливим елементом міжкультурної компетенції є культурна грамотність, яка має стратегічне значення для системи освіти, пов'язана з її цілями, змістом, технологічним забезпеченням. Грамотність є умовою соціального, культурного розвитку суспільства і надає можливість особистості брати участь у його економічному, культурному, політичному житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Починаючи з середини XX століття концепція «грамотність» стає об'єктом досліджень різних наукових галузей: психології, економіки, лінгвістики, соціології, антропології, філософії тощо [2; 3; 4]. Аналіз праць цих та інших дослідників засвідчує розуміння базової концепції грамотності як єдності трьох важливих компетенцій: читання, письмо, говоріння. Глобальні трансформації від індустріальної до інформаційної економіки обумовили ускладнення комунікації, а також появу нових форм читання, письма, передачі математичної інформації. Це, в свою чергу, ускладнило концепцію грамотності. В умовах, коли письмова комунікація стає домінуючою, друковані форми читання та письма замінюються цифровими, грамотність людини визначається вмінням правильно зрозуміти та передати зміст, значення, інформацію.

Грамотність визначається необхідною життєвою компетенцією в деклараціях провідних всесвітніх організації. Зокрема, у Всесвітній декларації ЮНЕСКО про освіту для всіх проголошується, що грамотність як така є необхідною навичкою та базисом для оволодіння всіма життєвими навичками [1].

У свою чергу, в Резолюції щодо оголошення десятиліття грамотності, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН, зазначається, що грамотність має надзвичайну важливість для набуття усіма дітьми, молоддю та дорослими найважливіших життєвих навичок, що забезпечують їх здатністю протистояти життєвим викликам. Крім того, грамотність являє собою важливий крок у базовій освіті та є необхідним інструментом ефективної участі в житті суспільства [6].

Необхідність засвоєння базових знань, що співвідносяться з культурою мови, якою користуються у певному соціумі, є умовою для того, щоб орієнтуватися у ньому. Цей базовий обсяг знань визначається у роботі американського дослідника Е. Хірша терміном «культурна грамотність», яка є ключовою ідентифікацією приналежності особистості до єдиної соціокультурної спільноти і «робить їх власниками стандартного інструмента пізнання і комунікації» [4, с. 15] Дослідник стверджує, що культурна грамотність базується на конкретних універсальних знаннях, якими мають оволодівати всі члени тієї чи іншої спільноти. Ці знання, які Е. Хірш називає «інтелектуальним капіталом людини», слугують для адекватного спілкування й охоплюють мовні, математичні, суспільні й політичні поняття, обізнаність з ключовими історичними подіями у світі тощо. Таким чином, культурну грамотність, згідно теорії Е. Хірша, складають знання, що пов'язані з умінням людини діяти в контексті культури та дають змогу формувати єдиний комунікативний простір цієї культури.

Вочевидь, формування культурної грамотності студентів немовних спеціальностей, є одним з пріоритетних напрямів у викладанні англійської мови, оскільки оволодіння культурним кодом і фоновими знаннями є запорукою успішної вза-



© Шиян Т.В., Айзікова Л.В., 2017

ємодії майбутніх фахівців з іноземними партнерами під час ведення переговорів, зустрічей, листування, провадження ділової документації.

**Метою** цього дослідження є виокремлення основних підходів до формування культурної грамотності студентів немовних спеціальностей засобами дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням»

**Виклад основного матеріалу.** Навчальна дисципліна «Англійська мова за професійним спрямуванням» має прикладний характер, що розкривається у її змісті, який тісно пов'язаний із змістом інших предметів за спеціальністю, що, власне, і формують професійні компетенції майбутнього фахівця. Саме тому викладач англійської мови за професійним спрямуванням має бути обізнаним з навчальним планом і структурою навчального матеріалу, який засвоюють студенти, а також уявляти ситуації, у яких майбутній фахівець буде використовувати англійську мову. Все це стане у пригоді у процесі створення робочої програми з дисципліни, підбору ресурсів, матеріалів, а найголовніше, – відбору необхідних культурних референтів для засвоєння, які будуть становити фонові знання студентів і впливати на формування їхньої культурної грамотності.

Відповідно до конвенціонального тлумачення культурної грамотності, її основною складовою є вміння читати та розуміти експліцитні та імпліцитні маркери тексту. У зв'язку з тим, що кількість аудиторних годин скорочується з кожним роком, виникає проблема строгого відбору навчальних матеріалів, у тому числі спеціальних текстів для читання.

У сучасній методичній науці питання раціонального відбору навчального текстового матеріалу для іншомовного читання і формування відповідної компетенції студентів вищих навчальних закладів вирішується по-різному, в залежності від типів текстів і конкретних цілей роботи з ними. Втім, загальними вимогами до них є відповідність комунікативним, когнітивним та пізнавальним інтересам студентів, їхньому досвіду та рівню володіння мовою.

У контексті нашого дослідження в якості навчальних матеріалів ми пропонуємо відбирати професійно-орієнтовані або науково-популярні тексти з провідних англомовних видань. Відібраний навчальний фаховий текст має забезпечувати розвиток різних видів читання: пошукового, переглядового, ознайомлювального, вивчаючого. Саме такі види читання використовує фахівець у своїй професійній діяльності.

Відбір фахових навчальних текстів, таким чином, має враховувати професіональну зацікавленість студентів та орієнтуватися на змістове наповнення матеріалу для читання. Цей критерій відбору враховує майбутні сфери діяльності спеціалістів (практичну та наукову), ситуації професійного спілкування та професійну тематику. Звідси, текст має бути насиченим термінологічними одиницями, характеризуватися жанровою репрезентативністю та змістовою доступністю.

Наступним необхідним критерієм відбору навчального тексту є його автентичність. Автентичним є текст, створений носіями мови, що відібраний з іншомовних джерел та не є спеціально адаптований. Такий текст відображає природнє мовне використання та не призначений для навчальних цілей. Зауважимо, що відібраний текст має відповідати сучасним лексичним та граматичним нормам англійської мови.

Критерій функціонально-стилістичного та жанрового співвіднесення означає можливість використання текстів як опори для усного спілкування за спеціальністю англійською мовою. Вдало підібраний за функціональним стилем текст може бути послідовно включений у інші види мовленнєвої діяльності студентів на занятті.

Не викликає заперечень той факт, що при вивченні спеціальної літератури велике значення має мотивація. Студенти будуть залюбки читати ті тексти, які задовольняють їхні пізнавальні потреби, відповідають їхнім комунікативним потребам та інтелектуальному рівню. У такому контексті треба враховувати той факт, що в університеті спеціалізація починається з другого або третього курсу, у той час як вивчення іноземної мови – з першого. Така розбіжність між строками спеціалізації та вивченням іноземної мови створює додаткові труднощі при відборі текстів по спеціальності і вимагає співпраці викладачів університету.

До того ж, мова сучасного професійного спілкування, як усного так і письмового, насичена ідіоматичними виразами. Разом із популярними піснями, приказками та прислів'ями, кліше та каламбурами, ідіоми підсилюють корпоративну культуру, мотивують та об'єднують професіоналів, які розуміють приховані мессиджі за словами та декодують контекст.

Ігнорування ідіоматичних виразів та інших культурних відсилок обмежує можливість студентів будувати стосунки з іноземними партнерами, підтримувати діалог, розуміти нюанси та контексти у спілкуванні. Розуміння ідіоматичних виразів викликає труднощі, оскільки раніше вивчені лексичні одиниці, набувають іншого, образного значення. Іноді студентам не вистачає фонових знань про соціально-культурні реалії, цитати, кліше – все, що становить основу культурної грамотності. Наприклад, без фонових знань та імпліцитної інформації важко зрозуміти значення ідіоматичних виразів *golden handshake, glass ceiling, to make a cold call, in the red, win-win solution* або насолодитися гумором ситуації *Money talks…, but the only thing it told me was «Good bye»; Where there's smoke, there's fired.*

Засвоєння фонових знань та імпліцитної інформації є важливим елементом формування культурної грамотності, і відбувається завдяки розмаїттю вправ, спрямованих на розвиток рецептивних, репродуктивних та продуктивних вмінь студентів. Перша група включає вправи на співставлення, заповнення пропусків, хибні твердження; друга група спрямована на розвиток здатності пояснити значення ідіоми, проілюструвати ситуацію, розкрити контекст; третя група вправ спрямована на формування вправності, здатності використовувати ідіоми у говорінні та письмі.

Потужним джерелом формування культурної компетенції студентів під час вивчення англійської мови є використання аудіо- та відеоматеріалів, що ілюструють соціокультурні особливості комунікації як носіїв англійської мови, так і світової англомовної спільноти в цілому, включаючи мовну і мовленнєву специфіку діалектів

і акцентів, а також сприяють адаптації до індивідуальних мовних особливостей учасників комунікації. Застосування таких ресурсів дозволяє формувати та розвивати такі важливі з точки зору культурної грамотності комунікативні уміння, як передбачення змісту повідомлення, застосування своїх попередніх знань як бази для розуміння його змісту, контекстуальну здогадку про значення незнайомих мовних одиниць, розуміння ставлення мовця до предмету повідомлення чи розмови, інтерпретування інтонації, а також уміння вести записи під час сприйняття інформації на слух.

Важливою в контексті досліджуваної теми є проблема навчання навичкам ведення коротких дружніх бесід в широкому спектрі комунікативних ситуації, так званих «small talks», які входять в загальнонаціональну комунікативну компетенцію носіїв англійської мови [1, с. 118-119]. Засобами цього виду спілкування підтримуються важливі національно-культурні цінності, включаючи реалізацію потреби у спілкування без порушення приватності [5, с. 24]. Проявами культурної грамотності в процесі ведення короткої бесіди є уміння встановити контакт, привернути співрозмовника до себе, доречно обрати тему розмови, застосовувати прийоми активного слухання, уникати тем-табу, дотримуватись норм етикету.

Для формування навичок ведення короткої бесіди під час навчання іноземної мови студенти потребують оволодіння відповідними лексичними та граматичними засобами. До лексичних засобів належать знання необхідного словникового мінімуму з популярних у даному національно-культурному контексті тем: погода, спорт, родина, захоплення тощо, а також синонімічного ряду, що дозволяє варіювати короткі репліки типу *certainly, definitely, exactly, surely, indeed etc.* Серед граматичних засобів першочергове значення мають навички побудови питань різних типів, окличних речень? А також володіння та уміння варіювати популярними конструкціями функціональної мови: *Beautiful day, isn't it?; How about this weather?; Did you catch the news today?; I read in the paper today that…; Has it been a long week?; Have you worked here long?; Are you enjoying yourself?; Nice day to be outside, isn't it?* тощо. Формування перелічених навичок досягається шляхом виконання умовно-комунікативних та комунікативних вправ для моделювання короткої розмови в різних ситуаціях повсякденного та професійного спілкування.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, культурна грамотність як невід'ємна складова міжкультурної комунікативної компетенції є необхідним інструментом ефективного функціонування особистості у всіх сферах життя сучасного глобалізованого суспільства, що визначається в деклараціях провідних всесвітніх організації. Зважаючи на потужний освітній та виховний потенціал навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», формування культурної грамотності стає одним з пріоритетних завдань викладання англійської мови. Досягнення зазначеної мети можливе за умов ґрунтовного відбору змісту навчальних матеріалів та методів викладання, що забезпечать засвоєння необхідних фонових знань студентів і формування їхньої культурної грамотності. Ґрунтовність та актуальність досліджуваної проблеми вимагає визначення подальших напрямів роботи над її розв'язанням, серед яких пріоритетними є розробка методик роботи з текстовими, аудіо- та відео матеріалами, що мають цінність для формування культурної грамотності, а також методів організації самостійної роботи студентів з розвитку їхньої міжкультурної комунікативної компетенції засобами іноземної мови.

## Список літератури:


1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001. – 273 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf – Назва з екрану.
2. Cummins J. Literacy, Diversity, and Technology / J. Cummins, K. Brown, D. Sayers. – Pearson, Allyn and Bacon, 2007. – 280 p.
3. Dunn W. Public policy Analysis: An Introduction / W. Dunn. – Englewood Cliffs, 1994. – 419 p.
4. Hirsch E. D., Jr. Cultural Literacy. What every American needs to know / E. D. Hirsch, Jr. – N.Y., 1988. – 272 p.
5. Hofstede G. Culture's Consequences, revised edition, Beverly Hills, CA: Sage, 2000 – 598 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://us.sagepub.com/en-us/nam/cultures-consequences/book9710 – Назва з екрану.
6. Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Third Committee (A/56/572)] 56/116. United Nations Literacy Decade: education for all [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/education/pdf/un_decade_literacy/un_resolution.pdf – Назва з екрану.
7. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Final Report of the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. –Paris, 2000. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf – Назва з екрану.

**Шиян Т.В., Айзикова Л.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ»

**Аннотация**
В статье изложены подходы к определению понятия культурной грамотности в документах ведущих международных организаций и научных исследованиях. Основное внимание уделяется анализу подходов к формированию культурной грамотности студентов неязыковых специальностей средствами дисциплины «Английский язык по профессиональному направлению». Определяются задачи, стоящие перед преподавателем английского языка в современном университете, и способы их решения. Разработаны рекомендации относительно методов формирования культурной грамотности средствами иностранного языка. Предложены критерии отбора учебных материалов для развития всех навыков речевой деятельности.
**Ключевые слова:** культурная грамотность, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, иностранный язык по профессиональному направлению, аутентичные материалы.

**Shyian T.V., Aizikova L.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## FORMING CULTURAL LITERACY OF STUDENTS OF NONLANGUAGE SPECIALTIES BY MEANS OF THE DISCIPLINE «ENGLISH LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES»

**Summary**
The article reveals the approaches to the definition of the concept of cultural literacy in the papers of leading international organizations and scientific investigations. The authors analyze the approaches to the formation of cultural literacy of students of non-linguistic specialties by means of the discipline «English Language for Specific Purposes». They define the goals for modern university teachers and the ways for their achievement. The recommendations for the methods of cultural literacy formation by means of foreign language are developed. The criteria for teaching-learning materials for the development of every language skill are offered.
**Keywords:** cultural literacy, sociocultural competency, intercultural communication, Foreign Language for Specific Purposes, authentic materials.

УДК 378.016:811.111

# ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

**Щербакова О.Л., Ніколаєва Ж.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття досліджує основні переваги та недоліки впровадження змішаного навчання як форми організації навчального процесу з іноземної мови у ВНЗ. Автори визначають головні слабкі та сильні сторони змішаного навчання. У статті досліджуються основні причини переваги змішаного навчання над застарілими формами навчального процесу. Визначаються найбільш ефективні засоби впровадження змішаного навчання у навчальний процес. Автори доходять висновку, що змішане навчання є пріоритетною формою навчання у сучасних навчальних умовах.

**Ключові слова:** змішане навчання, інноваційні методи вивчення іноземної мови, інформаційні ресурси, мотивація, професійна освіта.

**Постановка проблеми.** Сьогодні можна спостерігати стрімкий розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у всіх галузях людської діяльності, в тому числі і в галузі освіти. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають нових методів підготовки фахівців. Суспільство потребує висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці. Стрімка прогресуюча «неактуальність» технологічних знань поглиблює сьогоденну потребу в отриманні інформації з іноземних джерел, тому обов'язковою вимогою до майбутніх спеціалістів є володіння іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації для вирішення професійних завдань у своїй сфері діяльності. Однак скорочення кількості аудиторних годин на вивчення іноземної мови в вузі і збільшення ваги самостійної роботи студентів обумовлюють той факт, що традиційні форми навчання виявляються недостатніми для вирішення поставлених завдань. У зв'язку з цим виникає потреба у пошуку нових технологій і форм навчання, до яких можна віднести змішане навчання (blended learning).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Численні публікації, що досліджують данну форму навчального процесу, визнають його як один із основних напрямків підвищення якості підготовки учнів та ефективності європейської системи безперервного навчання. Змішане навчання прийшло в сучасну освітню парадигму з американської педагогіки. Слід зазначити, що поняття «змішане навчання» не є абсолютно новим, хоча багато хто вважає його саме таким. Ще в 1920-х і 1930-х роках американські школи використовували електронну форму спілкування для викладачів і учнів, а в 1970-х роках ця форма взаємодії учасників освітнього процесу почала використовуватися в більшості відкритих світових університетах [6]. Як відзначають Мартін Олівер (Martin Oliver, 2005) та Кейт Трігвелл (Keith Trigvell, 2005), останнім часом посилений інтерес до проблеми змішаного навчання пояснюється активним використанням інформаційних технологій в навчальному процесі [8]. Підтвердження цієї ідеї ми зустрічаємо у висловлюваннях багатьох інших дослідників. Бонк і Грехем (Bonk & Graham, 2006) характеризують змішане навчання як поєднання навчання «обличчям до обличчя» (face-to-face instruction) з навчанням за допомогою комп'ютера (computer-mediated instruction) [4]. Сеннамо і Келк (Cennamo & Kalk, 2006) вважають, що це поєднання аудиторного навчання з самостійною роботою в режимі онлайн в тому темпі і обсязі, який безпосередньо обирає кожен студент [5].

Використання інформаційних технологій за останні роки суттєво змінили освіту в провідних країнах світу. Сьогодні важко уявити навчальний процес без соціальних сервісів. З'явилися нові педагогічні підходи, відкриті дистанційні курси, в яких навчаються безкоштовно сотні тисяч слухачів. Інноваційні зміни в сучасній українській освіті знайшли своє відображення в наукових працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, М. Євтуха, Г. Єльнікової, О. Коваленко, В. Лозової, П. Стефаника, Н. Тверезовської, О. Ярошенко тощо.

Аналіз спеціальної літератури показує, що існує кілька термінологічних варіантів для визначення поняття «змішане навчання». Його називають також гібридним (hybrid), комбінованим (mixed-mode) або інтегрованим (web-enhanced). Незважаючи на різні терміни, змішане навчання зводиться до того, що воно є раціональним поєднанням традиційної та електронної форм навчання, що дозволяє використовувати їх найсильніші сторони і мінімізувати слабкі. Даючи визначення даної моделі навчання, дослідниця Костіна зазначає, що «Змішане навчання – це не тільки комбінація формальних та неформальних засобів навчання, а й вдале поєднання різних засобів викладення навчального матеріалу (очне face-to-face, електронне online learning і самостійне навчання self-study learning) з використанням методики управління знаннями» [3, с. 142].

На думку Д. Пейнтер, це об'єднання суто формальних засобів навчання (робота в аудиторії при вивченні мовного матеріалу) з неформальними (вивчення і обговорення найважливіших аспектів навчального матеріалу за допомогою електронної пошти, інтернет-конференцій або електронних платформ) [2]. Це поєднання, яке є загальнодоступним, простим у використанні і має необмежені можливості для організації і здійснювання контролю, дозволяє проводити навчальну діяльність з використанням високого освітнього потенціалу електронних ресурсів.

Кріс Рід і Харві Сінх (Singh H., & Reed Ch., 2001) описують змішане навчання як навчальну



© Щербакова О.Л., Ніколаєва Ж.В., 2017

програму, в якій використовується більше одного засобу подачі матеріалу з метою оптимізувати результати навчання і витрати на реалізацію програми [7]. Тут також має місце уточнення, що змішане навчання спрямовано на оптимізацію досягнення цілей навчання за допомогою використання «потрібних» технологій навчання («right» learning technologies) з метою передачі «потрібних» умінь «потрібного» людині в «потрібне» час (to transfer the «right» skills to the «right» person at the «right» time). Більш розгорнутий опис змішаного навчання надала П. Валіатхан (P. Valiathan, 2002), яка визначає, що засоби подачі матеріалу при змішаному навчанні можуть поєднувати аудиторні заняття (face-to-face (F2F) classrooms), електронне навчання (e-learning) і самостійне навчання (self-faced learning) [10].

Дарлін Пейнтер формулює змішане навчання як об'єднання суто-формальних засобів навчання в аудиторії з неформальними засобами. Наприклад, обговорення по електронній пошті, конференцзв'язок та ін. В системі вищої освіти змішане навчання розуміється як форма навчання, при якій навчання проводиться як в традиційній очній формі, так і з використанням технологій дистанційного навчання. Е. Розетт та Ф. Воан (Rosett A., & Vaughan F., 2003) визначають, що форма змішаного навчання об'єднує протилежні, на перший погляд, підходи – такі як формальне і неформальне навчання, спілкування «віч-на-віч» та спілкування «онлайн», керовані дії і самостійний вибір шляху для досягнення особистих цілей і цілей організації [9].

**Мета статті.** Мета статті полягає у визначенні головних переваг та недоліків змішаної форми навчання для вивчення іноземної мови у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Основу змішаного навчання становить технологія «перевернутого класу» (flipped classroom). Суттєвість даної технології полягає в перестановці головних етапів навчального процесу. Вивчення теоретичного матеріалу здійснюється студентами самостійно за допомогою перегляду відеолекцій, записаних викладачем або добутих з інших джерел, а аудиторна робота присвячена виконанню практичних завдань і обговоренню найбільш важливих питань під керівництвом викладача [1]. Контроль засвоєння матеріалу може здійснюватися як самостійно студентами в електронному середовищі (наприклад, відповіді на питання після перегляду відеолекцій, тести для самоконтролю), так і в процесі аудиторної работи під контролем викладача.

На нашу думку, використання технології «перевернутого класу» є найбільш прийнятною і актуальною під час навчання іноземної мови, бо в умовах обмеженої кількості годин, відведених на вивчення дисципліни, акцент зміщується на розвиток комунікативних умінь студентів. Це відбувається при особистому спілкуванні студентів на аудиторних заняттях і під час самостійної роботи в електронному середовищі за участю в вебінарах, онлайн конференціях, форумах і групових дискусіях. Слід зазначити, що робота в електронному освітньому середовищі допомагає студентам подолати психологічний бар'єр, почуття невпевненості і дискомфорту, що виникають при аудиторній роботі, коли студент порівнює себе з іншими студентами, які мають більш високий рівень володіння іноземною мовою. Працюючи перед монітором комп'ютера, у студентів знижується рівень стресу і тривоги, підвищується їх впевненість і самооцінка, що позитивним чином позначається на їх участі в групових дискусіях та дебатах. Важним моментом є те, що підвищується ефективність традиційних аудиторних занять, так як аудиторні години використовуються не для пояснення теоретичного матеріалу, який студенти можуть вивчити самостійно з використанням електронних освітніх ресурсів, а для виконання творчих завдань, участі у проектній діяльності та обговорення важливих професійно значущих питань.

Звертаючи увагу на різні підходи у навчанні, можна виділити три основних компоненти моделі змішаного навчання, які найбільш поширені в сучасному освітньому середовищі: очне навчання – традиційний формат аудиторних занять у режимі викладач-студент; самостійне навчання, яке передбачає самостійний пошук студентами матеріалів (пошук в мережі, наприклад) та онлайн навчання, яке дозволяє організувати роботу студентів і викладачів в режимі онлайн (наприклад, за допомогою Інтернет-конференцій або скайпу). Всі ці компоненти повинні бути добре методично організовані та функціонувати у постійному взаємозв'язку один з одним.

Насправді модель змішаного навчання не цурається того корисного, що є в традиційній моделі, а скоріше удосконалює її можливості. Вони включають:

– Лекційні заняття. Повний матеріал лекцій і слайди до них повинні бути доступними для всіх студентів і легко використовуватися для самостійного вивчення.

– Практичні заняття (Face-to-face sessions) по суті можуть бути об'єднані з лекційними, так що на них відбувається обговорення найцікавіших і важливих тем курсу і відпрацювання практичних навичок.

– Навчальні матеріали існують не тільки в друкованому, але і в електронному вигляді, викладач становить ресурсну карту, в якій вказані основні і додаткові матеріали, посилання з Інтернету, якими може користуватися студент.

– Онлайн спілкування. Це абсолютно новий елемент, який прийшов в змішане навчання з онлайн навчання. Тут є різні інструменти – чат, форум, скайп, які дають студентам і викладачеві можливість спілкуватися і працювати разом.

– Індивідуальні та групові проекти (Collaboration). Ця форма роботи розвиває навички роботи в інтернеті, навички пошуку, аналізу інформації, роботи в групі, вміння правильно розподіляти обов'язки і нести відповідальність за прийняті рішення.

– Віртуальна класна кімната. Цей інструмент дозволяє студентам спілкуватися за допомогою різних засобів Інтернет-комунікацій, не перебуваючи фізично в класі, що дає учням певну частку свободи в процесі навчання.

– Аудіо- і відеолекції, анімації та симуляції. Ці елементи змішаного навчання роблять процес навчання простим і більш насиченим.

Розглядаючи поняття змішаного навчання та його сутність, важливо проаналізувати основні переваги та недоліки, пов'язані з використанням да-

ної форми навчання у навчальному процесі. Треба зауважити, що переваги, які дає змішане навчання, можна умовно розподілити на дві групи: переваги, пов'язані з організацією навчального процесу, та переваги для його учасників та суб'єктів.

Першою перевагою є відкритість та гнучкість навчального процесу. Під відкритістю мається на увазі той факт, що змішане навчання дає можливість задіяти значно більше учасників під час навчання, на відміну від традиційної форми навчання. Щодо гнучкості – кожен учасник навчального процесу має постійний доступ до навчальних матеріалів, що знаходяться в електронному середовищі. Тобто, студенти та викладачі можуть звертатися до будь-якого необхідного їм контенту в будь-який зручний для них час.

Наступною перевагою змішаного навчання є те, що в процесі даної форми навчання реалізується персоналізований підхід. Він полягає в тому, що кожен студент має можливість індивідуально обирати необхідні для засвоєння темп, ритм та об'єм учбового матеріалу. Це дозволяє йому будувати індивідуальну навчальну траєкторію.

Ще однією перевагою є те, що форма змішаного навчання сприяє розвитку учбової автономії студентів. Вже з першого дня навчання студент вчиться самостійно планувати та ефективно організовувати свою навчальну діяльність, орієнтуючись на кінцевий результат. Неможливо не зауважити, що участь студентів у вебінарах та конференціях, групових дискусіях та форумах, піднімає їх навчальну мотивацію та зацікавленість до навчання в цілому.

Звісно, змішане навчання не має на увазі повну автономію для студентів. Дана форма навчання дає можливість викладачу здійснювати моніторинг навчального процесу та здійснювати необхідні корективи. Студенти, у свою чергу, мають можливість своєчасно бачити результати своєї діяльності, отримувати оцінки своєї роботи, рекомендації викладача щодо їх покращення.

Навчання іноземній мові потребує постійного тісного контакту як викладача зі студентами, так і студентів між собою. В такому тісному взаємозв'язку кожна зі сторін має свої певні функції. Щодо викладача – за нової форми навчання він перестає бути транслятором знань, а стає координатором, що організовує спільну діяльність студентів та збуджує їх до самостійної діяльності. Студент, у свою чергу, з пасивного споживача готових знань стає активним учасником навчального процесу. Таким чином, підвищується його мотивація, самостійність, дисципліна.

Модель змішаного навчання дуже логічно співвідноситься з кредитно-модульною системою організації навчального процесу, а її використання вбачається доцільним та бажаним, оскільки існує можливість оптимального комбінування аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи, практичної підготовки студентів, які вивчають іноземну мову.

Слід зазначити, що однією з найголовніших цілей навчання іноземної мови у даний час стає розвиток умінь студента здобувати якості, необхідні для формування індивідуального і творчого підходу до оволодіння новими знаннями, необхідними для того, щоб самостійно розібратися в інформації, отриманої з використанням останніх досягнень науки і техніки. Варто визнати, що «сучасна освітня парадигма, яка будується на комп'ютерних засобах навчання, бере за основу не транслювання готових знань, умінь і навичок, а прищеплення умінь самоосвіти. При цьому робота студентів на занятті носить характер спілкування з викладачем за допомогою інтерактивних комп'ютерних програм і аудіовізуальних засобів» [4, с. 116].

Стаючи актуальною і дієвою при вивченні іноземної мови, дана модель ставить перед викладачем кілька завдань. По-перше, це стосується навчального матеріалу: мова тут йде про правильну організацію навчального матеріалу. Основне завдання викладача полягає в тому, що він повинен чітко знати, який матеріал буде вивчатися в аудиторії, а який, зважаючи на простоту розглянутих проблем, можна надати для вивчення в дистанційній формі. Викладачеві необхідно враховувати ступінь складності матеріалу і час, який знадобиться студентам для виконання завдань і вправ.

По-друге, викладач повинен чітко уявляти організацію навчального процесу. У його плані має бути прописано, які види діяльності будуть здійснюватися на заняттях в аудиторії і дистанційно, які види контролю будуть застосовані. Технологія змішаного навчання створює переваги для ефективного викладання іноземної мови з використанням елементів інтерактивного або дистанційного навчання. Всі компоненти змішаного навчання гармонійно взаємодіють, але відбувається це лише в тому випадку, якщо всі вони методично вірно організовані.

Говорячи про переваги і недоліки змішаного навчання, можна констатувати, що сама дана модель не відкидає того корисного, що ми маємо в традиційній моделі викладання іноземних мов, а є хорошим доповненням до неї. Так, заняття зі студентами магістратури можуть проводитися у формі лекцій, які часто поєднуються з практичними заняттями, оскільки деякі теми потребують більш детального обговорення і вимагають відпрацювання практичних навичок.

Викладання іноземних мов у вузі здійснюється за традиційною схемою, відпрацьованою багатьма поколіннями викладачів. Студенти приходять на заняття, де основними джерелами інформації для них є підручники і лекції, на практичних заняттях вони відпрацьовують навички читання, перекладу, усного мовлення, для чого викладач може використовувати і відео, і магнітофони. Контроль може здійснюватися і самим викладачем, і за допомогою комп'ютерного тестування.

Виходячи з перелічених переваг змішаного навчання, можна зробити висновок про необхідність використання даної форми навчання у навчальних закладах з іноземної мові. Тим не менше, як і з будь-якими інноваціями, впровадження змішаного навчання у навчальний процес ускладнюється великою групою факторів, які є в системі вищого професіонального навчання. До об'єктивних факторів можна віднести необхідність університетів в електронному навчальному контенті. Його створення неможливе без матеріально-технічного оснащення, а також наявності кваліфікованих спеціалістів. У багатьох вищих навчальних закладах існує

велика необхідність у підвищенні кваліфікації професорсько-викладацького складу в галузі електронного навчання. Такі показники можуть дуже ускладнити інтеграцію змішаного навчання в навчальний процес, адже фактором впровадження такої форми навчання є високий рівень комп'ютерної кваліфікації не тільки у студентів, але й у викладачів. Нажаль, статистика відмічає дуже низьку мотивацію викладачів, особливо з многолітнім досвідом, до засвоєння нових методів роботи зі студентами [2].

З огляду на вищесказане, можна визначити основні завдання викладача, який використовує модель змішаного навчання в вищому навчальному закладі. По-перше, необхідно правильно організувати навчальний матеріал при створенні курсу. Це означає, що викладач повинен чітко знати, який матеріал буде вивчатися аудіторно, а який можна винести на вивчення в дистанційну форму. Потрібно враховувати, який матеріал викладачеві необхідно пояснити і опрацювати на занятті в аудиторії, який матеріал і виконання яких завдань вимагає у різних студентів різного часу для формування навички і, відповідно, може бути перенесений на дистанційне навчання, і який матеріал буде доцільно винести на самостійну роботу. По-друге, існує потреба в чіткій організації навчального процесу. Сюди можна включити такі моменти, як розподіл видів діяльності на занятті в аудиторії і дистанційно, рішення дидактичних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, вибір методів навчання на очних і дистанційних заняттях, а також здійснення контролю і самоконтролю студентів. Важливим фактором є формування стійкої мотивації до навчально пізнавальної діяльності, яка повинна підтримуватися у процесі навчання. Викладач повинен стимулювати самоконтроль і заохочувати і розвивати різноманітні засоби співробітництва зі студентами.

**Висновки і пропозиції.** Як висновок, хотілося би відмітити, що змішане навчання є пріоритетною формою навчання в сучасних навчальних умовах. Така форма навчання надає незаперечні переваги як для викладачів, так і для студентів. Змішане навчання дає змогу оптимізувати часові витрати викладача, а також підвищити ефективність процесу навчання в цілому. Студент при цьому стає активним учасником учбового процесу, спроможним будувати індивідуальну навчальну траєкторію, виходячи з власних потреб. Це сприяє формуванню компетентного спеціаліста, конкурентоспроможного у сучасних умовах.

Відповідаючи на виклики часу, які потребують особливого підходу в плані формування комунікативної компетентності в процесі викладання іноземних мов, кожен ВНЗ прагне змінити концепції навчання іноземним мовам. Сучасним технологіям і нововведенням відводиться особливе місце в забезпеченні підвищення якості освіти, оскільки вони засновані на комунікативному підході і включають в себе використання різних інтернет-ресурсів, що представляють собою потужний засіб підвищення мотивації і моделювання мовного середовища для студентів.

Таким чином, змішане навчання дозволяє організувати процес навчання на гнучкій основі. Залучення додаткових ресурсів, як навчальних, так і технологічних, виводить навчання іноземної мови на новий ефективний рівень і частково ліквідує ті проблеми, які існують в системі мовної освіти вузів.

## Список літератури:


1. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня, 2014. – № 8. – С. 8-13.
2. Желнова Е.В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер // Training & Development). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.obs.ru/ interest/publ/?thread=57
3. Куркай Н.В. Ефективність змішаного навчання під час навчання іноземної мови в умовах сучасної освіти // Молодий вчений. – 2015. – № 5. – С. 488-491.
4. Bonk C., Graham C. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs // San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mypage.iu.edu/~cjbonk/toc_section_intros2.pdf
5. Cennamo K., Kalk D. Real world instructional design // Belmont, CA: Thomas Wadsworth, 2005.
6. Duhaney D. Technology and higher education: Challenges in the halls of academe // International Journal of Instructional Media. – 2005, Vol. 32, № 1. – P. 7-15.
7. Harvi Singh and Chris [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd4661998
8. Oliver M., Trigwell K. Can blended learning be redeemed? // E-Learning. – 2005, Vol. 2, № 1. – P. 17-26.
9. Rosett A., Vaughan F. Blended learning // CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton. – 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57
10. Valiathan P. Blended Learning Models // American Society for Training & Development, 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.astd.org/LC/2002/0802_valiathan.htm

**Щербакова Е.Л., Николаева Ж.В.**
Николаевский национальний университет имени В.А. Сухомлинского

## СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Аннотация**
Статья исследует основные преимущества и недостатки внедрения смешанного обучения как формы организации учебного процесса в обучении иностранному языку в ВУЗе. Авторы определяют главные слабые и сильные стороны смешанного обучения. В статье исследуются основные причины преимущества смешанного обучения над устаревшими формами учебного процесса. Определяется наиболее эффективный способ внедрения смешанного обучения в учебный процесс. Авторы приходят к выводу, что смешанное обучение является приоритетной формой обучения в современных условиях.
**Ключевые слова:** смешанное обучение, инновационные методы изучения иностранного языка, информационные ресурсы, мотивация, профессиональное образование.

**Shcherbakova O.L., Nikolayeva Zh.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## BLENDED LEARNING AS A FORM OF ORGANIZING THE LEARNING PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE UNIVERSITY

**Summary**
The article is devoted to the main advantages and disadvantages of blended learning as a form of organizing the learning process of teaching a foreign language in the University. The authors identify the weakest and the strongest points in application of blended learning. The main reasons for the blended learning usage instead of the obsolete forms of the educational process are also represented in the article. The most effective way of introducing blended learning into the learning process is determined. The authors come to the conclusion that blended learning is the priority form of education in modern conditions.
**Keywords:** blended learning, innovative methods of studying a foreign language, information resources, motivation, vocational education.

# ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 811.111'27:811.161.2'27

## СТЕРЕОТИПНА СИМВОЛІКА ВОГНЮ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ В ІНВАРІАНТНИХ ЛЕКСЕМАХ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

**Агєєва В.О.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті досліджено теоретичні питання відображення стереотипної символіки вогню в англійській та українській мовах. Стереотипна символіка вогню загалом та в порівнюваних мовах зокрема знаходить своє відображення і в інваріантних лексемах. Порівнюючи цей тип символіки та її відображення в інваріантних лексемах англійської і української мов, можна відзначити значну кількість стереотипів-універсалій, незважаючи на певну дистантність і відсутність прямих тісних контактів між двома народами, особливо у минулому. На основі аналізу словникових дефініцій, виявлено спільні за відмінні значення інваріантних лексем у порівнюваних мовах. Охарактеризовано відмінності у структурі значення інваріантних лексем.
**Ключові слова:** лексема, стереотип, символіка, стереотипна символіка, інваріант, інваріантна лексема.

**Постановка проблеми.** Сучасна когнітивна семантика продовжує вивчення різних ментальних структур, серед яких особливе місце займає концепт ВОГОНЬ і який в процесі функціонування в різних етнокультурних просторах придбав стереотипні образно-символічні і ціннісні характеристики. Незважаючи на свою універсальність, загальнолюдські концепти, до яких відноситься і ВОГОНЬ, відрізняються своїм специфічним символічним наповненням в конкретній культурі, а також в мові, що простежується в різному наборі семантичних ознак і принципах їх структуризації. «Неповторні комбінації цьому створюють неповторність смислових структур слів і інших одиниць в мовах відповідно до концептуального бачення і сприйняття світу кожною національною культурою» [6, с. 5]. Саме через різницю в концептуальному баченні і сприйнятті світу кожною національною культурою і відбувається процес утворення інваріантних лексем, особливо якщо це стосується першостихій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Необхідно зазначити, що антропоцентричний принцип сучасної когнітивної лінгвістики продовжує залишатися домінантним у зіставних студіях, адже спрямовує їх на встановлення особливостей відображення в мовах різних фрагментів навколишньої дійсності (І. Голубовська, С. Денисова, С. Жаботинська, А. Корольова, Дж. Лакофф, К. Мізін, О. Селіванова, О. Тищенко, І. Шевченко та ін.), актуалізуючи аналіз тих мовних знаків, які онтологічно характеризуються перцептивною семантикою (R. Langacker). На особливу увагу заслуговує мовна концептуалізація перцептивно доступних об'єктів і явищ, зокрема ономасіологічне підґрунтя їх смислового простору (О. Березович), з-поміж яких вирізняються найменування першостихій (Н. Чендей), що мають як архетипну, так і стереотипну природу, дослідження якої варто здійснювати в історико-діахронічній площині (Т. Черниш).

Дослідженню першостихій з різних ракурсів в сучасному мовознавстві приділяється значна увага. Цікавим є дослідження вербалізації природних стихій в українській поезії 80–90-х років XX століття О. Слюніної та працю В. Топорова про реконструкцію балто-слов'янського образу Землі-Матері.

Як ключовий елемент мовних картин світу архетипний концепт ВОГОНЬ був проаналізований в аспектах мовної категоризації (О. Борискіна, Дж. Лакофф, Г. Приходько, А. Трофімова), бінарної природи (Д. Хайрулліна), вербалізації (А. Протасова), образної репрезентації інших концептів (В. Головатіна), смислу і функцій у культурі (В. Янкевич), фразеологізації термічної семантики (Я. Бечко, С. Єрмоленко), метафорично-символічного переосмислення (С. Белевцова, І. Литвин, І. Попова), асиметрії у російській і англійській мовах (О. Палутіна), лексико-семантичної мотивації (М. Галаєва) та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукових джерел, засвідчує, що в процесі розвитку свідомості людини вогонь як природне явище переосмислювався, що знайшло відображення у відповідних мовних одиницях та набував нового значення. Що ж стосується відображення інваріантних лексем вогню, то вони недостатньо досліджені, на відміну від самої лексеми вогонь.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є дослідження стереотипної символіки вогню в англійській та українській мовах, а також особливості відображення інваріантних лексем у порівнюваних мовах.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження вогню як природного явища торкалися різних дій людини, пов'язаних з вогнем як природним явищем, а лексема вогонь у складі таких одиниць набувала вторинну семантику, наприклад, небезпеки, безвихідного, важкого положення (положення, коли небезпека погрожує з обох боків), як наприклад, в українських фразеологізмах Між двома вогнями; Між двох вогнів [9, с. 730]. У «Шкільному словнику фразеологізмів української мови», автором якої є Л.П. Кожуховська, наведена така версія походження цього фразеологізму. В основі фразеологізму між двома вогнями лежить звичай,



© Агєєва В.О., 2017

якого дотримувалися тюркські і монгольські хани. Щоб потрапити до них, треба було пройти між двох очищаючих вогнів. Крім того, в звичайних життєвих обставинах люди дійсно потрапляли між двох вогнів (між двох вогнів), наприклад, під час лісових пожеж [8, с. 27–28].

Вогонь стереотипізувався як певний досвід людини, його випробування: англ. go through fire and water; укр. пройти вогонь і воду і так далі. Зазначені одиниці, утворені від лексем англ. fire / укр. вогонь, полум'я, а також і словосполучення, в яких їх фразеологічно пов'язані значення відбивають ці ж семантичні інваріантні лексеми, грунтуються на семантичних ознаках «ведення вогню, стрільбу» англ. fire into the brown (of them), які означають певні реальні ситуації, такі, як «утворення диму під час горіння», «посилення процесу горіння внаслідок додавання до вогонь легкозаймистої речовини». Хоча, розглядаючи їх символічні характеристики, варто все-таки говорити про стереотипність вживання цих образних одиниць в певних знаково-символічних ситуаціях.

Розглянемо спочатку семантичні ознаки інваріантної лексеми fire, яка вживається в образних одиницях на прикладі фразеологізмів і прислів'їв, що стали стереотипними для носіїв англійської мови (при необхідності їх зіставлятимемо з українськими одиницями). Це, передусім, стереотипні одиниці: а) що характеризують людину, зокрема: – «його емоційний стан, почуття»: англ. fire that closest burns most of all; – «пристрасть»: англ. a fire in the blood, або з виявленням градуальної семи «пекучої пристрасті». Або fire in one's *belly*, що відповідає знаково-символічній ситуації «хворобливе почуття»; – «надзвичайну талановитість»: англ. set the Thames on fire. Хоча тут слід зазначити, що словник дає для цього образного стереотипного прислів'я і протилежне значення, що співвідноситься з російським вираженням: рус. Зірок з неба бракує. В українській мові є висловлювання *І на терновім вогні не горить* [8, с. 22]. Значення цього фразеологізму пов'язане з народним повір'ям, що тільки на терновому вогні (кострицi з гілок тернини) можна спалити тих, кого вважали відьмами, упирями. Серед фразеосемантичних синонімічних варіантів цього фразеологізму є такі: не з біса лукавий; нечиста сила; чорна душа; ні гріха, ні сорому, які містять в собі міфологічні аломотиви гріховності, зв'язки з нечистою силою і так далі.

Культурно-історичні релікти стереотипизувались в англ. put to fire and sword – знищити вогнем і мечем; with fire and sword – вогнем і мечем. Ці фразеологізми беруть свій початок з висловлювання старогрецького лікаря Гіппократа: «Що не виліковують ліки, то лікує залізо, що не виліковує залізо, то лікує вогонь», тобто хірургічний ніж, або припікання. Пізніше це висловлювання отримало іншу форму й інше значення. Вже римський поет Овідій словами «вогнем і мечем» (igni et ferro) описав картини безжального знищення ворога і спустошення пожежами його земель. Є підстави вважати, що це висловлювання послужило джерелом назви «Залізний канцлер» стосовно Отто фон Бісмарка (1815-1898). Висловлювання стало популярним після виходу у світ (1884) історичного роману-трилогії Генріха Сенкевича «Вогнем і мечем» [12, с. 59].

Існують також безеквівалентні стереотипні одиниці, утворені в результаті переосмислення основного навантаження інваріантної лексеми fire. Це передусім такі стереотипні одиниці, в яких актуалізована лінгвокультурна інформація, наприклад, англ. hell, – fire – club – вуст. клуб безпутної «золотої» молоді» (ці клуби були поширені на початку XIII століття); англ. Hermes' (St. Elmo's) fire – «вогні Святого Эльма» (явище атмосферного електричного струму).

Наступна безеквівалентна одиниця фразеологізму англ. council fire – іст. означає вогонь, який запалюють індійці під час своїх зборів. Національно-маркованим є фразеологізм англ. Kentish fire – рідко вжив., який асоціюється з гучним вираженням аудиторією своєї незгоди або нетерпіння (цей вираз виник у зв'язку з гучними зборами, що проводилися в Кенті в 1828-1829 р.р.). Хоча ці етномарковані стереотипи з точки зору функціональної стилістики відносяться до пасивної лексики і фразеології, все ж в мовній свідомості англійців і американців вони закріпилися як певні стереотипи і продовжують вживатися для позначення знаково-символічних ситуацій.

Базова лексема fire, реалізовуючись в різних фразеосемантичних варіантах, має специфічну словотворчу парадигму, яка свідчить про те, що найпоширенішим способом творення інших слів з семантикою вогню, похідних від цієї лексеми, є конверсія: fire (n) «вогонь» – to fire (v) «горіти, запалювати, стріляти (перен.), надихати, (разг.) звільняти».

Окрім конверсії, також продуктивним способом утворення лексико-семантичних варіантів зі значенням вогню, виступає словоскладання, або композитна номінація. Скористаємося результатами, зробленими Д. Хайруллиной, яка виявила близько 65 композитів з компонентом fire, більшість з яких іменники, утворені по моделі n+n. Компонент fire може бути як першим компонентом композитів fire – pan, fireside, fireworks, так і другим – campfire і так далі. Семантично ці композити в основному пов'язані із семою «гасіння пожежі»: англ. fireproof, fireman, firefighter, fireboat, fire – truck, fire – extinguisher, fire – hose; і у меншій мірі із семой «стрільба»: англ. fire – arm, fire – nest, crossfire, counterfire і так далі [11, с. 130]. Це свідчить про те, що вогонь у свідомості носіїв англійської мови стереотипізувався із небезпекою, знищенням та смертю.

Словотворча структура лексеми вогонь в українській мові не така розвинена. Швидше за все, слід говорити про формотворчий потенціал власне базової лексеми вогонь, спираючись на дані різних словників. Так, «Фразеологічний словник української мови» (автор В.Д. Ужченко) містить список фразеологізмів із компонентом вогонь, серед яких тільки одна лексема вогнище: домашнє (родинне, сімейне) вогнище (утворена від лексеми вогонь суфіксальним способом). Своя оселя, батьківщина, сім'я. – Ставши під сухими дубами, обернулася на своє родинне вогнище, яку пригасну́ло вісь такої прикрашеної в цвіт і щебетання вродливої весни.

Вогнище здавна було символом будинку, сім'ї, рідного краю [10, с. 20]. В інших фразеологізмах спостерігаємо тільки зміну форми лексеми вогонь: увігнемо (полум'ям) дихати на кого

[10, с. 23]. Синонімами цього фразеологізму є фразеосемантичні варіанти з іншими компонентами: укр. дивитися чортом, дивитися вовком. Такі форми лексеми вогонь зафіксовані і в інших фразеолічних одиницях.

Ці та інші форми відміни досліджуваної лексеми: укр. з вогню та в полум'я, між двох вогнів у складі фразеосемантичних варіантів свідчать про те, що в мовній свідомості українців вогонь займав важливе місце, а його архетипні мотиви трансформувалися в стереотипні уявлення, пов'язані із символікою вогню. Як відмічає Л.П. Кожуховська, йому приписували цілющу силу, в нього вірили, як в очищаючу стихію. «Якби ми не знали, що божества вогню і світла займали важливе місце у віруваннях слов'ян, ми змогли б переконатися в цьому завдяки численним словам, що мають у своїй основі уявлення про вогонь і світло», – писав А.А. Потебня [8, с. 27-28]. Переходячи в нове житло, з попереднього переносили старі речі і вогонь. Вогонь з печі нікому не позичали, тому що думали, що з вогнем піде і домашнє благополуччя та достаток [8, с. 27-28].

В цілому побутові спостереження за піччю і вогнем породили чимало українських фразеологізмів: як вогонь на суху солому; попасти з вогню та в полум'я; тікати як від вогню; живий вогонь; купальський вогонь [так само]. В основному, словотворчий потенціал української лексеми вогонь розкривається в її етимології. Так, в «Етимологічному словнику української мови у 7-ми томах» є такі деривати: вогневиця «гарячка», огневиця, вогник, огник «блукающий вогонь», вогнисько, вогнище, вогнище, вогнівка (ент.) (вид метелика-шкідника) [огнина] «іскра», [огниця] (ент.) «жучок Pyrochroa», Же, [огняк] (орн) «червоноголовий сорокопуд», [огнянець] «демон, дух вогню» Же, [вогняниця] (вид грибів) Ж. [5, т. 1, с. 413]. В основному це суфіксальні утворення.

Ці етимологічні версії українських похідних іменників мають в основному міфологічну природу. Так, наприклад, вогник (огник, вогонь) – ця назва захворювання, яке з'являється внаслідок нешанобливого відношення до вогню. У народі у нього є назва пика – від гострого запалення шкіри, яка стає рожевою або яскраво-червоною [3, с. 82]. Цікавою безеквівалентною похідною від лексеми вогонь є вогнищанин (вживалося у слов'ян для позначення служителя небесного вогню). Небесний вогонь, згідно з віруваннями, був посланий з неба богами в якості найвеличнішого дару людям. З тих далеких часів, коли людина стала володіти вогнем, вогнищанином став називатися старійшина, духовний провідник племені [3, с. 82].

Ще однією похідною лексеми вогнище, яка пов'язана в сучасній свідомості українців із сімейним затишком, хранителькою якого є жінка, що вже стало етнокультурним українським стереотипом. Вогнище (домашнє вогнище) – священний вогонь підтримувався постійно [3, с. 82].

**Висновки і пропозиції.** Підводячи підсумки, відмітимо, що вогонь є тим феноменом, завдяки якому здійснюється пізнання світу і який стереотипізується в мовних формулах, і, як правило, набуває характеру фразеологізму. Порівнюючи стереотипну символіку вогню і її відображення в інваріантних лексемах англійської і української мов, відмічаємо значну кількість стереотипів-універсалій, незважаючи на певну дистантність і відсутність прямих тісних контактів між двома народами, особливо у минулому. Але все таки глибший порівняльний аналіз англійської і української інваріантних лексем англ. fire / укр. вогонь демонструє досить строкату картину світу двох народів, де разом зі збігом стереотипної символіки вогню, характерні і значні її відмінності, зафіксовані у фразеологізмах і прислів'ях.

## Список літератури:


1. АРФС – Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / [лит. ред. М.Д. Литвинова]. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М.: «Русский язык», 1984. – 944 с.
2. АУФС – Англо-український фразеологічний словник: близько 30 000 фразеологічних виразів / [уклад. К.Т. Баранцев]. – [2-ге вид., випр.]. – К.: «Знання», 2005. – 1056 с.
3. Войтович В. Українська міфологія / Під ред. В. Войтовича. – К.: «Либідь», 2002 – 663 с.
4. ВТССУМ – Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 слів / [Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004 – 1440 с.
5. ЕСУМ – Етимологічний словник української мови: у 7 т. / [ред.-упоряд. О.С. Мельничук.]. – К.: «Наукова думка», 1982. – Т. 1. – 631 с.
6. Манакін В.М. Когнітивні аспекти контрастивної семантики / В.М. Манакін // Проблеми зіставної семантики: [зб. ст.]. – К.: «КДЛУ», 1999. – С. 3–6.
7. Словарь синонимов и антонимов английского языка / [сост. Д. Девлин]. – М.: Центрполиграф, 2002. – 559 с.
8. Шкільний фразеологічний словник української мови / [уклад. Л.П. Кожуховська]. – К.: «Торба», 2001. – 224 с.
9. УППП – Українські прислів'я, приказки та порівняння з літературних пам'яток / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К.: «Наукова думка», 2001. – 392 с.
10. ФСУМ – Ужченко В.Д. Фразеологічний словник української мови / [уклад. В.Д. Ужченко]. – К.: «Освіта», 1999. – 224 с.
11. Хайруллина Д.Д. Методика описания содержания концепта / Д.Д. Хайруллина // Вестник Челябинского государственного университета. Серия Филология. Искусствоведение. – 2010. – Вып. 44. – № 17(198).– С. 129–132.
12. ШФСУМ – Шкільний фразеологічний словник української мови / [уклад. О. Давидова]. – Тернопіль: «Підручники і посібники», 2010. – 448 с.
13. LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English / [director D. Summers]. – England: «Pearson Education Limited», 1995. – 1668 p.
14. LDEI – Longman dictionary of English idioms / [director D. Summers]. – England: «Pearson Education Limited», 1996. – 387 p.

**Агеева В.А.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## СТЕРЕОТИПНАЯ СИМВОЛИКА ОГНЯ И ЕЕ ОТОБРАЖЕНИЕ В ИНВАРИАНТНЫХ ЛЕКСЕМАХ АНГЛИЙСКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ

**Аннотация**
В статье исследованы теоретические вопросы отображения стереотипной символики огня в английском и украинском языках. Стеретипная символика огня в целом, а также в сопоставимых языках в частности, находит свое отображение в инвариантных лексемах. Сопоставляя этот тип символики и его отображение в инвариантных лексемах английского и украинского языков, можно отметить значительное количество стереотипов-универсалий, несмотря на определенную дистантность и отсутствие прямых тесных контактов между двумя народами, особенно в прошлом. На основании анализа словарных дефиниций, нами выявлены общие и отличительные значения инвариантных лексем в сопоставимых языках. Охарактеризовано отличия в структуре значения инвариантных лексем.
**Ключевые слова:** лексема, стереотип, символика, стереотипная символика, инвариант, инвариантная лексема.

**Agieieva V.O.**
Mykolaiv National V.O. Sukhomlynskyi University

## STEREOTYPIC SYMBOLICS OF FIRE AND ITS DISPLAY IN INVARIANT LEXEMES OF THE ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES

**Summary**
In the article theoretical questions of display of stereotypic symbolics of fire in the English and Ukrainian languages are investigated. The stereotypic symbolics of fire in general, and also in comparable languages in particular, finds the display in its invariant lexemes. Comparing this type of symbolics and its display in invariant lexemes of the English and Ukrainian languages, it is possible to note a significant amount of stereotype-universalies, despite a certain distantivity and lack of direct close contacts between two nations, especially in the past. On the basis of the analysis of the dictionary definitions, we have revealed the general and distinctive meanings of invariant lexemes in comparable languages. It is characterized by differences in the structure of value of invariant lexemes.
**Keywords:** lexical unit, stereotype, symbols, stereotypical symbols, invariant, invariant lexical unit.

УДК 81'42+811.111

# ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ HORROR КАК ЖАНРА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

**Васина И.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

Статья посвящена исследованию horror как жанра художественной литературы, его возникновению и основным этапам его эволюции. Описаны основные характерные черты horror на разных этапах развития. Выявлена родственная связь современного жанра horror с готическим романом. Проанализированы и выделены основные характерные признаки готического романа с целью их перспективного исследования в текстах жанра horror в рамках лингвистического подхода.
**Ключевые слова:** литературный жанр, хоррор, литература ужаса, фольклор, готический роман, фантастическое, сверхъестественное.

**Постановка проблемы.** Бесспорно, horror принадлежит к одним из самых популярных жанров мировой литературы. Как и все другие жанры, он находится в процессе постоянной эволюции. Актуальность данного исследования определяется тем, что жанр хоррора, возникший как сугубо развлекательный тип таинственной, романтической, приводящей в трепет литературы, со временем сближается, а зачастую смешивается с другими литературными жанрами, затрагивая острые политические, социальные, нравственные проблемы.

**Анализ последних исследований и публикаций.** В современном научном мире литература ужасов привлекает внимание таких зарубежных ученых, как Д. Варма, С.Т. Джоши, М. Касл, Ю. Кристева, Н. Кэрол, Г.Ф. Лавкрафт, Д. Пантер, Д. Стринати, Цв. Тодоров, Ф. Фрэнк, Т. Хеллер и др., а также таких отечественных ученых, как О.Е. Артемьева, Е.В. Жаринов, Т.М. Тимошенкова и др. Внимание исследователей в основном сконцентрировано на изучении литературоведческих аспектов развития жанра horror на современном этапе, а также на анализе произведений мастеров ужаса, что, разумеется, представляет научный интерес. Тем не менее, релевантной для нашего исследования представляется задача проследить становление и развитие жанра, его характеристики на различных литературно-исторических этапах, специфики отражения в нем общественно-политических и социальных реалий эпохи с ее историческими и культурными традициями.

**Выделение ранее неизученных аспектов общей проблемы.** Несмотря на популярность произведений жанра хоррор и неиссякаемый интерес ведущих литературоведов к их исследованию, не до конца изученными остаются именно жанровые характеристики, позволяющие выделить хоррор как отдельный жанр и отличающие его от других смежных жанров.

**Цель статьи.** Цель нашего исследования заключается в том, чтобы на основании анализа основных этапов развития литературного жанра хоррор, выделить общие жанроформирующие признаки, присущие именно хоррору и, в перспективе, позволяющие разграничить такие жанры, как хоррор, триллер и детектив.

**Изложение основного материала.** Поскольку «страх – это самое древнее и сильное из человеческих чувств» [5, с. 6], не вызывает сомнения подлинность и достоинство таинственного и ужасного повествования как литературной формы. Совершенно очевидно, что такая литературная форма, тесно связанная с первичным человеческим чувством, то есть литература ужаса, такая же древняя, как и человеческая мысль или речь [5, с. 8].

В качестве составного элемента ужас появляется в самом раннем фольклоре всех народов, что подтверждается древними балладами, хрониками и священными писаниями, а также колдовскими ритуалами с вызыванием демонов и привидений. В восточной и западной традициях появляются черная магия и каббала. Источником неисчислимого количества волшебных легенд становятся древние отталкивающие обряды плодородия, «ведьминские шабаши» в Вальпургиеву ночь и Хэллоуин, тайная система перевернутого богословия, или поклонения Сатане, породившая такой ужас, как черная месса. Воплощение средневекового ужаса можно обнаружить на большинстве готических священных памятников: демонические горгульи Собора Парижской Богоматери и Аббатства Мон-Сен-Мишель.

Следует подчеркнуть, что в давнюю эпоху вера в сверхъестественное даже среди образованных людей не подвергалась сомнению – начиная с христианских доктрин и до чудовищных ужасов ведьмовства и черной магии. В подтверждение тому упомянем о деятельности средневековых астрологов, каббалистов и алхимиков типа Альберта Великого и Раймонда Луллия, а также колдунов и алхимиков эпохи Ренессанса – Нострадамуса, Третимия, доктора Джона Ди, Роберта Фладда [5, с. 67]. Постепенно сверхъестественное становится постоянным элементом в литературе Средневековья и Ренессанса: скандинавские «Эдды», саги, сказания о Беовульфе, Нибелунгах полны космического ужаса, сверхъестественного и колдовского.

В XVII-XVIII столетиях появляется все больше книг об ужасах и сверхъестественном, а живой интерес к ним вызван, прежде всего, такими сочинениями, как «Apparition of One Mrs. Veal» Д. Дефо, которое представляет собой рассказ о визите призрака мертвой женщины к ее подруге. Появившиеся к середине XVIII в. переводы восточных сказок возрождают интерес к великолепному прошлому – к странным происшествиям, смелым поступкам и невероятным чудесам, что

© Васина И.В., 2017

в свою очередь, наделяет повествования эпохи предромантизма новыми чертами, удивляя, изумляя и приводя в содрогание. Таким образом, рождается новая готическая школа ужасной и фантастической прозы, в контексте которой и возникает современный жанр массовой литературы horror. Следует отметить, что в исследованиях большинства ученых подчеркивается, что современный жанр horror произошел именно от готического романа [1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17].

В этой связи уместным представляется выделить и проанализировать характерные черты готического романа:

1. Сюжет строится вокруг тайны, (таинственного исчезновения, внезапного появления, нераскрытого преступления). Обычно используется не один подобный мотив, а их комбинация. Раскрытие тайны происходит лишь в финале.

2. Повествование окутано атмосферой ужаса и разворачивается в виде непрерывной серии угроз покою, безопасности и чести героя и героини.

3. Мрачная, зловещая сцена действия поддерживает общую атмосферу таинственности и страха. Место действия – древний, заброшенный, полуразрушенный замок или монастырь, с темными коридорами, запретными помещениями, запахом тлена и шныряющими слугами – соглядатаями. В создание атмосферы включаются завывание ветра, бурные потоки, дремучие леса, безлюдные пустоши, разверстые могилы – словом, все, что способно усилить страх героев (чаще – героини).

4. Центральный персонаж – красивая, милая, добродетельная и скромная девушка, которая в финале вознаграждается супружеским счастьем, положением в обществе и богатством.

5. Сама природа сюжета требует присутствия злодея. По мере развития готического романа злодей вытеснял героиню (всегда бывшую не столько личностью, сколько набором женских добродетелей) из центра читательского внимания. В поздних образцах жанра он обретает полноту власти и обычно является двигателем сюжета [10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17].

Основоположник стиля готического романа – Хорас Уолпол. Шумный успех его романа «The Castle of Otranto» (1764), названного автором готической историей, породил множество подражаний, прежде чем вышла повесть К. Рив «The Champion of Virtue» (во второй редакции получившая название «Old English Baron» – готическая история). Следующим произведением, отмеченным критиками, явился небольшой рассказ А.Л. Барбальд «Sir Bertrand». По мнению Э. Биркхэд это была попытка объединить две школы готического ужаса – готическую романтику и роман ужаса [10, с. 124].

Следующей заметной фигурой в готическом романе становится София Ли с романом «Shelter». Её романы заметно повлияли на творчество Анны Радклиф, которую, бесспорно, можно назвать одной из наиболее ярких представителей литературной готики. Писательница – мастер зловещих и мрачных пейзажей, создающих у героев предчувствие надвигающейся катастрофы; она обладает богатой фантазией, умеет внушать читателю ощущение безмерного ужаса. Ее знаменитая книга «The Mystery of Udolpho» (1794) считается лучшим образцом раннеготического романа.

Литература ужаса приобретает новые черты в творчестве М. Льюиса, чей роман «The Monk» (1796) приобрел широкую популярность. Юный писатель обратился к ужасу более жестокому, чем могло прийти в голову его предшественнице, и в результате был написан шедевр с реальным кошмаром, в готическое содержание которого добавлено много мерзости [7, с. 465].

На протяжении XIX века развивался также родственный жанр: «готический рассказ» или «рассказ с привидением» (англ. Ghost story; классики жанра – Шеридан Ле Фаню, М. Р. Джеймс и др.). Д. Ш. Ле Фаню написал такие романы, как «The house behind the church fence», «Uncle Silas». Известны три цикла рассказов Макартура Рейнолдса «Secrets of London's court», «Secrets of Neapolitan court» и «Secrets of Inquisition» опубликованные в 1845–1850 гг.

Кроме прозы существовали и поэтические произведения готического направления. Авторами таковых являлись представители так называемой Озёрной школы – Саути, Вордсворт, Кольридж. Каждый из них оставил свой самобытный образ: Саути – «The old woman of Berkeley», Вордсворт – «Lucy Gray», Кольридж – «The Ancient Mariner» и «Christabel».

Произведения, продолжающие эстетику готического романа, появлялись и позже (сочинения Э. По, в период модернизма – О. Уайльда, «Dracula» Б. Стокера и др.). Под влиянием этого жанра находились и знаменитые писатели XIX в.: Ч. Диккенс («The Mystery of Edwin Drood», 1870), Р.Л. Стивенсон («Dr. Jekyll And Mr. Hyde», 1886), Г. Джеймс («The Turn of the Screw», 1898), Артур Мэйчен. Б. Стокер утвердил вампирское влияние на готические романы романом «Dracula», где наиболее детально и красочно описывалась жизнь вампиров [3, с. 18].

Не менее интересна и разнообразна литература о сверхъестественном в отечественной художественной литературе, начиная со средневековья.

Первая треть XIII в. – «Киево-Печерский Патерик», посвященный борьбе славных монаховзатворников Киево-Печерской лавры с целыми легионами слуг Ада, где в изобилии наличествуют призраки, оборотни, восставшие мертвецы, заклинания, чудодейственные талисманы.

XVI в. – латиноязычная поэма С. Кленовича «Роксолания», содержащая много любопытных сведений о ведовстве, колдовстве, некромантии и прочей мистике.

XVII в. – цикл новелл П. Могилы на фантастические и мистические сюжеты.

XVII – начало XVIII в. – в «Козацких летописях» Самовидца, Величко, Грабянки присутствуют вставные новеллы на те же сюжеты с элементами horror [1, с. 156].

XIX в. – «Вий» Н. В. Гоголя; «Упырь» и «Семья вурдалака» А.К. Толстого; «Конотопская ведьма» Г. Квитки-Основьяненко [7, с. 461].

Новое время не только привнесло в готический роман новые реалии и новые идеи, но во многом кардинально изменило отношение героя к сверхъестественному. Готическая литература Серебряного века – это, прежде всего, мистико-психологическая проза.

Немаловажное значение в развитии жанра приобрёл сборник произведений Н.В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки, вышедший осенью 1831 г. Из произведений, входящих в книгу, наиболее полно отражает жанр ужасов произведение «Майская ночь или утопленница». В 1835 г. выходит вторая книга того же автора – «Миргород», особого внимания в которой заслуживает повесть «Вий». Эта повесть не раз была экранизирована, в том числе легла в основу фильма итальянского кинорежиссёра Марио Бавы «Маска Сатаны» 1960 года.

В 1841 году выходит отдельной книгой повесть «Упырь» А.К. Толстого. Повесть ввела в отечественную литературу образ вампира (в Российской империи происходит действие вампирской новеллы Мериме «Локис»). Произведения А.К. Толстого «Семья вурдалака», «Амена» и «Встреча через триста лет» также содержат элементы ужасного. Они изначально были написаны на французском языке и издавались при жизни автора [1, с. 304].

«Королем» современной литературы ужасов, а также одним из самых читаемых авторов в современном мире считается Стивен Кинг, который мастерски создает страшные картины и нагнетает ужас. В его романах и рассказах фигурируют крысы-людоеды, гигантские отвратительные пресмыкающиеся, вампиры, привидения, зомби, садисты, одержимые манией убийства. В немалой степени созданию жуткой картины способствует то, что необыкновенные события в романах и рассказах С. Кинга разворачиваются во вполне реальном окружении, на фоне обыденной жизни, работы, быта людей, в них участвуют обычные люди с их бедами и радостями, успехами и неудачами, а местом действия служат реальные города США [8, с. 269].

С. Кинг – мастер острого сюжета, все линии которого, сплетаясь в своеобразную канву, держат читателя в постоянном напряжении. Самые причудливые вымыслы, сочетаясь с деталями подлинной жизни, существуют в системе нравственных ценностей и норм, определяющих облик современного человека [6, с. 399].

Наделяя своих героев различными сверхспособностями, такими как телепатия – передача мыслей на расстоянии, телекинез – перемещение предметов без прикосновения к ним человека и пирокинез – способность вызывать возгорание предметов, С. Кинг, с одной стороны, наводит ужас на читателя, с другой стороны, привлекает внимание к острым политическим, социальным, нравственным проблемам.

**Выводы и перспективы.** С появлением новых авторов и под влиянием требований современного читателя, различные жанры художественной литературы имеют тенденцию к сближению, в результате чего происходит их синтез, и появляются всё новые особенности сюжетных линий. Не исключением в этой связи являются тексты литературного жанра хоррор.

Horror принадлежит к одним из самых популярных жанров мировой литературы. Как и все другие жанры, он находится в процессе постоянной эволюции, приобретает новые характеристики, которые оказываются смежными с характеристиками таких жанров, как триллер и детектив. Поэтому наше исследование и сегодня не теряет своей актуальности.

Перспективным для нашего исследования представляется анализ разных подходов к определению horror как жанра в рамках лингвистики.

## Список литературы:


1. Вацуро В.Э. Готический роман в России. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 544 с.
2. Григорьева Е.В. Готический роман и своеобразие фантастического в прозе английского романтизма / Е. В. Григорьева. – Ростов н/Д: Литмир, 1988. – 125 с.
3. Ладыгин М.Б. Английский готический роман и проблемы предромантизма / М.Б. Ладыгин. – М.: Лит. веяния, 1978. – 44 с.
4. Из истории готического романа: предисл. // Комната с призраком [сб. рассказов]. – М.: ИМА-пресс; Н. Новгород: Деком, 1993. – 200 с.
5. Лавкрафт Г.Ф. Сверхъестественный ужас в литературе / Г.Ф. Лавкрафт. – Л.: Просвещение, 1927. – 164 с.
6. Тимошенкова Т.М. «Дьяволиада» Стивена Кинга и Михаила Булгакова / Т.М. Тимошенкова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.». – Х., 1999. – Т. 5. – С. 396–411.
7. Тимошенкова Т.М. Horror story вчера и сегодня / Т.М. Тимошенкова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х., 2008. – Т. 14. – С. 459–68.
8. Тимошенкова Т.М. Фантастика и реальность в творчестве Стивена Кинга // Учен. зап. Харьк. гуманитар. ин-та «Нар. укр. акад.». – Х., 1995. – Вып. 1. – С. 268–74.
9. Хапаева Д. Готическое общество: морфология кошмара / Д. Хапаева. – М.: Нов. лит. обозрение, 2008. – 152 с. – (Б-ка журн. «Неприкосновенный запас»).
10. Birkhead, Edith. The Tale of Terror. London: Constable, 1921; New York: Russell and Russell, 1963. – P. 241.
11. Frank F.S. Through the pale door: a guide to and through the American Gothic. – New York: Greenwood press, 1990.
12. Punter David. The Literature of Terror: A History of Gothic Fiction from 1765 to the Present Day / Vol. 1: The Gothic Tradition. – London; NY: modern lit-ry, 1996. – P. 113.
13. Punter David. A Companion to the Gothic. Oxford: Blackwell, 2001. – 500 pp.
14. Skal David J. The Monster Show: A Cultural History of Horror. – New York: Plexus, 1994. – 312 pp.
15. Spooner Catherine, and Emma McEvoy, eds. The Routledge Companion to Gothic. – London and New York: Routledge, 2007. – Pp. 5-115.
16. Strengell Heidi. Dissecting Stephen King: From the Gothic to Literary Naturalism. Madison Wi: Univ. of Wisconsin Press, 2005. – 320 pp.
17. Sullivan Jack. The Penguin Encyclopaedia of Supernatural Literature, New York: Penguin, 1986. – 512 pp.

**Васіна І.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

## ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ HORROR ЯК ЖАНРУ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ДІАХРОНІЧНОМУ АСПЕКТІ

**Анотація**
Стаття присвячена дослідженню horror як жанру художньої літератури, його виникненню та основним етапам його еволюції. Окреслені характерні риси хоррору на різних етапах розвитку. Виявлений зв'язок сучасного жанру horror із порідненим готичним романом. Проаналізовані та окреслені основні властивості готичного роману з метою їх подальшого дослідження в текстах хоррор в рамках лінгвістичного підходу.
**Ключові слова:** літературний жанр, хоррор, література жахів, фольклор, готичний роман, категорія фантастичного, категорія надприродного.

**Vasina I.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE ESSENTIAL CHARCATERISTICS OF HORROR AS A LITERARY GENRE IN TERMS OF THE DIACHRONIC ASPECT

**Summary**
The article deals with horror as a literary genre: its emergence and evolution. The principal characteristic features at different stages of its development are described. A close affinity between a Gothic novel and a horror story is revealed. The peculiar genre features of a Gothic novel are analized for the purpose of perspective investigation of a horror story in the context of linguistics.
**Keywords:** literary genre, horror, folklore, Gothic novel, the fantastic, the supernatural.

УДК 398:81'373.7(477)(045)

# ПРИНЦИПИ ОПИСУ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ ВНУТРІШНЬОЇ ФОРМИ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ

**В'єнцко В.І.**
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Стаття присвячена дослідженню фразеономінації на мотиваційному рівні української і французької мов. Описано специфіку фразеономінації. Виявлено окремі мовні універсалії та унікалії фразеологічних одиниць двох мов. Встановлено чотири основоположні принципи, які допомагають максимально вичерпно описати культурну складову фразеологічних одиниць. Це дозволяє повніше і точніше описати екстралінгвістичні фактори, які беруть участь у формуванні фразеологічних смислів.
**Ключові слова:** фразеологічні одиниці, фразеономінація, фразеологічні смисли, внутрішня форма ФО.

**Постановка проблеми.** Впродовж багатьох років фразеологізми як біном мови і культури залишаються тим багатим мовним матеріалом, до якого повсякчас звертаються дослідники у пошуках глибинних знань про світ, про людину в ньому, про тісний зв'язок фразеологічної одиниці з народними звичаями та повір'ями. Їх вивчають як унікальні за структурою одиниці мови, як засіб збереження цінних відомостей про етнокультуру, вірування, релігію в широкому розумінні, як особливості світобачення народу, як виразник психіки людини, як спосіб фіксації знань про дійсність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню фразеологічного пласту мови присвячені сучасні вітчизняні студії (В. Жайворонок, О. Левченко, В. Ужченко, Д. Ужченко та ін.).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Кількість досліджень з фразеології різносистемних мов у зіставному аспекті є набагато меншою, аніж, наприклад, в межах однієї близькоспорідненої групи. Актуальність такого вектора дослідження зумовлена потребою описати специфіку їх фразеономінації на мотиваційному рівні з ціллю виявити мовні універсалії та унікалії.

**Метою статті** є дослідження фразеономінації на мотиваційному рівні української і французької мов.

**Виклад основного матеріалу.** Опис етнокультурного змісту внутрішньої форми фразеологізмів, а заразом і смислового ядра, на нашу думку, може бути здійснений шляхом дотримання на-



© В'єнцко В.І., 2017

ступних принципів. У вигляді тверджень, у тій чи іншій формі, вони були висвітлені у лінґвістичній літературі (наприклад, «Фразеология в контексте культуры» (1999), «Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках» (2004) В.Н. Телії) [6].

1. Культурні конотації містяться у смисловому ядрі (СЯ) ФО. Вони зберігають сліди глибинних шарів культури, яка сягає корінням ще у міфологічну свідомість мовної спільноти. Прадавній світогляд як фрагмент культури слугує джерелом образних асоціацій, пов'язаних, у нашому випадку, з побутом українського та французького народів. «Змістом культурних конотацій є ціннісно осмислені і духовні практики людини, а також артефакти як «достойні» vs. «недостойні» її культурної самосвідомості. Цей модус, приналежний культурі, є інваріантно-глибинною основою для емотивних реакцій на мовний зміст знака» [6, с. 29].

Отже, опис етнокультурного змісту ФО повинен починатися з СЯ – основного змістового кванту, образу, закладеного в основу ФО.

2. Культура, закриптована у фразеологізмах, має певну сферу походження і глибину свого «залягання» в історії етносвідомості. Тому, буде природнім – вказати на ті області культури, які були першоджерелами сучасних ФО. Зобразимо основні джерела.

А) Чимала кількість фразеологізмів мають міфологічні витоки. У них містяться міфологічні уявлення про окультурений світоустрій, архетипи, які відображають константи духовного світу, форми окультуреного світосприйняття, перетворення його зі світу-хаосу у певний світопорядок, «ментальні прескрипції» Добра і Зла тощо. Розглянемо для прикладу декілька ФО: укр. *бути на сьомому небі, піти на той світ* та ін.; фр. *entre ciel et terre* – між небом і землею, *cela était écrit au ciel* – букв. це було написане на небі, *prendre le ciel à témoin* – букв. брати небо за свідка тощо.

Французька фразеологія містить більшу кількість одиниць з біблійними іменами, в українській, зазвичай, у цьому питанні спостерігається образна лакунарність ВФ: *la nacelle de Saint-Pierre* (букв. човник святого Петра) – Римська католицька церква, *tirer l'épée comme saint Georges* (букв. виймати меч як Георгій Побідоносець) – бути відмінним фехтувальником. Деякі з біблійних фразеологізмів побутують лише у французькій мові, в українській до них можна підібрати фразеологізми схожої семантики, але відмінної за формально-граматичною структурою: *été de la Saint-Martin* (букв. літо святого Мартина) – *бабине літо, друга молодість*; *c'est saint Roch et son chien* (букв. це святий Рох і його собака) – *друзі не розлий вода; і водою не розіллєш.*

Б) Художня література і переклади класичних творів є безперечно одним із потужних джерел зародження фразеологічних виразів різного ступеня сполучуваності: дим вітчизни – пам'ять, спогад чи нагадування про рідну землю, почуття батьківщини (аналогічний вираз зустрічається ще в «Одіссеї» Гомера – «Дим вітчизни нам любіший, ніж вогонь на чужині», в «Понтійських посланнях» Овідія «Et fumus patriae est dulcis»; завдяки збільшенню інтересу до античності, вислів зустрічається у поезії Лесі Українки «Дим» «Для нас у ріднім краю навіть дим солодкий та коханий», в одному з сонетів М. Зерова «Там зноситься Ітаки синій дим»). Українська література, на противагу французькій, є здебільшого не продуцентом ФО, а засобом відтворення фольклору: *серце з перцем, тиха неначе вода в криниці, (ходити) так легенько неначе в ступі горох товкти, (доладна) як писанка* (І. Нечуй-Левицький), *бити головою до одвірка, заперти очі, твердий на серце* (В. Стефаник), *зайцем утікати, три чисниці до смерті, торохтіти як січкарня, йти до грому* (М. Стельмах).

У фразеосистемі французької мови варто відмітити вирази, які 1) ввійшли у мову у вигляді літературних цитат; 2) пов'язані з літературними персонажами; 3) виникли з байок, головно Лафонтена: напр., *attacher/accrocher le grelot* (букв. прив'язати дзвіночок) – взяти на себе почин, зробити перший крок, переважно у важкій чи небезпечній справі (словосполучення взято з байки Лафонтена «Рада щурів» (Conseil tenu par les rats), де за сюжетом щурі, скориставшись відсутністю кота, який винищив багатьох з-посеред них, зібралися на нараду, щоби вирішити, як позбутися кігтів і зубів грізного ворога. Старший щур запропонував прив'язати на шию кота дзвіночок, звук від якого мав би бути сигналом попередження і свідченням його наближення. Усі одноголосно схвалили ідею, але жоден зі щурів не виявив сміливості це зробити); *allons, saute marquis!* (букв. ну, стрибай, маркіз) – танцюй від радості, будь задоволений собою (вираз із комедії Реньяра «Гравець», де цю фразу неодноразово повторює самозакоханий маркіз, задоволений своїми надуманими достоїнствами); *fier comme Artaban* (букв. гордий як Артабан) – гордий як Сатана (вираз з роману Ля Кальпренеда «Клеопатра», де Артабтан – персонаж роману, гордий і пихатий); *faire le rodomont* – вихвалятися (Родомонт – образ хвастуна з поеми Л. Аріосто «Несамовитий Роланд»); *tirer les marrons du feu pour qqn* – букв. витягувати каштани з вогню для когось (з байки Лафонтена «Мавпа і Кішка) – початкове значення: зробити щось ризиковане або небезпечне заради блага іншого; сучасне значення: отримати вигоду для себе, нечесним шляхом; *montrer patte blanche* (букв. показати білу лапу) – подати умовний знак, щоб бути допущеним кудись; довести свою певність (вираз взято з байки Лафонтена «Вовк, коза і козеня», де за сюжетом коза, виходячи з дому, наказала своєму козеняті відкривати лише тому, хто вимовить слова: «Вовча сить!». Вовк, підслухавши цю розмову, постукав у двері, і, змінивши голос, вимовив його. Однак, недовірливе козеня зажадало від вовка у якості додаткового доказу «показати білу лапу»); *noblesse oblige* (букв. благородність зобов'язує) – висока посада зобов'язує (автором цього виразу є французький письменник герцог де Леві, потомок давнього дворянського роду де Леві; він використовує його у другій зі серії збірок «Maximes et réflexions» (1808) у значенні обов'язку через шляхетне походження, зобов'язання порядності (А. Назарян).

Значно менша кількість фразеологізмів виявляє свій зв'язок з публіцистичними текстами і іншими засобами масової інформації, які здебільшого відіграють номінативну функцію (напр.:

укр. *жовта преса* – фр. *pages jaunes, синій екран* – перше значення: телевізор, сучасне значення: фатальна помилка, смерть, *faire la une* – букв. робити першу шпальту, стати сенсацією).

В) Фольклор, куди входять прислів'я і приказки, обряди, заговори, обереги тощо, є чи не головним постачальником ідіоматичної фразеології (phraséologie populaire – народна фразеологія), напр.: укр. *чекати як каня дощу (від прикмети «Каня плаче – дощ буде»), треті півні, червоний півень, заговорити зуби, тридев'яте царство, кров з молоком, після дощику в четвер, коли рак свисне, дати/винести гарбуза, забивати кіл/чіп, ставати на рушник, мати живіт до носа, знайти в капусті, червона нитка, як по вмерлому* (зі сл. голосити), *красна дівиця, передати куті меду, виносити сміття з хати, колупати піч*; фр. *sirop de grenouille* – вода, *coiffer Sainte Catherine* – досягти 25-річного віку (для незаміжньої дівчини), *faire/dire son mea culpa* – визнати свою неправоту, *tourner sept fois sa langue avant de parler* – довго подумати перед тим, як щось сказати, *avoir des doigts de fée* – бути вправним (пор. укр. мати золоті руки), *avoir de la corde de pendu* – бути щасливим, мати успіх у справах, *regagner ses pénates* – повернутися додому, *avoir les yeux d'Argus* – бути дуже пильним тощо.

Г) окрему велику групу становлять фразеологізми, які беруть свій початок у сфері матеріальної культури та побутово-емпіричному досвіді народу: укр. *вити линви/вірьовки з кого, сукати мотузки, лізти на рожен, лика не в'яже, міняти шило на мотовило, посилати по рушники, баляси точити, розбити/побити глека, зробити з лемеша швайку, урвати нитку, носити воду решетом, на дві коцюби*; фр. *travailler en perruque/faire de la perruque* – працювати, використовуючи чужий інструмент, на свою користь, *savoir où le bât blesse* – знати слабкі сторони кого, *rompre la paille* – укласти угоду, à *la louche* – великими порціями, *de fil en aiguille* – бути послідовним у висловлюваннях, *le pot au noir* – незрозуміла і небезпечна ситуація, *être marteau* – бути дурним, *gros comme une maison* – очевидний, та ін. Для прикладу, ФО *лізти на рожен* – необдумано йти на ризик – пов'язана з полюванням на ведмедя, де рожен – загострений кіл, рогатина, на який розлючена тварина кидалася сама і тим самим наражалася на небезпеку; *заварити кашу/пиво/халепу* – створити своїми діями неочікувано складну і неприємну ситуацію (несхвалення), залучивши певну кількість осіб; ФО виникла шляхом переосмислення слова каша в значенні «званий обід, свято з нагоди іменин чи весілля» і набуває значення безпорядку, хаотичності, плутанини (пор. син. *наламати дров*) [2, с. 53; 4, с. 169; 1, с. 296; 7, с. 495].

Ґ) Історичний досвід народу у вигляді поліморфного коду закладений у народній фразеології: укр. *згинув/добився як швед під Полтавою, голити в москалі, не нюхати пороху, як/мов/ніби за/на гріш маку, сіра свита*, фр. se *confesser comme les cordeliers de Metz* – битися замість оправдовуватися, *aller à Canossa* – бути приниженим, здатися, *fort comme un turc* – бути сильним фізично, *bâtir des châteaux en Espagne* – будувати нереалістичні плани. Зовнішня форма ФО здатна змінюватися у зв'язку з новими історичними нашаруваннями, СЯ – актуалізуватися, дещо модифікуючи алгоритм добору нових смислових елементів.

Як видно з вищеописаного, сфер діяльності людини, джерел зародження фразеологізмів, безліч. Сфера виникнення певним чином дефініціює образ, а отже й СЯ, і тому дає змогу точніше встановити мотиваційні зв'язки фразеоформи, фразеозначення, зі світобаченням етноспільноти, іншими словами – виявити ступінь окультуреності фразеологізму чи його компонентів, що й необхідно описати як культурний коментар ВФ (СЯ).

3. Компонентний склад ФО вказує її стосунок до певної культурної сфери. Щоб стверджувати про приналежність фразеологізма до тієї чи іншої сфери культури, слід вказати ті компоненти, які стали предметом окультуреного їх осмислення і оцінки в контексті культури. «Культурні» нашарування на окремі слова-компоненти ФО надають їм ваги «мови» культури або її символарію. Вони сприяють тому, що ФО є не літерального, а тропеїчного смислу, який декриптується винятково в контексті культури. Ці слова-компоненти можуть позначати будь-які об'єкти реального світу: живі істоти, натурфакти, артефакти, ментефакти тощо. Ми коротко висвітлимо основні номінації:

· *Соматизми*. У цьому фрагменті культури знаходяться ті ФО, компоненти яких позначають тіло людини чи його частини і специфічні для них характеристики (якісні, кількісні, фізичні, інтелектуальні, емоційні та ін.), стани, дії, пози/жести, види діяльності, а також їх просторові і часові виміри. Окультуреність цих ФО полягає у тому, що у компонентах, які номінують тіло чи його частини, містяться, окрім вказівок на природні якості, функціонально значимі для культури смисли, що надають цим іменам роль знаків «мови» культури чи її символарію: 1) Антропні номінації. В цій частині знаходимо ті ФО, які містять номінації людини, її численні характеристики, стани, виміри тощо. 2) Зооморфізми включають зооназви (окрім людини). 3) Фітоморфізми. 4) Топоназви та номінації ландшафтних об'єктів природи. 5) Натурфакти. 6) Артефакти. 7) Найменування предметів одягу. 8) Релігійно-антропоморфні номінації і пов'язані з ними атрибути (предмети релігійного вжитку). 9) Номінації одиниць часу (також імена, які вказують на членування часу на відрізки і передають відношення людини до часових параметрів). 10) Найменування одиниць простору (також імена, які позначають членування простору).

Згаданий список номінацій, які отримують культурні нашарування в семантиці фразеологізмів, не є вичерпним. Ми звертаємо увагу на те, що факт культурного осмислення певного об'єкта, який позначений одним із компонентів ФО, відбувається не в безпосередній денотативній співвіднесеності, а часто завдяки окультуренню ситуації. (Порівняйте, наприклад, французькі ФО з тотожною семантикою: *manger le morceau* (прост., букв. з'їсти кусок) і *se mettre à table* (арго, букв. сісти за стіл) – заговорити, проговоритися, зізнатися, видати спільників. В цих ФО компоненти *morceau* (кусок) і *table* (стіл) осмислюються з огляду на ситуацію, що доводить етимологія:

як пояснює А.Г. Назарян, в минулому у Франції звинувачених і ув'язнених морили голодом, щоб примусити їх зізнатися у вчинених злочинах і видати спільників. Після дозволу «з'їсти кусок [хліба, м'яса]» («сісти [щоб поїсти] за стіл»), злочинці переважно зізнавалися [3, с. 261-262]. Отже, семантичному і культурному осмисленню піддаються не окремі компоненти ФО, а уся ситуація, яку позначає фразеологізм.

4. Культурні смисли, закладені у ФО, часто криються у тропеїчних механізмах, куди входять не лише метафора, метонімія, синекдоха, уособлення, гіпербола тощо, але й взаємодії тропів з символами і квазісимволами. Усі ці тропеїчні механізми ми розглядали у першому розділі, вбачаючи у них невід'ємну частину ВФ (СЯ) фразеологізмів.

Справжніми ж кодами культури, які закладені у фразеологізмах, виступають значення міфів (міфологем), легенд, архетипів, обрядово-ритуальних форм культури, звичаїв, повір'їв, символів, стереотипів, еталонів, ритуалів та інших знаків етнокультури.

Наведемо приклад культурного коментаря однієї ФО з багатосполучуваним компонентом око з опертям на символарій культури.

*Око на око* – зустрітися, поговорити – удвох, віч-на-віч, без свідків [с. 464, Словник фразеологізмів української мови / Уклад.: В.М. Білоноженко та ін. – К.: Наукова думка, 2008. – 1197 с.].

*Культурний коментар:* У ФО відображено давнє для окультуреного усвідомлення світу уявлення про очі як відображення внутрішнього світу людини, джерело пізнання зовнішнього світу (пор. *очі – дзеркало душі*).

Компонент *око (очі)* співвідноситься з тілесною, або соматичною, сферою культури, і разом з прийменником *на*, метафорично осмислюється як безпосередній, особистісний контакт.

Цілий фразеологізм виконує роль стереотипного уявлення про відвертий, без медіаторів, обмін думками. Око як фрагмент символарію залучає антропну номінацію (метонімічне уособлення – людина, світосприйняття, контакт тощо). Наприклад, *недремне око* – нагляд (перманентність), *око не дрімає* – уважність (конотація стану бадьорості), *гостре око* – пильність (критичність конотує прикметник *гостре*, здатність різати, усікати [обмежувати], робити боляче), *куди тільки не гляне око* – усюди, окидати думкою/оком – роздумувати над чимсь [на що *впало око* – що є в полі зору, що стосується кола інтересів]. Тотожний за значенням французький фразеологізм містить у складі чисельник-уточнення – *entre quatre yeux* (віч-на-віч, букв. між [під] чотирма очима; зв'язок з грецькою міфологією: Аргус) – підсилюється міжособистісний контакт і нехтується наявність сторонніх (пор. нім. *unter vier Augen*).

**Висновки і пропозиції.** В основі фразеономінації лежить об'єктивно-суб'єктивна дійсність, яка через значимо активні символи входить у фразеотворення, і є головним допоміжним елементом у тлумаченні значень.

Чотири встановлені основоположні принципи (фіксація культурної конотації у ФО; ідентифікація сфери культури, звідки ФО «проникали» в сучасну мову; характеристика компонентів, які наділені «культурними» нашаруваннями в семантичній структурі ФО; виявлення тропеїчних механізмів фразеотворення) у сукупності, на нашу думку, допомагають максимально вичерпно описати культурну складову ФО як української, так і французької мов. Отже, дотримання згаданих принципів дозволяє повніше і точніше описати позамовні фактори, які беруть участь у формуванні фразеологічних смислів.

Результати цього зіставного дослідження заповнюють фактичну прогалину у двомовних фразеологічних розвідках і можуть бути використані для поглибленого вивчення фразеології французької та української мов. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розширенні тематичного кола фразеологізмів, подальшому порівняльному аналізі смислотворчих та мотиваційних факторів.

## Список літератури:


1. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / А. К. Бирих // СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б. А. Ларина; А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. – 3-изд., испр. и доп. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007. – 926 с.
2. Забіяка В. А. Світ фразеологізмів. Етимологія, тлумачення, застосування: практ. посіб. / В. А. Забіяка, І. М. Забіяка. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 304 с.
3. Назарян А. Г. Почему так говорят по-французски / А. Г. Назарян. – М.: «Наука», 2005. – 349 с.
4. Назарян А. Г. Образные сравнения французского языка. Фразеологизмы / А. Г. Назарян. – М.: Изд-во «Наука», 1965. – 200 с.
5. Словник фразеологізмів української мови / Уклад.: В. М. Білоноженко та ін. – К.: Наукова думка, 2008. – 1197 с.
6. Телия В. Н. Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка / В. Н. Телия // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках. Ответственный редактор В. Н. Телия. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
7. Planelles G. Les 1001 expressions préférées des français / G. Planelles. – P.: Éditions de l'Opportun, 2011. – 1181 p.

**Вьенцко В.И.**
Черноморский национальный университет имени Петра Могилы

## ПРИНЦИПЫ ОПИСАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

**Аннотация**
Статья посвящена исследованию фразеономинации на мотивационному уровне украинського и французского языков. Описана специфика фразеономинации. Виявлено отдельные языковые универсалии та уникалии фразеологических единиц двух языков. Установлено четире основоположних принципа, которые помагают максимально исчерпывающе описать культурную составляющую фразеологических единиц. Это позволяет полнее и точнее описать внеязыковые факторы, которые принимают участие в формувании фразеологических смыслов.
**Ключевые слова:** фразеологические единицы, фразеономинация, фразеологические смысли, внутренняя форма ФО.

**Vientsko V.I.**
Petro Mohyla Black Sea National University

## PRINCIPLES OF DESCRIPTION OF ETHNOCULTURAL CONTENT INNER FORMS OF PHRASEOLOGICAL UNITS

**Summary**
The article is devoted to the study of phrase-nomination at the motivational level of Ukrainian and French languages. The specifics of phraseological notion process are described. Some linguistic universals and unique units are identified in two languages. It is established that there are four basic principles that help to describe the cultural component of phraseological units as fully as possible. This allows fuller and more accurate describing extralinguistic factors that take part in the formation of phraseological meanings.
**Keywords:** phraseological units (FU), phraseonomination, phraseological meanings, internal form of FU.

УДК 821.161

# ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИМВОЛІЧНИХ МАРКЕРІВ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ СТАНІВ (ТВОРЧІСТЬ Г. НОССАКА ТА І. ФРАНКА)

**Водяна Л.В., Умарова А.А.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена питанню використання символічних маркерів на позначення екзистенційних станів героїв у творах німецького письменника Г. Носсака та українського І. Франка. У ході дослідження обґрунтовано, що письменники творчо осмислюють ключові екзистенційні питання, використовують символічні пласти відповідно до їх етнокультурологічних особливостей.
**Ключові слова:** символ, екзистенціалізм, стан, маркер, смерть, вибір, страх.

**Постановка проблеми.** Творчий доробок німецького письменника Г. Носсака та українського митця І. Франка видаються на перший погляд різними та віддаленими. Проте, осягнувши ґрунтовніше проблематику творчості, нам видається актуальним дослідження символічних маркерів для відображення екзистенційної сутності героїв творів Г. Носсака та І. Франка, оскільки саме екзистенційна закоріненість є характерною та суттєвою рисою їх художньої системи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Творчий доробок Г. Носсака та І. Франка активно досліджувався зарубіжними та українськими науковцями. У цьому сенсі варто згадати роботи дослідників прози як німецького письменника (К. Шмідта, Й. Хільгарта, А. Вільямса, Т. Шарипіної, А. Панова та інших) так і українського (М. Верніков, Т. Гундорової, Б. Тихолоза, Б. Чопика, С. Хороба, М. Ткачука, Т. Мейзерської тощо). Так, Т. Шарипіна у своїй статті про міфотворчість у художньому світі Г. Носсака стверджує, що найталановитішим представником екзистенційного погляду на світ був саме Ганс Носсик [14]. Цікавою, у площині зазначеної проблематики, стала стаття М. Верникова «Екзистенційна філософія в Україні і її вираз у «Бориславських оповіданнях» Івана Франка» [3]. У ній автор коротко прослідковує джерела екзистенціалізму як напряму філософії, починаючи з часів Сократа. На думку М. Верникова, розвиток основних положень європей-



© Водяна Л.В., Умарова А.А., 2017

ської екзистенційної традиції знайшов своє відображення й у творчості Івана Франка, а саме його «Бориславських оповіданнях».

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Актуальним насамперед є ґрунтовне дослідження глибинної етнокультурологічної природи символічних маркерів як віддзеркалення специфічного світосприйняття автора.

**Мета статті** – з'ясувати як за допомогою символів здійснюється художнє осягнення Г. Носсаком та І. Франком проблем людського існування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблемою екзистенційного статусу символічних структур свого часу плідно займався П. Рікер [Цит. за 4]. Він розробив вчення, яке дало шлях до проникнення у значення справжнього сутнісного смислу первісного прихованого слова, інтерпретації символічних структур. У статті під назвою «Екзистенція і герменевтика» він назвав «символічною будь-яку значеннєву структуру, в якій безпосередній, первинний, дослівний сенс визначає, окрім того, інший сенс – опосередкований, вторинний, переносний, який не можна сприймати інакше, як через отой перший. Символ («...розмірковування над символом, – пише філософ, – виходить із повного мовлення і від уже існуючого сенсу, виходить ізсередини мовлення (...) символ дає сенс, отже, встановив його не я»), наголошує П. Рікер, поєднує в собі три сфери (космічну, оніричну і поетичну), пізнання яких є доступним завдяки певній методології» [Цит. за 4, с. 100].

Другим виміром існування символу є онірична дійсність, спогади, приховані у снах. Це в них можна знайти постійні універсальні символи, які визначають людство, оскільки оніричні символи виходять за межі індивідуальної історії, за межі особистої археології суб'єкта і сходять у глибину образного підґрунтя, спільного для всієї культури чи навіть фольклору усього людства.

Третім виміром символу П. Рікер вважає поетичну уяву, яка поєднує в образі-представленні перший і другий виміри. Саме через поетичну уяву можливе поєднання реального та екзистенційного просторів душі персонажів.

Дослідник М. Ткачук у теоретичних постулатах наративної граматики виділив два споріднених рівні: предметної маніфестації (manifestation figurative) та антропоморфних дій («faire» anthropomorphe) [Цит. за: 10, с. 65]. Так ці семантичні деталі можна розглядати на рівні предметної і на рівні екзистенційної символічної маніфестації, яка і є найглибшим вираженням антропоморфних дій. При цьому визначальною у наративній структурі творів є саме екзистенційна, а не предметна тональність. Художні предмети у даному випадку, за Р. Інгарденом, включаючись до сфери позахудожнього досвіду, й більше того – роблячи можливою їх появу покликані в ім'я метафізичних властивостей до виконання провідної екзистенційної функції [11, с. 128]. Так вирізблюється своєрідна «когнітивна архітектура» твору: образна візія художника семантично наповнює художній простір його твору, у якому органічно поєднуються конкретно-чуттєві образи з екзистенційними смислами.

При цьому спрацьовує ефект змінної фокалізації – переведення променя зору з реальної речі на її символічне позначення, з конкретної події – на її екзистенційне переживання. У просторі такої фокалізації відбувається ніби подвійне прочитання художніх контекстів: цілком реальне, конкретне, і глибоко символічне, таке, що межує з неможливістю конкретного вираження. Такими наскрізними неоромантичними символами в художньому світі М. Ткачук називає образи поета, сіяча, пророка, архетипи матері-землі, волі, духу, думки, науки, сили, весни [10, с. 28].

Досліджуючи характери символів у творах німецького та українського письменників, першочерговим вважаємо орієнтуватися на національнокультурний контекст. Як відомо, природа художнього символу у його теоретичному аспекті осмислювалась ще Гегелем, що і дало потужний поштовх для утвердження теорії символу у німецькому романтизмі. Він вважав, «символ становить собою безпосередньо наявне або дане для споглядання зовнішнє існування, яке не береться таким, яким воно безпосередньо існує ради самого себе, а повинне розумітися в більш широкому і загальному значенні. Символ повинен викликати у нашій свідомості не самого себе як даний одиничний предмет, а саме тільки ту всезагальну якість, яка розуміється в його значенні» [5, с. 14].

У сучасній рецептивній естетиці символічне прочитання твору пов'язується з поняття горизонту сприйняття, яке активізувалось у патристичній та схоластичній теології як межова лінія. Поняття горизонту провокується ще й тим фактом, що літературний твір «може виявитися тільки у низці послідовних і перехідних виглядів, а не може сприйматися за раз в одному акті – цілком так, як скульптуру не можна бачити відразу зусібіч» [11, с. 161]. І це, на думку Романа Інгардена, «може, найліпше доводить, що літературний твір є трансцендентним як до розмаїтих актів перцепції, що виконуються під час читання, так і до численних виглядів, в яких він презентується» [2, с. 161].

Так інтерпретація тексту, поглиблюючись, іде від осягнення реальних його пластів – до метафізичних. Як зазначає Т. Мейзерська, «прозові твори мають своєрідну структуру, в якій можна виділити два рівні. Перший рівень – події, обставини, характер, конфлікт, мотивація вчинків і дій героїв. Другий рівень – соціально-філософський, загальнолюдський смисл відтворених подій» [7, с. 75]. Символічні пласти позначення екзистенційної свідомості є досить різноманітними, у них, як у зародковому стані сконденсовані і високо художньо реалізовані всі подальші відкриття письменника.

І. Франко вже у своїх ранніх оповіданнях «Бориславські оповідання», що стали предметом нашої наукової розвідки, використовує символічні пласти народної міфології. «Здатність до символізування» І. Франко вважав «однією з головних прикмет поетичної фантазії», тому не випадково, мабуть, вона і стала однією з найхарактерніших ознак його творчості. Цю рису стилю письменника помітив ще Гнат Хоткевич – один із перших його рецензентів: «Як дивно зіходяться крайності! – писав він. – Франко ціле своє життя писав і пише про реалізм, інших способів письма не узнає, сам вважає себе реалістом і... пише символами. Його характери – символи характерів, його

події – символи подій. Його персонажі говорять так, як ніколи не говорять подібні люди в житті» [14, с. 397]. Розуміння символічного у природі Франкової творчості не перечило його основним постулатам правдивого відображення дійсності.

Прикметно, що Каменяр мислив «у категоріях українського буття», що забезпечило йому «твердо триматися на національно-екзистенціальному шляху пізнання» [6, с. 13].

Свій особливий художній світ, свою особливу міфологію створює і Г. Носсак, «...який органічно включає сюжети та образи у тканину своїх творів і в більшості випадків започатковує на міфі свою концепцію художньої творчості» [8]. До того ж, як зазначає М. Брагінська, творчість Г. Носсака прочитується як один великий твір, оскільки сюжетні ситуації, тип героя і форма характеристики образу однотипні для всієї його спадщини [1]. Носсакове сприйняття езистенції-буття традиційне для європейського екзистенціалізму. Автора не цікавить процес становлення героя, його біографічні моменти, а лише ключова подія, що ставить героя перед вибором – одним з центральних понять становлення духовності людини.

Глибоко відчуваючи, що людина має сама знайти в собі, тобто в природі власної екзистенції, мотиви та силу своєї реалізації – герої Носсака та Франка цей пошук розпочинали з роздумувань про багатоваріантність вибору шляхів, що відкриваються перед людиною.

Екзистенціно-феноменологічна ідея вибору досить часто хибно інтерпретується, бо вважається, що ми володіємо повною свободою вибору, ким і яким бути. Проте, виявляється насправді, ця думка є неправильною. Вибір, в якому ми незалежні, породжений ситуативною свободою, тобто свободою в межах кордонів наших інтенційних відношень один до одного. Ми не вільні у виборі того, чого хочемо, а швидше вільні у виборі того, як реагувати на непередбачені «стимули», які посилає нам оточення. Наш вибір залежить не від подій, а лише від потенцій наших інтерпретацій. Таким чином, найчастіше екзистенційний вибір можна розуміти як вибір, що виникає через прийняття иттєвої невизначеності.

Наслідуючи Канта, екзистенціалісти підкреслюють, що людина відрізняється від усіх природних істот здатністю вибирати самого себе й нести відповідальність перед самим собою за свій вибір. Проте, у Канта людина повинна обирати за законами морального обов'язку, а в атеїстичному варіанті екзистенціалізму вона обирає лише перед обличчям трансцендентного ніщо. Атеїстичний варіант екзистенціалізму не формулює буття у вигляді загальнозначущих моральних вимог, бо на його думку перед обличчям смерті нічого не може полегшити людині задачу особистого вибору. У такому разі ні істинне буття, ні його принципи не можуть бути сформульовані.

Стосовно творчості І. Франка, ми помічаємо, що він ближчий до атеїстичної моделі екзистенціалізму, проте для нього людина ніколи не стоїть перед трансцендентним «ніщо». Її вчинки, у даному випадку, коли йдеться про героя позитивного, завжди морально осмислені і будуються на підвалинах загальнолюдської моралі, порушення якої приводить до внутрішньої катастрофи. Герої, як це не парадоксально, винні тому, що не вміють діяти проти цих законів. В цьому їх трагедія, бо гине позитивне, гине совісне, гине природне. А відтак, соціальний світ набуває загрозливої, катастрофічної тенденції.

Вихід із цієї ситуації, вибір героїв Бориславського циклу є і активним і пасивним, одні гинуть, усвідомлюючи власну вину, інші прагнуть боротися, розкриваючи перед читачем неповторний світ своїх усамітнених екзистенційних переживань.

Категорія вибору у творчості Г. Носсака не випадкова. Адже Друга світова війна, що асоціюється у свідомості письменника з біблійними та міфологічними катастрофами, породжує мотив добровільного вибору. Та поряд з ним виникає танотологічний мотив, що у новелі «Кассандра» Г. Носсака має суто екзистенційний характер. Він у першу чергу символізує неможливість героїв повернути споконвічний спосіб життя. Проте, у кожному з героїв ми зіштовхуємось із різними художніми концепціями смерті – від негативних до оптимістичних, життєствердних.

Головні герої (троянська царівна та цар Ітакі) – жертви катастрофи – Троянської війни. І саме Кассандра поставлена перед вибором між життям і смертю, яка у десятилітній війні втратила все, крім життя. Головна героїня, перебуваючи у реальному жорстокому світі, має вибір утекти в світ речей та перетворюється на річ, оскільки витримати справжнє буття ні фізично, ні морально неможливо. Буденність поглинає її повністю, і вирватись з неї, звернутись до своєї екзистенції можливо лише за умови переходу в іншу реальність – смерть. Та іноді варто, так би мовити, «подивитись смерті у вічі», щоб зрозуміти істинну суть речей та самого себе. Хоча Кассандра й обирає шлях смерті, йдучи за Агамемноном, проте вона вибирає безсмертя, стверджуючи своїм вільним вибором своє людське достоїнство.

Важливим в осягнені екзистенційних станів головних героїв серед образів-домінант виділяється як знаковий символічний просторовий образ Борислава з циклу «Бориславських оповідань» та образ знищеної Трої з «Кассандри», що зазвичай асоціюються із зовнішніми умовами існування людини, проте їх значення сягає значно глибше. Борислав і Троя несуть на собі виразний екзистенційний характер, бо вплетені у трагічну тканицю людського існування, огортаючи його. Ці два міста – досить обмежений простір, але при цьому вони становлять собою одні з найважливіших елементів текстів.

Читаючи «Бориславські оповідання», неодноразово зустрічаємо уявлення про Борислав як «темне», «нечисте» місце, в якому земля, як жива, «потиться» [12, с. 394]. У творах І. Франка простір набуває ознак психологічного спектру, через який розкривається духовний стан особистості. Складові частини, що створюють величезний та значущий образ Борислава, вводяться в художню тканину бориславського циклу за допомогою містких образів-символів, що несуть в собі велике семантичне навантаження. Борислава знаний ямами та безоднями, горбами глини та болотом, брудними хатами та чорними ріпниками. Як бачимо, Борислав не радує яскравими фарбами природи та мальовничою місцевістю, налаштовуючи читача на очікування чогось поганого та страшного.

Описуючи Борислав, письменник, на нашу думку, прагнув символічно передати справжній духовний стан його мешканців: ріпників, які поприходили сюди на роботу з інших міст і сіл, корінних жителів, власна нужда яких примусила стати на стезю ріпництва. Марнота марнот буденності (праця на Гольдкремерів, Гаммершлягів та таких як вони) спустошує людину, деформує її, позбавляючи ознак живої мислячої істоти, нейтралізуючи її рух у стан прогресу та розвитку, викривляючи поняття людяності.

У «Кассандрі» розчарування Пілата накладає відбиток туги, що позначається образами знищеної Трої, камінням, бурої рівнини, німої тиші. Проте, таке лаконічне зображення художніх елементів має особливе символічне значення, що слугує для відображення картини морального стану людини, адже сприйняття людиною простору є обов'язковою передумовою самоусвідомлення індивіда.

**Висновки і пропозиції.** Відтак, ми визначили екзистенційни стани вибору та смерті у «Кассандрі» Г. Носсака та «Бориславських оповіданнях» І. Франка. З'ясували, що символічні маркери художніх творів відтворюють осягнення головними героями онтологічного виміру власного існування, об'єктивуючи модуси їх екзистенції. Найхарактерніші символічні маркери (Борислав, Троя, каміння, бруд), що відтворюють екзистенційні стани, розкривають світовідчуття героїв, підкреслюють трагізм їх буття.

## Список літератури:


1. Брагинская М. А. Ганс Эрих Носсак // Журнал «Самиздат» – http://zhurnal.lib.ru/
2. Бондар В., Гром'як Р. Проблеми рецептивної естетики і поетики у літературознавчій спадщині І. Франка / В. Бондар, Р. Гром'як // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин. – Львів: Світ, 1998. – С. 247-254.
3. Верников М. Екзистенціальна філософія в Україні і її вираз у «Бориславських оповіданнях» Івана Франка / М. Верников // Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин. – Львів: Світ, 1998. – С. 191-198.
4. Врубель Л. Герменевтика / Л. Врубель // Література. Теорія. Методологія. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 56-113.
5. Гегель Г. Эстетика: в 4 т. / Г. Гегель. – М.: Искусство, 1969. – Т. 2. – 1969. – 326 с.
6. Іванишин П. Печать духу: національно-екзистенціальна Франкіана / П. Іванишин. – Дрогобич: ВФ «Відродження», 2005. – 308 с.
7. Мейзерська Т. Типологія гностицизму у художній спадщині Івана Франка / Т. Мейзерська // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Ушинського. – Одеса, 1999. – Вип. 10. – С. 98-102.
8. Панов Антон Александрович. Миф в прозе немецкого экзистенциализма (Г. Казак и Г. Э. Носсак): Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 Москва, 2005. – 174 с. // http://www.dslib.net/literatura-mira/mif-v-proze-nemeckogo-jekzistencializma.html
9. Плуцєннік Я. Когнітивізм у літературознавчих дослідженнях / Я. Плуцєннік // Література. Теорія. Методологія. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 414-446.
10. Ткачук М. Лірика Івана Франка: Монографія / М.Ткачук. – К.: Світ Знань, 2006. – 296 с.
11. Уліцька Д. Феноміологічна філософія літератури / Д. Уліцька // Література. Теорія. Методологія. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 38-55.
12. Франко І. На роботі / І. Франко. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 292-307. – Зібр. тв.: у 50 т / І. Франко; т. 14.
13. Хоткевич Г. Літературні враження / Г. Хоткевич // Літературно-науковий вісник. – 1909. – Т. 45. – Кн. 2. – 458 с.
14. Шарипіна Т. Своеобразие мифотворчества в художественном мире Ганса Эриха Носсака // http://www.nrgumis.ru/articles/344/


**Водяна Л.В., Умарова А.А.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

# ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИМВОЛИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ (ТВОРЧЕСТВО Г. НОССАКА И И. ФРАНКО)

**Аннотация**
Статья посвящена вопросу использования символических маркеров на обозначение экзистенцальных состояний в произведениях немецкого писателя Г. Носсака и украинского И. Фрако. В процессе исследования обосновано, что писатели творчески осмысливают ключевые экзистенциальные вопросы, используя символические пласты соответсвенно к их этнокультурологическим особеностям.
**Ключевые слова:** символ, экзистенциализм, выбор, страх, маркер, смерть.

**Vodyana L.V., Ymarova A.A.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## ETHNICOCULTURAL FEATURES OF SYMBOLIC MARKERS OF XISTENTIAL CONDITION (LITERARY WORKS OF G. NOSSAK AND I. FRANKO)

**Summary**
The article deals with the usage of symbolic markers to indicate existential states of the characters in the works of German writer G. Nossak and Ukrainian writer I. Franko. The study proves that the novelists creatively percieve key existential uestions, use symbolic layers according to their ethnicocultural features.
**Keywords:** symbol, existentialism, state, choice, fear.

УДК 811.111:81'25

# ВИКОРИСТАННЯ СИНТАКСИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ДЛЯ ДОСЯГНЕННЯ ЕКВІВАЛЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДУ

**Волченко О.М.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті аналізується роль трансформацій, зокрема синтаксичних, в процесі досягнення еквівалентності перекладу. Визначається поняття синтаксичної трансформації як особливого виду міжмовного перетворення та невід'ємної частини процесу перекладу. Автор пропонує типи синтаксичних трансформацій та робить аналіз їхнього використання під час перекладу різних текстів.
**Ключові слова:** переклад, трансформація, синтаксична трансформація, перестановка, граматична заміна, синтаксичне уподібнення.

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного перекладознавства визначається системними дослідженнями способів досягнення відповідності текстів оригіналу та перекладу. Діяльність перекладача має інтерпретаційно-породжувальний характер, оскільки спочатку він здійснює власне розуміння оригіналу, а потім вкладає це розуміння в знакову форму іншої мови. Теоретики перекладознавства (Л.С. Бархударов, В.Н. Комісаров, І.В. Корунець, Я.І. Рецкер) одностайні в тому, що перекласти означає відобразити повно та правильно засобами однієї мови те, що було вже відображено засобами іншої мови. Перетворення, за допомогою яких здійснюється перехід від одиниць оригіналу до одиниць перекладу, називаються перекладацькими трансформаціями. Необхідно зазначити, що перетворення не розуміється буквально, тому що текст оригіналу не змінюється, на його основі створюється інший текст іноземною мовою, який і є перекладом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз робіт українських та зарубіжних учених (Л.С. Бархударов, В.І. Карабан, Т.А. Козакова, В.Н. Комісаров, Л.К. Латишев, С.С. Максімов, А.В. Мамрак, Р.К. Міньяр-Бєлоручев, Ю. Найда, Я.І. Рецкер, О.О. Селіванова, А.Д. Швейцер, J.A. Catford, E. Nida) засвідчує, що незважаючи на існування численних дефініцій поняття «перекладацька трансформація», проблема розуміння сутності цього явища залишається до сих пір нерозв'язаною. В сучасній теорії перекладу трансформація тлумачиться як:

– прийом логічного мислення, який допомагає розкрити значення іншомовного слова в контексті і знайти йому український відповідник, який не збігається зі словником;

– міжмовне перетворення на досягнення перекладацької еквівалентності (адекватності) перекладу попри розходження у формальних і семантичних системах двох мов;

– міжмовна операція перевираження змісту оригіналу;

– один із методів продовження вторинних мовних структур, який полягає в закономірній зміні основних моделей або ядерних структур;

– основа більшості прийомів перекладу, які полягають у зміні формальних (лексичні або граматичні трансформації) або семантичних (семантичні трансформації) компонентів вихідного тексту при збереженні інформації, призначеної для відтворення;

– відмова від структурного і семантичного паралелізму між вихідним і перекладним текстом на користь їх рівноцінності в плані впливу;

– технічний прийом перекладу, що полягає в заміні регулярних відповідностей нерегулярними, а також самі мовні вирази, які з'явилися в результаті застосування такого прийому.

Єдине, в чому одностайні науковці так це в тому, що проблему перекладацьких трансформацій необхідно розв'язувати в площині досягнення еквівалентності перекладу, яка є «найоптимальнішою ознакою збалансованості смислової, конотативної, екстралінгвістичної інформації текстів оригіналу й перекладу, що мотивується необхід-



© Волченко О.М., 2017

ністю досягнення рівноцінності їхнього регулятивного впливу на своїх адресатів» [12, с. 31].

Зважаючи на це, переклад, яким би еквівалентним / адекватним він не був, на думку Л.С. Бархударова, завжди є трансформацією в широкому розумінні цього поняття [1]. У вузькому сенсі перекладацька трансформація, як стверджує О.О. Селіванова, – це перетворення, модифікації форми, або змісту й форми в перекладному тексті з метою досягнення балансу різних видів інформації та прагматичного впливу на адресата порівняно з текстом оригіналу [10].

Аналіз типології перекладацьких трансформацій демонструє, що у більшості випадків дослідники (В.І. Карабан, В.Н. Комісаров, Л.К. Латишев, С.С. Максімов, Р.К. Міньяр-Бєлоручев, Я.І. Рецкер, А.Л. Семенов) класифікують їх за критерієм рівня мовної системи, поділяючи на лексичні, граматичні, лексико-граматичні та стилістичні.

Але, слід зазначити, що одні й ті ж самі трансформації відносяться вченими до різних груп. Так, наприклад, компенсацію Я.І. Рецкер вважає лексичною трансформацією [9], В.Н. Комісаров – лексико-граматичною [3], А.Л. Семенов – стилістичною [11].

Окрім того, в деяких класифікаціях міркування науковців, на нашу думку, не є логічними. Наприклад, В.Н. Комісаров у групі граматичних трансформацій виділяє дослівний переклад або нульову трансформацію, членування речення, об'єднання речень і граматичну заміну, яка передбачає морфологічну категоризацію або заміну типу речення. Незрозумілим є те, що науковець розрізняє членування та об'єднання речень як окремі граматичні трансформації, але ж вони є переходом від простого речення до складного та навпаки (зміною типу речення) під час перекладу, тобто фактично є підвидом граматичної заміни.

Дещо осторонь стоїть класифікація перекладацьких трансформацій, яка запропонована Л.С. Бархударовим та вважається в перекладознавстві узагальненою, тому як в якості критерію автор застосовує формальні ознаки під час диференціації трансформацій на перестановки, додавання, заміни й опущення [1].

На наш погляд, на сучасному етапі розвитку теорії перекладу найзагальнішою є класифікація трансформацій української дослідниці О.О. Селіванової за параметром тріади мовного семіозису, запропонованої Ч. Моррисом – семантики, синтактики та прагматики [10]. Вчена умовно розподіляє перекладацькі трансформації на формальні, формально-змістові та прагматичні, визнаючи, що останні по суті є ще й формально-змістовими. Кожний із цих типів експоновано одиницями різних мовних рівнів (фонетичного, лексичного, морфологічного, синтаксичного). Формальні трансформації передбачають зміну форми в перекладі за умови збереження змісту оригіналу. Формально-змістові трансформації, навпаки, передбачають зміну форми й модифікацію змісту, що зумовлено специфікою мовних систем оригінального й перекладного тексту та контекстуальними та прагматичними чинниками. Формально-змістові трансформації з прагматичним компонентом передбачають зміну форми та змісту одиниць у тексті, текстових фрагментів з метою збалансування прагматичного впливу перекладу на свого читача.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз підходів до класифікації перекладацьких трансформацій засвідчує, що дослідники, зосередившись на універсалізації власних типологій, не приділяли належної уваги окремим трансформаціям. Так, синтаксичні трансформації не були об'єктом спеціальних перекладознавчих досліджень.

**Мета статті.** Мета даної статті полягає у вивченні використання синтаксичних трансформацій під час перекладу різних текстів для досягнення їх еквівалентності.

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначає Л.С. Бархударов, будь-які зміни в синтаксичній структурі перекладу в порівнянні з оригіналом при збереженні глибинної структури речення можуть бути представлені як перекладацькі синтаксичні трансформації [1].

Виділення типів синтаксичних трансформацій вимагає аналізу існуючих підходів щодо класифікації граматичних трансформацій. Так, А.Л. Семенов до граматичних перекладацьких трансформацій відносить різі типи замін: зміну порядку слів, словосполучень, речень та деякі інші. Він вважає, що в процесі перекладу перекладач стикається з двома ситуаціями: повний чи значний збіг граматичних конструкцій речень оригіналу та перекладу та розбіжність між граматичними конструкціями. При повному чи значному збігу граматичних конструкцій доволі рідкий, але все ж таки можливий дослівний переклад. Переклад зводиться до підстановки одиниць однієї мови на місце одиниць іншої. Однак, навіть в таких випадках наявні елементарні трансформації у вигляді опущення чи додавання яких-небудь службових елементів, наприклад артиклів, прийменників тощо [11].

Український перекладознавець В.І. Карабан розрізняє п'ять основних видів граматичних трансформацій: пермутація (перестановка), субституція (заміна), додавання, вилучення та комплексна трансформація [2].

Перестановкою вважається вид перекладацької трансформації, що полягає в зміні порядку прямування мовних елементів у тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу. До елементів перестановки науковець відносить слова, словосполучення, частини складного речення, речення в тексті (складному синтаксичному цілому).

До синтаксичних перестановок належать: 1) інверсійний порядок речення, викликаний перестановкою підмета; 2) прямий порядок речення з фінальною постпозитивною обставиною (вживання англійських прислівників here, only, enough, зумовлене синтаксичною структурою англійської мови); 3) вживання означення перед/після присудка; 4) перестановка самостійних речень, яка обумовлена термінальним планом вихідної мови.

Заміна – це метод спостереження за мовними фактами, що полягає в підстановці різних мовних одиниць в однаковому оточенні для з'ясування їхнього співвідношення, тобто ця трансформація передбачає вживання однієї мовної одиниці замість іншої.

До граматичних замін відносяться: а) форму слова; б) частину мови; в) члени речення; г) речення (просте – складне; складне – просте; головна частина – підрядна частина; суряд-

ність – підрядність / сполучникове речення – безсполучникове речення).

Додаванням називають «лексичні збільшення, обумовлені формальною невиразністю семантичних компонентів словосполучення у вихідній мові» [8, с. 112], а опущення – це відсутність якого-небудь із членів речення, що сприймається як нульове його вираження; а також пропуск, втрата. Опущення в перекладі – це еліпсис семантично-надлишкових слів, воно здійснюються з метою: а) усунення надмірності; б) прагнення уникнути явищ, не властивих мові перекладу; в) наміру уникнути стилістичного навантаження; г) можливості здійснювати компресію тексту для усунення його надмірного «роздування»; ґ) прагнення до максимальної конкретності.

Під час комплексної граматичної трансформації в реченні відбувається поєднання декількох граматичних трансформацій.

Аналіз застосування граматичних трансформацій, зокрема синтаксичних, засвідчує, що вони можуть бути спричинені різними особливостями лексичного і граматичного плану вихідної та цільової мов, які у деяких випадках тісно переплітаються. Обов'язковою умовою адекватного перекладу є вміння правильно аналізувати синтаксичну будову іншомовних речень, правильно визначати граматичні труднощі перекладу й конструювати речення у перекладі відповідно до норм мови і жанру перекладу. Зрозуміло, що перекладач повинен бути добре обізнаним з граматичними особливостями вихідної та цільової мов, основами теорії перекладу.

Широке використання синтаксичних трансформацій, а в цілому й граматичних, при перекладі пояснюється тим, що англійська та українська мови відносяться до різних типів: аналітичної та синтетичної відповідно. Українське речення не збігається з англійським за своєю структурою: інший порядок слів, інший порядок розташування речень – головного, підрядного й вставного. Частини мови, якими виражені члени речення, можуть передаватися іншими частинами мови при перекладі, стислість вираження, можлива в українській мові завдяки наявності багатьох структур і форм вимагає введення додаткових слів і навіть речень при перекладі.

Вивчення наукових джерел щодо типів перекладацьких трансформацій та практичні дослідження текстів різних функціональних стилів, які здійснювалися студентами Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського під час виконання курсових і дипломних робіт, дозволили нам визначити основні види синтаксичних трансформацій, а саме: синтаксичне уподібнення, перестановку, синтаксичну заміну. На відміну від інших авторів, ми не виділяємо додавання та опущення як окремі синтаксичні трансформації, оскільки, як засвідчує практика, вони не є самостійними та мають другорядний характер під час вживання основних синтаксичних трансформацій.

Синтаксичне уподібнення є трансформацією, під час якої синтаксична структура вихідної мови перетворюється в аналогічну структуру цільової мови, тобто в оригіналі та перекладі спостерігається існування паралельних конструкцій. В.Н. Комісаров називає ще цю трансформацію нульовою або дослівним перекладом [3]. Синтаксичне уподібнення може призводити до повної відповідності мовних одиниць та порядку їх розташування в оригіналі та перекладі, хоча деякі елементи, такі як артиклі, службові слова можуть вилучатися (опускатися).

Наприклад: *«And who was the fifth?» he demanded.* – *«А хто був п'ятий?»* спитав він. Ми спостерігаємо паралелізм синтаксичних конструкцій в обох мовах і опущення означеного артиклю перед порядковим числівником.

Перестановка як вид перекладацької трансформації – це заміна розташування мовних одиниць у тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу. Вона може бути двох типів: інверсійною та частково інверсійною.

Інверсійна перестановка відбувається, коли підмет та присудок міняються місцями в реченні перекладу, наприклад: *Four-blade designs are* ***the most common***. – ***Самими загальними*** *є вентилятори з чотирма лопатками.*

Часткова інверсійна перестановка передбачає збереження прямого порядку головних членів речення зі зміною місця розташування другорядних членів при перекладі. Наприклад:

– *He was pacing the room swiftly, eagerly,* ***with his head sunk upon his chest and his hands clasped behind him***. – *Холмс,* ***нахиливши голову й заклавши руки за спину****, швидко й нетерпеливо походжав по кімнаті.* У перекладі обставину способу дії вжито після підмета, а не так, як в оригіналі – після присудка.

– *I had seen little of Holmes* ***lately***. – ***Останнім часом*** *ми рідко бачилися з Холмсом.* Обставина часу в оригіналі знаходиться наприкінці речення, в перекладі – на початку.

Найпоширенішим видом синтаксичної трансформації є синтаксична заміна, у процесі якої заміні можуть піддаватися члени речення, типи синтаксичного зв'язку. Такі заміни можуть бути декількох типів:

1. Членування або заміна простого речення в оригіналі на складне в перекладі, наприклад:

*I thus saw in vivid light a picture all unnoticed before* (просте речення). – *І тоді у яскравому осяянні угледів я картину, якої доти не помічав* (складнопідрядне речення).

2. Об'єднання речень або заміна двох речень оригіналу одним реченням мовою перекладу, наприклад:

– *Not a bit, Doctor. Stay where you are.* – *Ні-ні, лікарю, залишайтеся.*

– *The loveliness of Eleonora was that of the Seraphim; but she was a maiden artless and innocent as the brief life she had led among the flowers.* – *Елеонора була гарна, як серафим, проте нелукава й невинна, як і її недовге життя серед квітів* (синтаксична заміна складносурядного речення на просте);

– *Thus it was that we lived all alone.* – *Так і жили ми самотою* (заміна складнопідрядного речення на просте).

3. Зміна типу зв'язку між реченнями або частинами речення в оригіналі та перекладі, наприклад:

– *In these paintings, which depended from the walls not only in their main surfaces, but in very many nooks which the bizarre architecture of the*

*chateau rendered necessary, – in these paintings my incipient delirium, perhaps, had caused me to take deep interest. – Картини висіли повсюди, куди не глянь, навіть по найглухіших закапелках і нішах, – а з чудернацької примхи зодчого їх було тут немало; від гарячки думки мої почали безладно снувати, і певно тому картини збудили в мені жваву цікавість* (синтаксична заміна складнопідрядного речення на складносурядне);

– *Сторони розвивають науково-технічне співробітництво, взаємодіють у підготовці наукових кадрів, проводять спільні конференції, семінари, робочі зустрічі. – Parties develop scientific-technical cooperation, interact in training scientific professionals, carry out joint conferences, seminars,* ***and*** *working meetings* (Заміна безсполучникового типу зв'язку на сполучниковий).

4. Заміна англійського підмета українським додатком, наприклад:

– *In their gray visions* ***they*** *obtain glimpses of eternity. – У туманних видіннях* ***їм*** *об'являється вічність.*

5. Заміна пасивної конструкції на активну та навпаки, наприклад:

– *Men have called me mad. – Мене називали божевільним* (заміна активної конструкції на пасивну);

– *No path was trodden in its vicinity. – Ніхто не протоптав туди бодай стежини* (заміна пасивної конструкції на активну).

Треба зазначити, що в багатьох наведених у цій статті прикладах синтаксичні трансформації супроводжуються іншими лексичними та граматичними трансформаціями, що підтверджує, що переклад є складною справою.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, синтаксичні трансформації – це оптимальний спосіб передачі початкової інформації у допустимих формах для цільової мови, в результаті якого відбувається зміна синтаксичних функцій слів і словосполучень. Окреслені типи синтаксичних трансформацій наявні в текстах перекладів у різних комбінаціях. Їхнє здійснення й поєднання є безперервним процесом, кінцевим результатом якого є досягнення еквівалентності між оригіналом і перекладом.

## Список літератури:


1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 239 с.
2. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В.І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 564 с.
3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода: Учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: «ЧеРо», совместно с «Юрайт», 2000. – 136 с.
4. Корунець І.В. Порівняльна типологія англійської та української мов: Навчальний посібник / І.В. Корунець. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 459 с.
5. Латышев Л.К. Технология перевода: Учебное пособие по подготовке переводчиков / Л.К. Латышев. – М.: ВВИ – ТЕЗАУРУС, 2001. – 280 с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Московский лицей, 1996. – 208 с.
7. Максімов С.Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови): Навчальний посібник / С.Є. Максімов. – К.: Ленвіт, 2006. – 157 с.
8. Мамрак А.В. Вступ до теорії перекладу / А.В. Мамрак. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 304 с.
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я.И. Рецкер. – М.: «Р.Валент», 2007. – 244 с.
10. Селіванова О.О. Світ свідомості в мові / О.О. Селіванова. – Черкаси: Вид-во Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
11. Семёнов А.Л. Основные положення общей теории перевода / А.Л. Семёнов. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 99 с.
12. Текст и перевод. – М.: Наука, 1988. – 160 с.
13. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.




**Волченко О.М.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЕКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА

**Аннотация**
В статье анализируется роль трансформаций, в том числе и синтаксических, в процессе достижения эквивалентности перевода. Определяется понятие синтаксической трансформации как особого вида межязыкового преобразования и неотъемлемой части процесса перевода. Автор предлагает типы синтаксических трансформаций и анализирует их использование в процессе перевода разных текстов.
**Ключевые слова:** перевод, трансформация, синтаксическая трансформация, перестановка, грамматическая замена, синтаксическое уподобление.

**Volchenko O.M.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlyskyi National University

## SYNTACTICAL TRANSFORMATIONS USAGE FOR ACHIEVING TRANSLATION EQUIVALENCE

**Summary**
In the article the role of transformations, especially syntactical, is analysed in the process of achieving translation equivalence. The notion of syntactical transformation is viewed as a special kind of interlingual paraphrasing and essential part of the translation process. The author suggests different types of syntactical transformations and analyses them in the process of texts translation.
**Keywords:** translation, transformation, syntactical transformation, transposition, grammatical replacement, word-for-word translation.

УДК 81'373:636

# ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФАХОВОЇ МОВИ ТВАРИННИЦТВА

**Зуєнко Н.О.**
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Досліджено теоретичні питання особливостей перекладу фахової мови тваринництва. Доведено, що особливість фахової мови галузі тваринництва полягає в наявності спеціального, орієнтованого на потреби даного фаху набору лексичних одиниць. Виокремлено специфіку фахових текстів галузі тваринництва. Розглянуто фахові тексти, що розрізняються на текстовому й термінологічному рівнях. Наведено рекомендації перекладу, які стосуються термінологічних аспектів перекладу.
**Ключові слова:** фахова мова, особливість, мова для спеціальних цілей, підмова, субмова, переклад.

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток науки і техніки сформували у студентів позитивну мотивацію до вивчення іноземних мов, тобто студенти немовних вищих навчальних закладів прагнуть практично оволодіти іноземною мовою, як засобом одержання спеціальної інформації з фахового предмету і як засобом спілкування у професійно-ділових ситуаціях. Не зважаючи на відносно тривалі дослідження, пов'язані з термінологічною лексикою, останнім часом спостерігається зростання уваги до проблеми вивчення фахових мов. Функціонування фахової мови забезпечує термінологія. Розвиток науки та техніки, виникнення нових галузей знань завжди супроводжується стрімкою появою нових термінів, тому термінологія – одна з найрухливіших сфер мови, що швидко змінюється. Поширення термінів за межами наукової сфери, в тому числі і в перекладацькій, перетворилося на їх своєрідну характерну ознаку нашого часу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливостями перекладу та сутністю фахової комунікації займалися такі вчених, як Т. Бунґартен, Л. Дрозд, Д. Ейов, Г.-Р. Флук, В. Ґладров, В. фон Ган, Л. Гоффманн, Т. Рьольке, Т. Тіннефельд й ін. та українські мовознавці Н.В. Артикуц, Б.Ю. Городецький, В.І. Карабан, Т.Р. Кияк, О.І. Чередниченко та ін. Досліджувалась фахова мова тваринництва С.А. Вискушенко, І.В. Котеленець, та ін. Сутність фахової мови розглядали Н.В. Артикуци, Т. Бунґартена, В. фон Гана, Л. Гоффманна, В. Ґладрова, Л. Дрозда, В.І. Карабана, Т.Р. Кияка, Т. Рьолке, Г.-Р. Флука, О.І. Чередниченка та ін., щодо термінології як основної ознаки фахової мови, положення про зіставлюваність фахових мов О.А. Шаблій, Д. Ейова, Т. Тіннефельда.

**Мета статті** полягає у дослідженні фахової мови, вивченні та узагальненні проблем розвитку фахової мови (її ознак, функцій, типів), включаючи і фахову мову тваринництва.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасній лінгвістиці існує декілька рівнозначних термінів для поняття «фахова мова» – «мова для спеціальних цілей», «підмова», «субмова» та ін. У британській та американській лінгвістиці використовують термін «language for special purposes» (LFP) для позначення фахово-маркованої лексики. Німецький лінгвіст Лотаром Хоффман використовує термін «фахова мова». Оскільки поняття «фахова мова» від «Fachsprache» є найбільш опрацьованим у німецькій лінгвістиці. Лотар Хоффман визначає фахову мову як «сукупність всіх мовних засобів, які використовуються в спеціально окресленій комунікативній сфері з метою досягнення розуміння між всіма фахівцями певної галузі [11; 53].

Під сукупністю мовних засобів Л. Хоффман розуміє не тільки фонетичні, морфологічні і лексичні елементи та правила синтаксису, але і їх функціональну взаємодію при будь-яких можливих у цій області актах комунікації. Всі мовні засоби він розділив на три класи:

– мовні засоби, які наявні у всіх субмовах;
– мовні засоби, які наявні у всіх фахових мовах;
– мовні засоби, які наявні тільки в одній фаховій мові [11, с. 53-54].



© Зуєнко Н.О., 2017

Термінологічна лексика, кількість якої постійно зростає, посідає важливе місце у словниковому складі мови. До цієї групи лексики належать усі слова, які об'єднуються в мові під загальною назвою «терміни». Терміном називається спеціальне слово або словосполучення, яке вживається для точного вираження поняття з певної галузі знання – науки, техніки, суспільно-політичного життя, мистецтва, економіки тощо. При відборі термінів до фахової мови тваринництва необхідно включати ті значення слова, які виражають поняття даної галузі. Слід зазначити, що лексику фахового тексту можна поділити за видами:

– терміни певної галузі або інтергалузеві терміни;

– міжгалузеві терміни (термінологічні одиниці суміжних наук);

– напівтерміни, до яких можна віднести номенклатури;

– професійні жаргонізми, які не притендують на точність та однозначність [5, с. 5].

**Виклад основного матеріалу.** Об'єктом дослідження фахових мов є особливості мови певної галузі науки, у даному випадку галузі тваринництва. При цьому, фахова мова до певної міри протиставляється загальновживаній мові, хоча словниковий запас першої бере початок саме з другої. Але саме проблеми, пов'язані зі специфічною лексикою фахових мов, породили необхідність виділення окремої науки – термінознавства. У той час, як наука про фахові мови має на меті дослідження власне мови певної сфери науки й техніки, предметом дослідження термінознавства є не мова як така, а саме термін як єдність поняття і назви. Таким чином, термінознавство включає і понятійну сферу певної фахової галузі, зокрема галузі тварин тваринництва.

Спершу вивчення та дослідження фахових мов стосувалося виключно професійної лексики. Лише недавно воно виокремилося у власну гілку лінгвістики, хоча залишається дуже тісно пов'язан із термінознавством. Фаховою мовою можна назвати сукупність усіх мовних засобів, які застосовуються у професійно замкнутій сфері комунікації, з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у цій сфері [1, с. 137]. До цієї дефініції варто додати ще й той факт, що функціонування даної мови забезпечується винятково чітко встановленою термінологією.

Особливість фахової мови галузі тваринництва полягає в наявності спеціального, орієнтованого на потреби даного фаху набору лексичних одиниць, які мають, все-таки, плавні та гнучкі зв'язки із загальновживаною лексикою, яка теж присутня у фаховій мові. З іншого боку, остання відрізняється своєю специфічною частиною вживання певних граматичних, синтаксичних, стилістичних засобів.

Як вже зазначалося, всю лексику фахового тексту у галузі тваринництва можна поділити на чотири види [8, с. 256]:

1) терміни, у яких є власна дефініція;

2) загальнонаукові термінологічні одиниці (а також терміни суміжних наук), наприклад, поширені терміни філософії, політології, математики, філології тощо;

3) напівтерміни або професіоналізми, до яких можна віднести й номенклатури, щоправда, професіоналізми, як правило, можуть тлумачитися, напротивагу номенклатурним одиницям;

4) професійні жаргонізми, які не претендують на точність та однозначність, мають великий рівень образності та емотивно забарвлене значення.

Динаміка фахової мови тваринництва досить часто віддаляє її від вихідної бази загальнолітературної мови та може призвести до виникнення непорозумінь між фахівцем та нефахівцем, створює штучну атмосферу елітарності.

Фахові тексти у галузі тваринництва мають свою специфіку побудови. Її формують, наприклад, такі ознаки [4, с. 52]:

1) дієслово втрачає своє часове співвідношення і вживається здебільшого в теперішньому часі;

2) дієслово найчастіше вживається у пасивній формі;

3) дієслово як вид слова відіграє відносно меншу роль;

4) іменник відіграє важливу роль;

5) однина вживається частіше, ніж множина;

6) прикметник вживається відносно часто.

Окремі фахові мови користуються специфічними мовними засобами, які, у свою чергу, можуть мати місце в інших фахових мовах. Кілька субмов можуть формувати більші класи з їх спільними ознаками. Так, серед фахових мов можна розрізнити мови соціальних наук і мови технічних галузей, які мають не лише специфічні терміносистеми, але й різну організацію тексту, мовну структуру. У цьому зв'язку можна запропонувати ієрархічну систему фахових устоїв та їх класів у межах загальнонаціональної мови.

За рівнем абстрактності фахові мови можна умовно поділити на кілька видів [2, с. 41]:

1) найвищий ступінь абстрактності (базові теоретичні науки, які використовують штучні символи, формули);

2) дуже високий ступінь абстрактності (експериментальні науки – комунікація між науковцями);

3) високий ступінь абстрактності (мови з дуже великою долею фахової термінології та чітко обумовленим синтаксисом – прикладні науки);

4) низький ступінь абстрактності (мови з досить значною часткою фахової термінології та відносно незв'язаним синтаксисом – сфера матеріального виробництва);

5) дуже низький рівень абстрактності (мови з незначною кількістю фахових термінів і незв'язаним синтаксисом (сфера споживання, торгівля).

До точних наук із високим ступенем абстрактності слід віднести природничі й технічні науки, оскільки вони зосереджені на універсальних законах, на емпірично доведених засадах, соціальні ж науки, навпаки, мають герменевтичне спрямування, оскільки їх метою є інтерпретація людського буття. У технічних дисциплінах особливості та ознаки відповідного предмету мають бути описані бездоганно, їх мови конкретні феномени, які можна відчути чи виміряти. Мовам соціальних наук належить описова функція, суть понять встановлюється інтерпретативно.

Лінгвісти нараховують сьогодні близько трьохсот фахових мов, їх безоглядне застосування слід обмежувати рамками вузької спеціальності, оскільки їх повне запровадження у сфері спілкування призводить до т. зв. «комунікативних бар'єрів», викликає непорозуміння й може спекулятивно використовуватися з метою повної зверхності, елітарності [9, с. 219].

Таким чином, фахові тексти розрізняються на текстовому й термінологічному рівнях. Наочним прикладом може бути зіставлення юридичних, економічних та текстів тваринництва. В юридичних текстах постає питання: чи інституції, реалії у вихідній мові та мові перекладу можна порівнювати і якою мірою (наприклад, міжмовні омоніми на кшталт *«pension»* та пенсія, які мають різні значення, і подібних прикладів юриспруденція знає чимало)? В економічних текстах спостерігається певне міжнародне «вирівнювання термінології», що є, насамперед результатом впливу американської економіки, хоча й у цій галузі має місце місце супротив окремих поширених мов, які намагаються запроваджувати власні термінологічні одиниці (наприклад, замість англійського *«реконверсія»* в німецькій мові вживається *«Umstellung»*) [3]. Зовсім інша ситуація з текстами галузі тваринництва. Тут на чільному місці проступає вимога міжнародної стандартизації.

Подібні особливості фахових текстів, повинні неодмінно враховуватися в перекладацькій діяльності й особливо в прикладних аспектах термінознавства, термінографії, стандартизації професійної лексики.

Мовознавці переконані в тому, що переклад фахових текстів, особливо, текстів у галузі тваринництва, так само трудомісткий, як і художній. До того ж, поверхнева уява про те, що в процесі науково-технічного перекладу досить лише субституції професійної термінології із застосуванням граматичного мінімуму є цілком хибною [7, с. 81].

Як доводить практика, фахівець зі знанням мов, наприклад, український фізик з глибокими знаннями німецької мови, спроможний зробити більш професійний переклад, аніж германіст без додаткових знань з фізики. Проте, такий ідеальний випадок (отримання подвійної освіти), як правило, рідкісний і тому з практичних та економічних міркувань на перший план виступає знання іноземної мови.

Наведемо кілька традиційних рекомендацій перекладу, які стосуються термінологічних аспектів перекладу [10, с. 55]:

1) в перекладі повинні використовуватися терміни, затверджені відповідними державними стандартами;

2) переклад повинен враховувати, до якої області науки й техніки відноситься термін, що перекладається, особливо іноземний;

3) якщо в тексті оригіналу трапляється термін, не зафіксований у науково-технічних словниках, то перекладач має сам підібрати перекладний еквівалент, використовуючи довідкову літературу, або ж проконсультуватися у спеціаліста; в крайньому випадку, термін можна перекласти описовим шляхом;

4) у тексті перекладу потрібно уникати синонімічного використання термінологічних одиниць, всі терміни, скорочення, символи мають бути уніфіковані;

5) якщо в тексті оригіналу знайдена смислова помилка, пов'язана з написанням терміну, перекладач зобов'язаний дати відповідний до оригіналу переклад, а в зносці вказати на помилку й навести правильний варіант;

6) чужі для мови перекладу терміни повинні залишатися в перекладі й записуватися в дужках;

7) назви латинською мовою не перекладаються і залишаються в первісному вигляді;

8) не допускається довільне скорочення термінів;

9) номенклатури залишаються в оригіналі;

10) одиниці фізичних величин, спеціальні знаки мають відповідати технічним стандартам.

Особливої уваги при перекладі заслуговують питання термінологічної орфографії. Не варто забувати, що більшість термінів на сьогодні зберігають двоякий вид написання (наприклад, *«авто»* й *«ауто»*, *«нейрон»* і *«невро»*). Перекладачеві слід враховувати ступінь використовуваності того чи іншого варіанту в конкретній терміносфері на даному етапі, що повинно бути зафіксовано найновішими словниками [6, с. 36].

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, виокремлені та охарактеризовані труднощі та особливості фахових мов, а особливо мови галузі тваринництва, свідчать про особливу відповідальність, необхідність компетенції лінгвістів і перекладачів у цій, безумовно важливій царині реалізації людського інтелекту.

## Список літератури:


1. Ахманова Т. И. Теория и практика английской научной речи / Т. И. Ахманова. – М., 2001. – 240 с. – (Изд-во Москов. ун-та).
2. Борисова Л. И. Пособия по научно-техническоу переводу (методологический обзор). – Москва, МПУ, 2002. – 240 с.
3. Володина М. Н. Интернациональное и национальное в процессе терминологической номинации / М. Н. Володина. – Москва, 2003. – 312 с. – (Изд-во МГУ).
4. Гринев С. В. Исторический систематизированный словарь терминов терминоведения / С. В. Гринев. – Москва, 2001. – 380 с.
5. Кияк Т. Р. Фахові мови та проблеми термінознавства // Нова філологія. Збірник наукових праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2007. – № 27. – С. 203-208.
6. Климсо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы / Б. Н. Климсо. – Москва, 2003. – 288 с. – («Р. Ватена»).
7. Комарова З. И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание / З. И. Комарова. – Свердловск, 2001. – 278 с.
8. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов / І. В. Корунець. – Вінниця, 2002. – 460 с. – (Нова книга).

9. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування: Навчальний посібник / Зоряна Мацюк, Ніна Станкевич. – Київ, 2005. – 351 с. – (Каравела).
10. Панько Т. І. Українське термінознавство / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів, 2004. – 216 с. – (Світ).
11. Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einfuhrung. – Tubungen: Gunter Naer, 1985. – S. 53.

**Зуенко Н.А.**
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА ЖИВОТНОВОДСТВА

**Аннотация**
Исследованы теоретические вопросы особенностей перевода профессионального языка животноводства. Доказано, что особенность
профессионального языка отрасли животноводства заключается в наличии специального, ориентированного на нужды данной специальности набора лексических единиц. Выделена специфика профессиональных текстов животноводства. Рассмотрены профессиональные тексты, что различают на текстовом и терминологических уровнях. Наведены рекомендации перевода, которые касаются терминологических аспектов.
**Ключевые слова:** профессиональная речь, особенность, язык для специальных целей, под язык, перевод.

**Zuenko N.A.**
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

## PECULIARITIES OF TRANSLATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE OF ANIMAL FARMING

**Summary**
The theoretical aspects of the peculiarities of the translation of the professional language of animal husbandry are investigated. It is proved that the singularity
The professional language of the livestock sector is the availability of a special set of lexical units oriented to the needs of this specialty. Specificity of professional livestock texts is highlighted. We consider professional texts that are distinguished on the textual and terminological levels. The revision of the translation, which deals with terminological aspects, was initiated.
**Keywords:** professional speech, feature, language for special purposes, language, translation.

УДК 811.112.2'42

# ФУНКЦІОНАЛЬНА СЕМАНТИКА ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ З ЧАСОВИМ ЗНАЧЕННЯМ В ТЕКСТІ НІМЕЦЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ

**Кирилюк С.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглянуто функціональний характер лексичних одиниць з часовим значенням в тексті німецької народної казки, визначено їх роль в часовій організації казкового дискурсу. Часовий план німецької народної казки зумовлений не тільки семантикою часових маркерів, а й загальною семантикою речення, пов'язаною з часовою перспективою.

**Ключові слова:** казковий дискурс, часова референція, маркери абсолютної/відносної темпоральності, модель репрезентації часу.

**Постановка проблеми.** Простір і час, як універсальні категорії, у кожній культурі пов'язані між собою, утворюючи свого роду «модель світу» – ту площину координат, за допомогою якої сприймається й оцінюється дійсність, будується образ світу, що існує в свідомості людини. Просторові та часові уявлення людини завжди визначені тією культурою, до якої вона належить [2, с. 103]. Саме народна казка віддзеркалює ціннісні уявлення певного етносу про оточуючий світ, просторово-часовий універсум, рух, переміщення, поділ світу на «свій» і «чужий», «пізнаний» і «невідомий». Лексичні одиниці з часовим значенням надають подіям в народній казці різну часову референцію, створюють деталізацію розповіді та уповільненість ритму оповіді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Низку наукових розвідок присвячено дослідженню темпорально-локальної архітектоніки народної казки [Дунаєвська Л. Ф., Бріцина О. Ю., Лановик М. Б., Левченко М. М., Олійник О. Г. та ін.]. Проблему часу в казці розглядав Д. С. Ліхачов, наголошуючи на його умовності [4, с. 227]. В. О. Бахтіна характеризує казковий час як об'єктивний, незалежний від нас, або суб'єктивний, що пов'язаний з особливостями його сприйняття персонажем у кожній конкретній ситуації [1, с. 159]. Лінгвістичні розвідки вітчизняних та зарубіжних мовознавців були спрямовані на дослідження категорії час у контексті загальної фольклористичної та лінгвістичної проблематики.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Значна кількість різноманітних підходів, методик та методологій досліджень казкового часу не вичерпують його сутності, а лише висвітлюють нові грані й перспективи наукових розвідок. Заслуговує на окрему увагу дослідження функціональної семантики лексичних одиниць з часовим значенням в тексті німецької народної казки.

**Мета** нашої статті полягає у когнітивно-семантичній та комунікативно-прагматичній характеристиці лексичних одиниць з часовим значенням у текстах німецьких народних казок.

**Виклад основного матеріалу.** Часова організація казкового дискурсу – це фон, де розгортаються події, своєрідна ланка невизначеного початку (*es lebte einmal*) та кінця (*lebten sie noch heute*). У нашому дослідженні використано модель ТОЧКА для концептуалізації часу як моменту, що співвідноситься з конкретними хвилинами, годинами або днями, пов'язаними з певною подією, і характеризується короткочасністю:

*«Nachts um zwölf Uhr ging der wilde Mann wieder im Garten umher, aber kein Soldat hatte gesehen, wie er hineingekommen war»* [6, с. 48].

*«Nun wars schon der dritte Morgen, dass sie ihres Vaters Haus verlassen hatten. Sie fangen wieder an zu gehen, aber sie gerieten immer tiefer in den Wald, und wenn nicht bald Hilfe kam, so mussten sie verschmachten»* [7, с. 121].

*«Hans nahm seine drei Krüge, setzte sich auf den Vogel Rock, und in einem Nu war er droben»* [6, с. 88].

*«Es lag hoher Schnee. Darum zog der Müller seine Stiefel an, nahm einen festen Stock und ging fort. Er kam durch einen großen Wald und schritt herzhaft drauflos. Auf einmal hörte er jemanden rufen. Er schaute sich um, und da stand der Zwerg vor ihm»* [6, с. 33].

Як свідчать наведені приклади, особливість цієї моделі репрезентації часу полягає в специфікації моменту дії або повідомлення на часовій осі дороги. Маркери абсолютної темпоральності *nachts um zwölf Uhr, der dritte Morgen, in einem Nu* дають більш повне уявлення про часові характеристики подій, у який момент часу вони відбувалися відносно конкретного часового інтервалу, створюють деталізацію розповіді, точно фіксуючи час, унаслідок чого виникає чіткість хронологічної лінії та уповільненість ритму оповіді.

Залежно від конкретної співвіднесеності моменту з часом виокремлюємо ТОЧКУ а) фіксовану (*nachts um zwölf Uhr*), пов'язану з певним часовим моментом, що надає висловлюванню ясності й однозначності; б) відносну (*abends*), що відповідає приблизному моменту часу, і в) невизначену (*auf einmal, in einem Nu*), що не має певної часової координати. Подані темпоральні лексеми набувають певної когнітивно-семантичної специфіки в казковому дискурсі і виступають безпосередньо як ємності подій різного масштабу. Вони репрезентують час як об'єктивну величину, що має для життєдіяльності людини першочергове значення. Маркери темпоральності *auf einmal, in einem Nu* позначають дуже короткий проміжок часу, мить [9, с. 715], де є присутнім відтінок непомітності, швидкоплинності, стислості. Миттєве переміщення персонажа вважається перехідним ступенем тієї грані, до якої прагне казкове зображення дороги: до миттєвого переміщення – перетворення.



© Кирилюк С.В., 2017

Певний момент часу у казці визначено числом. Воно є «абстрактною комплексною схемою, що сприяє отриманню інформації про обмежений простір» [3, с. 53]. У такому разі час визначається через просторову репрезентацію дороги і виступає організуючим початком, що вносить чіткість і певний порядок до нескінченності і безмежності всесвіту. В експлікації часових відношень в німецькій народній казці важливу роль відіграють числа 2, 3, 7, 12, які, будучи таємничим сигналом і корелюючи з символічними образами казкового світу, виступають при цьому маркерами часу:

*«Und als sie endlich etwas ausgedacht hatte, färbte sie sich das Gesicht, und kleidete sich wie eine alte Krämerin, und war ganz unkenntlich. In dieser Gestalt ging sie über die sieben Berge zu den sieben Zwergen, klopfte an die Türe und rief…»* [7, с. 302].

*«Es führten aber zwei Fußsteige hindurch, davon war der eine sieben Tage lang, der andere nur zwei Tage, aber niemand von ihnen wusste, welcher der kürzere Weg war»* [7, с. 519].

*«Der Müllerknecht ging drei Tage und drei Nächte lang. Das war mühsam, aber er tat es gern, denn er dachte daran, die reiche Müllersfrau zu heiraten wegen der Mühle»* [6, с. 16].

Саме символіка числа, кількості має в зазначених прикладах першорядне значення, бо містить у собі спосіб позначення якісних ознак дороги завдяки часовому виміру. Так, часова тривалість подорожі може заміщувати відстань: *der eine sieben Tage lang, der andere nur zwei Tage, drei Tage und drei Nächte lang.* Через закодовані кількісні одиниці людина проникає в чарівний, дивовижний світ казки. Вони мають функціональну значущість для ідеї казковості, становлять інтригу і завуальовану сутність оповіді [5, с. 136]. Отже, число в казці наділяється особливим значенням: воно позначає силу, інтенсивність.

Здавна і до тепер простежується зокрема різне ставлення до чисел і різної їх оцінки в руслі не лише безпосередньо кількості, а й «якості» – як особливо важливих. Пунктуальність – одне з генетично пов'язаних із німецькою спільнотою понять. Точність визнається невід'ємним атрибутом німців, вони її розглядають як гарантію надійності, сприймають як спосіб протидії непередбаченості.

Як зазначає аналіз фактичного матеріалу, конструкції з кількісно-іменними сполуками – доволі непродуктивний засіб позначення часу в німецькій народній казці.

Період часу, проведений у дорозі, ми розглядаємо як замкнутий між двома точками інтервал. З огляду на фіксований період часу, що має точки початку та кінця, ми можемо говорити про наявність сегментної часової моделі:

*«Darauf ließ sie sich die verstümmelten Arme auf den Rücken binden, und mit Sonnenaufgang machte sie sich auf den Weg und ging den ganzen Tag, bis es Nacht ward»* [7, с. 200].

*«Sie gingen die ganze Nacht und noch einen Tag von Morgen bis Abend, aber sie kamen aus dem Wald nicht heraus, und waren so hungrig, denn sie hatten nichts als die paar Beeren, die auf der Erde stande»* [7, с. 120].

*«Nun nahm es die zwölf Hemden und ging fort und geradezu in den großen Wald hinein. Es ging den ganzen Tag, und am Abend kam es zu dem verwünschten Häuschen»* [6, с. 27].

У наведених прикладах зображено дії, логічно вибудовані на часовій осі і співвідносні з певними часовими відрізками в межах доби: від сходу сонця, протягом усього дня і до моменту, коли вже настала ніч. Відображення простору зливається з уявленням про час. Дорога визначається кількістю годин, днів. Лексичні одиниці зі значенням часу мають компоненти – конкретні часові сегменти *«mit Sonnenaufgang – bis es Nacht ward», «die ganze Nacht», «den ganzen Tag», «einen Tag von Morgen bis Abend»*, проте їх зміст передає не об'єктивний час, а їх загальне часове значення – тривалі відрізки часу. Час в уяві людини представлено у формі циклічного кругообігу природних ритмів, з яких найважливішою є зміна дня й ночі.

Двоїста природа світу, відбита в часовій опозиції «день» – «ніч», зумовлює розподіл часового потоку, сприяє типізації явищ і задає життєвий ритм людини. Усе, що перебуває в сфері дня, володіє активним рухом, отже, часовий потік стає швидкоплинним, безповоротним, що підтверджують контекстуальні лексеми *gehen, reisen.*

У часовій опозиції «день» – «ніч» німецьких народних казок відображено дуальне розуміння людиною світу та часу, розуміння всесвіту як боротьби двох стихійних основ, де народжується світова гармонія і рівновага. Дуальність часу сприймається в казці як базисний елемент міфологічної свідомості, як спосіб осягнення світу людиною, оскільки в зміні дня і ночі давні люди вбачали таємний зміст, боротьбу темних сил та добра.

Когнітивна модель сегментної репрезентації часу може передавати й умовно фіксований часовий відрізок, що не має чітких часових координат:

*«Wie er nun lange Zeit gereist war, kam er in eine Stadt bei einem Meister in Arbeit, der hatte eine schöne Tochter, in die verliebte er sich und heiratete sie und lebte in einer guten vergnügten Ehe»* [7, с. 559].

*«Als er eine Weile gezogen war, kam er zu einem Vorwerk und fragte den Amtmann, ob er keinen Großknecht nötig hätte»* [7, с. 456].

Як зазначають приклади, умовно фіксований часовий відрізок позначають маркери відносної темпоральності *lange Zeit, eine Zeitlang, eine Weile*, що спричиняє бінарну опозицію означеного/неозначеного часу на основі семантичної ознаки означеності/неозначеності визначення часу: *den ganzen Tag – eine Zeitlang, einen ganzen Tag lang – lange.* Умовно фіксований відрізок часу увиразнює ідею нерозрізнення початку та кінця, це узагальнений, циклічний, необмежений час, у якому присутній відтінок швидкоплинності та стислості. Його характерною особливістю є безподійний час. С. Скварчинська визначає його як «пустоти» в тому значенні, що не всі часові фази мають бути щільно наповнені подіями, певні часові відрізки у фабулі можуть бути порожніми [10, с. 128]. Так звана дискретність часу виявляється в тому, що в часі вибираються найбільш суттєві фрагменти, а прогалини позначаються особливими стійкими формулами: *nach einer Weile, bald danach, nach ein paar Tagen, ein paar Stunden, einige Zeit danach, nach einiger Zeit, über eine Zeit, eine Zeitlang.*

На наш погляд, часова дискретність виступає потужним засобом динамізму оповіді, відтворює швидку послідовність подій, сприяє усуненню зайвого опису проміжного простору, який «добудовується» в уяві слухача/читача, і формує жанрово зумовлений хронотоп. У межах цієї моделі відзначаємо також превалювання неконкретно-фіксованої часової відстані порівняно з конкретно-фіксованою.

У межах сегментної когнітивної моделі виокремлюємо неозначений період часу, що взагалі не має часової віднесеності. Він передається переважно через простір, що дає нам можливість констатувати наявність часового аспекту як вияв єдиної категорії просторово-часової локалізації, що поєднує ситуацію в цілому. Людина починає освоювати навколишню дійсність, її перші просторово-часові уявлення не були диференційовані, сприймалися в цілісній єдності один з одним: простір визначається за допомогою часових одиниць, а час – за допомогою одиниць просторової сфери. Просторове значення стає основою для розвитку вторинної номінації: від просторово-розмірної ознаки до ознаки часу.

Власне сприйняття і позначення часу як свого роду простору є характерною рисою індоєвропейської мовної картини світу: освоєння простору породжує уявлення людини про час і сприяє суміжності цих когнітивних структур.

Особливе функціонування локусів у дорозі в німецькій народній казці сприяє реалізації комунікативних інтенцій мовця та породженню додаткового змісту – тривалості часу. Тривалість як ознака часу є дещо невиразне, безперервне, що не має ні початку ні кінця: *eine lange Zeit, eine Zeitlang, lange Zeit, lange, eine Weile.*

Отже, картина часу, визначена сегментною когнітивною моделлю, відтворює повторюваність подій і рух довічного часу, що повертається, кругообіг життя, непохитність вселенських законів буття. Для німецької свідомості релевантним визначається ознака партитивності часу, закладена в самій мовній одиниці *Zeit* < дгерм. *ti- < індоевр. *da [i] «ділити, розрізати». Первинне значення лексеми *Zeit* – «відрізок» [8, с. 473]. Прагнення розділити, роздробити лінійний потік часу, уточнити час є властивим німецькій спільноті ще віддавна.

Казковий дискурс характеризується особливим часовим виміром, який можна зазначити як замкнуту темпоральну систему, оскільки казковий час не виходить за межі казки. Хронотоп народної казки, як уже зазначалося, являє собою переплетення двох світів – реального та чарівного (*Diesseits-* und *Jenseitswelten*), де з'єднувальним елементом виступає дорога. Зазначаємо також, що сама дорога не є атрибутом того чи іншого світу, а виступає частиною місцевості, що приховує пригоди. У більшості проаналізованих нами народних казок немає часової опозиції цих двох хронотопів: часові межі розширюються, задається інший, цілісний у сприйнятті та відображенні, вектор руху на осі часу:

*«Nun ging es immerzu, weit weit, bis an der Welt Ende. Da kam es zur Sonne, aber die war zu heiß und fürchterlich, und fraß die kleinen Kinder. Eilig lief es weg und lief hin zu dem Mond, aber der war gar zu kalt und auch grausig und bös, und als er das Kind merkte, sprach er 'ich rieche rieche Menschenfleisch.' Da machte es sich geschwind fort und kam zu den Sternen, die waren ihm freundlich und gut, und jeder saß auf seinen besondern Stühlchen. Der Morgenstern aber stand auf, gab ihm ein Hinkelbeinchen und sprach, wenn du das Beinchen nicht hast, kannst du den Glasberg nicht aufschließen, und in dem Glasberg, da sind deine Brüder.*

*Das Mädchen nahm das Beinchen, wickelte es in ein Tüchlein, und ging wieder fort, so lange bis es an den Glasberg kam»* [7, с. 173].

У наведеному прикладі спостерігаємо трансформацію часу, який розщеплюється навпіл. Саме відсутність конкретних часових маркерів дає змогу однаково як оповідачу, так і слухачу зрозуміти, що після повернення дійової особи з чарівного простору в звичайному світі часу минуло небагато. Персонаж казки проводить час у чарівному світі, але ані сам персонаж, ані читач / слухач не відчуває цього плину часу. Вияв часових відношень в цьому разі увиразнюється наявністю часових локалізаторів, що зумовлюють аспектуальні та темпоральні характеристики тексту німецької народної казки. Прислівники часу здатні виражати ряд відтінків, а саме: черговість – *dann*, повторюваність – *diesmal*, наступність – *da, nun*, раптовість – *auf einmal, plötzlich* – залежно від мети висловлювання. Реальне та вигадане стають рівноправними категоріями, реальний та вигаданий світи успішно співіснують. Рух часу визначається послідовністю дій персонажа німецької народної казки, послідовністю зображуваних подій і часовими маркерами *nun, da, endlich, dann, auf einmal, plötzlich*, одночасно пов'язуючи повідомлення в безперервне, єдине ціле:

*«<u>Eines Tages</u> reiste er fort nach dem Norden und ließ sich alle Prinzessinnen vorstellen mit blonden Locken und blauen Augen, aber keine hatte ein so schönes Gesicht. Sie waren alle kalt und abstoßend.*

*«<u>Dann</u> reiste er nach dem Süden und ließ sich alle Schwarzäugigen und alle Blonden vorstellen, aber keine gefiel ihm. <u>Da</u> reiste er wieder heim, verfiel in Schwermut und wurde wieder krank»* [6, с. 65].

Час, віддзеркалений у цих прикладах, є неперервним і тривалим, невизначеним і таким, що існує поки триває сама оповідь. Це підтверджує погляд дослідників, які наголошують на умовності казкового часу, на його тісному зв'язку із сюжетом. Час цілком замкнутий у сюжеті, не виходить за межі оповіді, не може співвідноситися з об'єктивним часом, тобто не має об'єктивного часового плану. Тут мова йде про домінування лінійного сприйняття часу, коли ніщо не зупиняється, чіткі часові рамки не існують, точних точок початку і кінця немає, але існує спрямованість.

Часовий план зумовлює не лише семантика часових маркерів, а й загальна семантика речення, що пов'язана з часовою перспективою. Таким чином, оповідь у німецьких народних казках має швидкий, упорядкований характер, вона насичена подіями, не зосереджується на якомусь одному об'єкті або дії:

*«Die drei Söhne <u>gingen</u> miteinander <u>fort</u>, bis sie an einen Kreuzweg <u>kamen</u>. Der jüngste hieß Hans. Am Kreuzweg <u>schlugen</u> die zwei ältesten den Hans, <u>nahmen</u> ihm <u>das Geld ab</u> und <u>gingen fort</u>. Der Hans*

*kam in einen großen Wald, fand dort ein Schloss und lärmte und polterte, dass sie ihm aufmachten»* [6, с. 12].

Слід ураховувати також той факт, що часова референція, крім граматичного та лексичного вираження, припускає використання синтаксичних засобів, які деталізують часову локалізацію події. Специфічним для німецької народної казки вважається вживання сполучника *als*, безпосередньо пов'язаного з мікрополем минулого часу та семою однократності дії. З огляду на комплексність семантики, кількість речень із цим сполучником значно переважає кількість інших часових сполучників, що сприяє неповторності подій в минулому, на яких будується сюжет казки. Саме завдяки такій синтаксичній конструкції уповільнюється ритм, динаміка перебігу часу оповіді:

*«Sie gingen zusammen weiter, und als sie an einem Kirschbaum vorbeigingen, fasste der Riese die Krone des Baums, wo die zeitigsten Früchte hingen, bog sie herab, gab sie dem Schneider in die Hand und hieß ihn essen»* [7, с. 145].

*«Er ging fort ins Freie, und als er seinen Fuß außerhalb von dem Schloss hatte, tat es einen Knall, und das ganze Schloss ging unter. Und Karl stand da und schaute noch zurück auf den Platz, auf dem es gestanden hatte»* [7, с. 73].

У наведених прикладах маркери часової організації з опорою на граматичний каркас оповіді дозволяють досить ергономічно передати часову перспективу казкового дискурсу, а також відтворити різноманітні характеристики часу в дорозі, а саме: тривалість, незворотність, наступність та повторність. Основною функцією часової організації казки виступає хронологізація подій, яку ми розглядаємо як співвідношення часових подій усієї казки. Лексичні детермінанти часу мають також реляційне значення. Вони позначають час лише відносно окремих подій і виступають незрозумілими поза цими відношеннями.

**Висновки.** З огляду на результати дослідження наголошуємо на двобічності часової організації дискурсу народної казки: з одного боку він є цілісним у сприйнятті та відображенні, з іншого, дозволяє розгляд окремих своїх частин. Часовий план дискурсу народної казки характеризується тривалістю, умовністю, незворотністю. Суттєвими для часової організації жанру казки в цілому виявляються лексичні детермінанти часу *«nun»*, *«da»* із семантикою проспекції, а також слова і вирази із семантикою раптовості *«auf einmal»*, *«einmal»*, *«plötzlich»*, які активізують увагу слухача/читача до подій, що відбуваються. Зазвичай вони вказують на важливість подальшого етапу, що містить чергові чарівні пригоди.

## Список літератури:


1. Бахтина В. А. Время в волшебной сказке / В. А. Бахтина // Проблемы фольклора. – М.: Наука, 1975. – С. 157–163.
2. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
3. Жаботинская С. А. Лексико-грамматическая полисемия класса числительных: когнитивный аспект / С. А. Жаботинская // Мова й дискурс: вимір і вимірювання: міжвуз. зб. наук. праць до 75-річчя з дня народження докт. філол. наук, проф., академ. Академії вищої школи України Світлани Олексіївни Швачко. – Суми: Вид-во Сум.ДУ, 2010. – С. 52–61.
4. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – М., 1979. – 375 с.
5. Шабі С. В. Номени неконкретизованої квантитативності у структурі лексико-семантичного поля кількості української казки / С. В. Шабі // Лінгвістичні студії. – Донецьк: ДонНУ, 2011. – Вип. 22. – С. 136-140.
6. Deutsche Volksmärchen / [Gesammelt und herausgegeben von A. Merkelbach]. – Kassel: Bärenreiter-Verlag. 1946. – 103 s.
7. Kinder- und Hausmärchen / [Gesammelt durch die Brüder Grimm]. – Düsseldorf und Zürich: Artemis & Winkler Verlag, 1995. – 845 s.
8. Köbler G. Deutsches Etymologisches Wörterbuch [Електронний ресурс] / Gerhard Köbler. – Режим доступу: http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html
9. Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. – Langenscheidt, 2008. – 1197 s.
10. Skwarczyńska S. Wstęp do nauki o literaturze / S. Skwarczyńska. – Warszawa. Pax, 1954. – T. 1. – S. 124–138.




**Кирилюк С.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

# ФУНЦИОНАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ВРЕМЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В ТЕКСТЕ НЕМЕЦКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

**Аннотация**
В статье рассматривается функциональный характер лексических единиц с временным значением в тексте немецкой народной сказки, определена их роль в темпоральной организации сказочного дискурса. Временной план немецкой народной сказки обусловленный не только семантикой маркеров времени, но и общей семантикой предложения, связанной с временной перспективой.

**Ключевые слова:** сказочный дискурс, временная референция, маркеры абсолютной/относительной темпоральности, модель репрезентации времени.

**Kyryliuk S.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## FUNCTIONAL SEMANTICS OF LEXICAL UNITS WITH TEMPORAL MEANING IN THE TEXT OF GERMAN FOLKTALES

**Summary**
The article examines functional nature of lexical units with temporal meaning in the text of German folktales, determines their role in the temporal organization of folktales discourse. Tale idea of time is specified not only on semantics of temporal markers, but on general semantics of sentence, which are connected with time perspective.
**Keywords:** folktales discourse, temporal reference, absolute/relative temporal markers, model of time representation.

УДК 811.112.2'373.7

# ФУНКЦІОНУВАННЯ СОМАТИЗМІВ У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

**Корнєва Н.А., Коваленко О.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглянуто фразеологічні одиниці німецької та української мов з соматичним компонентом, проведено їх порівняльний аналіз, з'ясовано особливості їх вживання, а також доведено їхній безпосередній зв'язок з фізичним, психічним та поведінковим станом людини.
**Ключові слова:** фразеологізм, соматизм, соматична фразеологічна одиниця, семантика, німецька мова, українська мова.

**Постановка проблеми.** Складовою частиною кожної мови є певна функціональна одиниця, яка має безліч зв'язків з іншими мовними частинами, а їх сукупність, у свою чергу, формує мовну систему. Фразеологія, як і мова взагалі, є надійною скарбничкою здобутків культури, звичаїв, прагнень і сподівань народу, одним з найважливіших джерел дослідження його минулого життя. За допомогою фразеологічних одиниць (ФО) посилюється естетичний аспект мови. Фразеологічні одиниці (ФО) як особливі мовні знаки належать до складних і суперечливих мовних явищ. Саме вони найвиразніше передають дух і красу мови [10]. Інтерес саме до фразеологічних одиниць з соматичними компонентами (СФО) пояснюється декількома причинами: по-перше, вони займають провідне місце у фразеології будь-якої мови; по-друге, частини тіла й органи людини, знаками яких є соматичні компоненти, являють собою загальне для різних мов референтне поле, яке лежить в основі утворення подібних мовних одиниць; по-третє, більшість СФО мають ясну, прозору внутрішню форму, пов'язану з конкретними фізичними властивостями й функціями органів і частин тіла людини. Все це робить їх привабливими для всебічного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку мовознавства особливе значення має вивчення мовної картини світу через фразеологічні одиниці (ФО), зокрема ФО з соматичним компонентом, оскільки саме вони зосереджують у собі віковий досвід нації і розуміння навколишнього світу крізь власну матеріальну особистість.

Соматичні фразеологічні одиниці (СФО) німецької мови найґрунтовніше досліджено на структурно-семантичному рівні (Ю. О. Долгополов, І. О. Тараба, C. Foldes, H. Schemann). Сучасний етап розвитку лінгвістичної науки характеризується зосередженням уваги на мовних засобах у контексті вираження ними картин світу (М. В. Гамзюк, І. О. Голубовська, Л. М. Бондаренко, О. О. Селіванова, В. М. Телія, Т. З. Черданцева, H. Burger, D. Dobrovols'kij, A. Gondek, C. Strohschein та ін.). Комплексний аналіз семантики і функціонування фразеологічних одиниць (ФО) дає можливість простежити взаємозв'язок мови, світобачення й ментальності народу.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на те, що проблеми фразеології досліджуються досить широко, питання соматичної фразеології німецької мови залишається маловивченим. Актуальність обраної теми полягає у зіставленні фразеологічних одиниць німецької та української мов. Порівняльний аналіз фразеологізмів із соматичним компонентом у семантичному та етнокультурологічному аспектах зумовлений необхідністю з'ясувати механізми творення фразеологічних одиниць із соматичним компонентом, встановити специфіку соматичного символу в структурі фразеологізму та його вплив та семантику фразем.



© Корнєва Н.А., Коваленко О.В., 2017

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є провести зіставлення фразеологічних одиниць із соматичним компонентом німецької та української мов та з'ясувати особливості їх вживання.

**Виклад основного матеріалу.** З давніх часів людина співвідносила оточуючий світ із частинами свого тіла – головою, руками, ногами, серцем. Використовуючи їхні назви в переносному значенні, люди точніше передають свої думки, почуття, дії і ставлення до оточуючого світу. Назви частин тіла є важливим об'єктом досліджень сучасної лінгвістики й найчастіше беруть участь в утворенні підсистеми фразеологізмів-соматизмів.

У мовознавстві поняття «соматизм» починає активно застосовуватися з другої половини XX-го століття в дослідженнях, що відображають в своїй семантиці все те, що відноситься до сфери тілесності.

Уперше у лінгвістиці термін «соматичний» був вжитий Ф. Вакком під час дослідження фразеологізмів естонської мови, до складу яких входили назви частин людського тіла і які були названі соматичними. На думку вченого, фразеологізми-соматизми є одним із найдавніших прошарків фразеології та складають одну з найбільш важливих частин фразеологічного складу мови [3].

Під фразеологічною одиницею з соматичним компонентом зазвичай розуміється фразеологізм, провідним або залежним компонентом якого є слово, що означає не лише зовнішні фізичні форми організму людини (голова, рука, ніс тощо), але й елементи серцево-судинної, нервової й інших систем (кров, мозок, печінка). Вибір саме цих фразеологізмів обумовлений тим, що соматичний компонент є комунікативно найбільш значимою і високопродуктивною частиною у складі фразеологізмів.

У кожній мові соматизми належать до найдавнішого пласту лексики і беруть активну участь у творенні фразеологічних одиниць (ФО), які ілюструють фрагменти мовної картини світу певного народу, універсальність та своєрідність його мови, яка акумулює національні традиції розуміння. Тому актуальними є дослідження соматичної фразеології як способу емоційно-експресивного осмислення дійсності й відбиття фактора суб'єктивності у мові. З давніх часів людина прагнула наділити людськими рисами предмети навколишнього світу, у тому числі і неживі. Ш. Баллі стверджував: «Споконвічна недосконалість людського розуму проявляється також у тому, що людина завжди прагне одухотворити те, що його оточує,... вона постійно усім предметам навколишнього світу приписує риси і прагнення, характерні для її особистості» [1].

Фразеологічні одиниці з соматичним компонентом широко вживані в мовленні, та наявні в значній кількості у фразеологічному фонді будь-якої мови.

Так, за даними досліджень Р.М. Вайнтрауба, вони складають 30% усіх стійких словосполучень [2]. Це зумовлено тим, що людині притаманно переносити знання про саму себе на навколишню дійсність, то ж через соматичний компонент проходить процес пізнання довколишнього світу [6].

До характерних ознак ФО з соматичним компонентом належать: високий ступінь умотивованості, поєднання і взаємодія кількох типів мотивації, складна когнітивна структура. Найпродуктивнішими мотиваційними типами виступають концептуальна метафора й концептуальна метонімія [5].

Залежно від характеру об'єкта номінації, його функцій, соматичні компоненти розподіляються на сомонімізми (слугують для позначення частин людського тіла), остеонімізми (номінації кісток людського тіла і їхніх з'єднань), спланхнонімізми (найменування внутрішніх органів), ангіонімізми (слугують для позначення кровоносної системи), сенсонімізми (назви органів чуттів), та лексика на позначення хвороб і виявів людського організму. Окреме місце займає квазісоматизм (душа) [8].

Окрім вищезазначених груп науковці виокремлюють такі: нервову і серцево-судинну систему людини; речовини людського організму; рослинність на тілі людини; розумово-психічне і духовне життя людини; антропоніми; стійкі словосполучення, що з'явилися в результаті опису символічних жестів і міміки [7].

О. Назаров слушно відмічає, що частотність соматичного компоненту у складі фразеологічних одиниць залежить від міри необхідності органів у трудовому процесі і від усвідомлення людиною необхідності органів для свого життя: чим вищою є необхідність (і міра її усвідомлення), тим вищою є можливість соматичного компоненту утворювати фразеологізми [9].

На думку Л.Н. Іорданської, дійсність представлена в різних мовах по-різному, і проявляється навіть у такій, здавалося б, об'єктивній, універсальній сфері, як тіло людини [4, с. 397]. Соматичні фразеологізми, незважаючи на невеликі культурні відмінності, віддзеркалюють універсальні цінності, відтворюють національну специфіку, яка є характерною для багатьох народів. Частини тіла та їх назви у різних мовах виступають не тільки у буквальному значенні – вони також мають символічний характер. Спробуємо проаналізувати основні поняття і їх символічні значення у складі ФО німецької мови.

В антропоцентричній моделі світу голова/Kopf, як частина тіла, керує мисленням і розумом, є місцем духовного життя, а також центром найрізноманітніших асоціацій і метафор. Тому основне конотативне значення соматизму – розважливість і розум або їхня відсутність, наприклад: *einen klaren (або offenen) Kopf haben/ nicht aud den Kopf gefallen sein – мати ясну голову, seinen Kopf für sich haben – мати свою голову на плечах*. Часто лексема «голова» набуває ширшого значення, а саме відповідає за життя людини – вона називає життєво-важливу частину тіла. Крім того, соматизм голова входить до складу фразеологізмів, які мають значення: *jemandem den Kopf verdrehen – розм.* закрутити, запаморочити голову кому-н; *den Kopf verlieren* – розгубитися, втратити розум; *den Kopf oben behalten – розм.* не розгубитися, не втратити голови; *den Kopf sinken (hängen) lassen – розм.* похнюпити голову, занепасти духом; *Kopf und Kragen riskieren* – ризикувати життям; *ein Brett vor dem Kopf haben* – не розуміти очевидного [12].

Око/Auge. Відкритість очей символізує отримання інформації та її достовірність: *j-m gehen die Augen auf* – у кого-н. відкрилися очі на що-н. *j-m die Augen öffnen* – відкрити / розкрити очі

на щось; *ein Auge bei etwas zudrücken* – дивитися крізь пальці, закривати очі на що-н. *seinen [eigenen] Augen nicht trauen* – не вірити [власним] очам. Очі є важливими виразниками емоцій і почуттів. Існує значна кількість фразеологічних одиниць з даним компонентом, які відображають зміну емоційного стану людини. Наприклад, подив: *die Augen aufreißen – витріщив очі*; бажання: *die Augen brennen – покласти око на що-небудь / очі загоряються.*

Вухо/Ohr. Фразеологізми, пов'язані з цим органом, вживаються, щоб позначити здатність впізнавати та слухати: *(ganz) Ohr sein / mit beiden Ohren horchen (auf etwas) – в усі вуха слухати; etwas zu einem Ohr herein, zum andern hinauslassen – в одне вухо влетіло, в інше вилетіло.* Цікаво, що вуха асоціюються з таємницею, з бажанням її вивідати: *die Ohren spitzen* – нагострити вуха. Вуха є також символом чогось крайнього: *bis über die Ohren verliebt sein* – закохатися по вуха; *viel um die Ohren haben* – бути по вуха в роботі, мати багато клопоту, турбот [10, с. 13]. Іноді «Ohr» вживається для позначення цілого через окрему частину для зображення окремої особистості, напр. *ganz Ohr sein*, тобто уважно слухати когось. «За вухами» також «розміщується» пам'ять (*sich etwas hinter die Ohren schreiben* – дослівно: «записувати щось за вухами» – запам'ятовувати). Для того, щоб якось помітити злочинців, одним із покарань для них в добу Середньовіччя був надріз на вусі. Звідси ще досі існує вираз для позначення шахрая – *Schlitzohr*: (дослівно: «надрізане вухо» – пройдисвіт). Крім серйозних фізичних ушкоджень вуха, за стародавніми народними звичаями, «страждали» і від дрібніших покарань – звичайних стусанів або отягань за вуха, наприклад, *Ohrfeige geben* (дослівно: «дати у вухо» – дати ляпаса), *jmdm. die Ohren lang ziehen* (дослівно: *«тягнути комусь вуха вгору»* – виховувати, поставити когось на місце). За старими повір'ями, такі методи використовувалися ще для того, щоб больові ефекти спрямувати як засіб для підсилення пам'яті та уваги [14, с. 447].

Ніс/Nase. Велика кількість висловлювань з цим компонентом є характерною для німецької мови і пояснюється тим, що ніс як частина обличчя більш помітний. Перше його значення часто пов'язане з отриманням інформації. Наприклад: *nicht über die eigene Nase hinaus sehen – далі власного носа не бачити; j-m etwas vor der Nase wegschnappen (або wegnehmen) – поцупити що-небудь у кого-небудь з-під носа.* Друга символіка носа – хвороблива цікавість, пороки: *seine Nase in alles stecken* – пхати свого носа не в свою справу. Слід відзначити і таке значення: *die Nase hoch tragen (aufwerfen або einspannen)* – задирати ніс. Ніс часто слугує об'єктом для формування певної уявної картини, яка виражає неприємність покарання: *j-m eins auf die Nase geben*, невдачу: *auf die Nase fallen*, хворобу: *auf der Nase liegen.* Штучно подовжений ніс є ознакою дурня, якого можна «водити за ніс» – *an der Nase herumführen.* Як предмет міміки ніс можна морщити – *die Nase rümpfen* або задирати – *die Nase hochtragen.*

Язик/Zunge символізує спілкування, передачу інформації, наприклад: *die Zunge verschlucken – проковтнути язика; etwas auf der Zunge haben – на язиці крутиться.* Язик у фразеологізмах часто має негативну семантику: *sich die Zunge verbrennen – молоти язиком;тримати язик за зубами – die Zunge im Zaum halten; das Herz auf der Zunge haben (або tragen) – язик мій – ворог мій.*

Рука/Hand – соматизм, який має значення «перебування чого-небудь у кого-небудь і отримання», наприклад: *die Hand auf etwas legen* – накласти руку на що-небудь / прибрати що-небудь до рук; *j-n (etwas) in der Hand haben (або halten)* – тримати в своїх руках; *sich in die Hand nehmen* – взяти себе в руки. Значення діяльності: *freie Hand haben* – розв'язати руки. Значення спілкування та обміну відображено у наступних фразеологізмах: *von Hand zu Hand gehen* – переходити з рук в руки / ходити по руках; *etwas aus erster / zweiter Hand erfahren (wissen, kaufen)* – з перших / других рук дізнатися (знати, купити що-небудь). Руки позначають і матеріальне втілення намірів: *um die Hand anhalten (або bitten)* просити руки; *seine Hände in Unschuld waschen* – умити руки. Особливий інтерес представляє підрозділ на ліву і праву руки: *zwei linke Hände haben* – бути незграбним; *er ist seine rechte Hand* – бути чиєюсь правою рукою.

Нога/Bein/Fuß (стопа) символізують рух, швидкість: *was man nicht im Kopf hat, тив man in den Beinen haben* – дурна голова ногам спокою не дає. Соматизми з компонентом Bein/Fuß відображають значення стійкості або нестійкості і впевненості в собі: *mit seinen Beinen auf der Erde bleiben / fest auf den Beinen stehen – (міцно) стояти обома ногами на землі; festen Fuß fassen – знайти (твердий) грунт під ногами;auf wackligen Füßen stehen- вибити грунт з-під ніг.*

Серце/Herz – орган з символікою почуттів, переживань, настроїв. Наприклад, щирості: *von ganzem Herzen* – від щирого серця; болю: *ihm tat das Herz im Leibe weh* – серце кров'ю обливається; удачі: *j-s Herz gewinnen* – підкорити чиєсь серце; переживання: *sich etwas zu Herzen nehmen* – брати близько до серця. Соматизм *серце* часто використовується для опису характеру людей: *viel Herz haben / ein Herz im Leibe haben / ein Herz im Busen tragen* – мати золоте / добре / велике серце. Досить часто серце пов'язане з поняттям любові: *sein Herz an j-m verloren haben / j-m das Herz öffnen* – відкрити серце / віддати комусь своє серце; *j-n ins Herz treffen* – розбити серце. Слід відзначити сильну фразеологічну еквівалентність українського слова «душа» / Seele. В українців воно асоціюється з серцем: душа пішла в п'яти – *er trägt sein Herz in der Hand*; а вилити душу – *jemand das Herz ausschütten.*

Погляди вчених різняться щодо того, чи відносити фразеологічний компонент душа до соматичної лексики. Більшість все ж вважає, що цей компонент співвідноситься з соматичним кодом культури, а фразеологізми з цим компонентом несуть важливу функцію культурологічного характеру і широко функціонують для позначення дій людини та вираження різних відтінків характерів. Оскільки ми можемо навести приклади соматизмів різних мов, де зустрічається слово «душа», то варто стверджувати, що вони таки належать до складу соматичної лексики.

Духовне та тілесне, за словами Д. М. Шмельова, «формують нерозривну єдність, разом складаючи одну людину» [11, с. 52]. Тіло людини розглядається як форма існування індивідуальності, як умістилище душі. Жива людина має гармонію тіла і душі: *etw. auf der Seele haben – мати щонебудь на душі (на серці); ein Herz und eine Seele sein ~ жити душа в душу; mit Leib und Seele –* душею й тілом; *aus ganzer / tiefster Seele –* від усієї душі, від щирого серця.

**Висновки і пропозиції.** Велику групу соматичних фразеологічних одиниць складають повні і неповні структурно-семантичні еквіваленти, причому найбільше число з них фразеологічні одиниці, що мають у своєму складі наступні назви частин тіла: *голова, язик, ніс, вухо, око, рука, нога, серце, душа.* Спільність цих ФО не є наслідком великої кількості запозичень, вона обумовлена простим збігом.

Фразеологізми відображають національну специфіку мови, її самобутність. У фразеології відображений багатий історичний досвід народу, в ній відбиті уявлення, пов'язані з трудовою діяльністю, побутом і культурою людей. Вивчення фразеології складає необхідну ланку в засвоєнні мови, в удосконаленні мовленнєвої культури. Правильне й доречне використання фразеологізмів надає мові неповторну своєрідність, особливу виразність, влучність, образність.

Вживання назв частин тіла будь-якої мови допомагає не лише під час обговорення самопочуття або опису чиєїсь зовнішності, але і для позначення якихось абстрактних, фізичних та нефізичних станів – настроїв, особливостей характеру, відносин між людьми.

Отже, фразеологічні одиниці з соматичним компонентом являють собою невичерпне джерело для проведення лінгвістичних досліджень.

## Список літератури:


1. Балли Ш. Французская стилістика / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 394 с.
2. Вайнтрауб Р. М. О соматических фразеологизмах в русском языке / Р. М. Вайнтрауб // Лексические единицы русского языка и их изучение. – Ташкент: Ташк. гос. пед. ин-т, 1980. – С. 51-55.
3. Вакк Ф. О соматических фразеологизмах эстонского языка / Ф. Вакк // Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей. – Баку, 1968. – С. 152-155.
4. Иорданская Л. Н. Лингвистика частей тела // Семиотика. Лингвистика. Поэтика: К столетию со дня рождения А. А. Реформаторского / Л. Н. Иорданская. – М., 2004. – С. 397.
5. Копыленко М. М. Очерки по общей фразеологии: Фразеосочетания в системе языка / М. Копыленко, З. Попова. – М.: Либроком, 2010. – 192 с.
6. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций / В. В. Красных – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
7. Лабінська Б. І. Німецькі фразеологізми з компонентом на позначення фізичного стану людини. Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Л., 2004. – 20 с.
8. Луговая Н. В. Национально-культурные особенности фразеологических единиц сферы психоэмоционального состояния человека (на материале русского и французского языков): автореф. дис. … канд. филол. наук / Н. В. Луговая. – Краснодар, 2007. – 17 с.
9. Назаров О. О причинах фразеобразовательной активности соматизмов в русском и туркменском языках / О. О. Назаров // Вопросы лексики и фразеологии. – Ашхабад, 1972. – С. 29-33.
10. Ужченко В. Д. Слова – символи в народній фразеології / В. Д. Ужченко // Українське мовознавство. – 1989. – Вип. 4. – 14 с.
11. Шмелёв Д. М. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д. М. Шмелёв – М.: Наука, 1973.
12. Німецько-український фразеологічний словник у 2-х т. / Укл. В. І. Гаврись, О. П. Пророченко. – К.: Рад. шк., 1981. – Т. 1. – 416 с., Т. 2. – 384 с.
13. Duden. Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik: Mehr als 10000 feste Wendungen, Redensarten und Sprichwörter / Hrsg. von der Dudenredaktion. – 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, [2006]. – 957 s. – (Duden; Band 11).
14. Müller K. Lexikon der Redensarten / Klaus Müller. – Bertelsmann Lexikon – Verlag, 1994. – 781 s.




**Корнева Н.А., Коваленко О.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

# ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СОМАТИЗМОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ НЕМЕЦКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ

**Аннотация**
В статье рассмотрены фразеологические единицы немецкого и украинского языка с соматическим компонентом, проведён их сравнительный анализ, выяснены особенности их употребления, а также доказана их непосредственная связь с физическим, психическим и поведенческим состоянием человека.
**Ключевые слова:** фразеологизм, соматизм, соматическая фразеологическая единица, семантика, неметкий язик, украинский язык.

**Korneva N.A., Kovalenko O.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE FUNCTIONING OF THE SOMATISMES IN PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE UKRAINIAN AND GERMAN LANGUAGES

**Summary**
The article is dedicated to the phraseological units with a somatic component in the Ukrainian and German languages. There is information about the results of the comparative analysis of the phraseological units, the ways of their use. There are also proved their relations to physical, mental and behavioural state of a man.
**Keywords:** phraseological unit, somatism, somatic phraseological unit, semantics, German, Ukrainian.

УДК 81'25:811.111

# ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В КІНОТЕКСТ

**Мироненко Т.П., Добровольська Л.С.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті проаналізовано теоретичні засади адаптації художнього тексту у кінотекст з початку виникнення кінематографа. Висвітлені проблеми, що з'являються під час перекладу художнього тексту у кінотекст. Визначені відмінні риси друкованого та кіно тексту, проаналізована стилістика вищезазначених текстів. Автори вказують на те, що на сучасному етапі розвитку літературознавства не достатньо вироблена система об'єктивних критеріїв, які дозволяють дослідити співвідношення екранізації та літературного першоджерела. Художній твір дає можливість письменнику показати своє власне світовідчуття, стилістику власних думок і почуттів. Натомість в екранізації глядач сприймає повідомлення автора через гру акторів та постановку режисера і не завжди це співпадає із тим, що письменник хотів показати у своєму творі.
**Ключові слова:** адаптація, художній текст, кінотекст, образ автора, тип оповіді, екранізація твору.

**Постановка проблеми.** Дослідження стилістичних особливостей перетворення тексту літературного твору в вербальну складову його екранізації не є новим – з появою повнометражних ігрових фільмів дослідники кіно і режисери намагалися зрозуміти особливості взаємодії кіно та літератури, в тому числі об'єктивні закономірності екранізації літературного твору [1, с. 245]. Достатньо часто кінокритики високо оцінюють екранізацію творів і відносять ряд кінострічок до «шедеврів» кінематографічного втілення художнього замислу письменника. Як відомо, національні кіноакадемії щорічно присуджують премії за кращу екранізацію художнього тексту, тобто існують деякі стандарти кіно інтерпретації. Оптимальною адаптацією прийнято вважати таку екранізацію, в якій метою кінематографістів стає створення екранного еквівалента художнього твору, «переклад його на мову кіно із збереженням змісту, духу і слова» [1, с. 247].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Низка публікацій, що з'явилися в першій половині XX століття відображає інтерес до даної проблематики; значна кількість робіт Ю. Богомолова, Б. Балаша, А.І. Піотровського, Ю.Н. Тинянова, В.Б. Шкловського, С.М. Ейзенштейна та І.Г. Еренбурга 1920-1930-х років і сьогодні не втратили теоретичної значущості. У 1948 році французький дослідник А. Базен опублікував статтю «Адаптація, або кіно як дайджест», що стала важливим етапом у вивченні кіноекранізацій. До цього часу екранізація вже зайняла гідне місце серед всього різноманіття художніх фільмів [2, с. 16].

Разом з тим, в усіх подальших дослідженнях увага приділяється аналізу окремих екранізацій та екранним версіями творів письменників. На сьогоднішній день не вироблена система об'єктивних критеріїв, які дозволяють дослідити співвідношення екранізації та літературного першоджерела. Оптимальною прийнято вважати екранізацію в якій метою кінематографістів стає створення екранного еквівалента літературного твору, «переведення його на мову кіно зі збереженням змісту, духу і слова». У самому загальному вигляді художній твір полягає в авторському задумі і способі його втілення, тобто в авторському стилі. Незважаючи на велике значення, яке приділяється стилю в теорії кіно, до цих пір не в повній мірі вироблено системний підхід до опису стилю екранізацій, тому й оцінка екранізації робиться виходячи з суб'єктивних уявлень критика [7, с. 382].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Указані проблеми спонукали зверненню до дослідження художніх екранізацій літературних творів. Друга причина – суто академічна. Факт стрімкового розвитку кіно як виду мистецтва та його вплив на суспільство потребує теоретичних основ аналізу кінотекста як одного з видів текстів масової комунікації.

За визначенням Г.В. Степанова, кожен художній твір є результатом образного пізнання й відображення реальної дійсності художника. Худож-



© Мироненко Т.П., Добровольська Л.С., 2017

ній літературний твір має силу раціонального та емоційного впливу на читача завдяки індивідуально-образному зображенню світу письменником; зображаючи дійсність, письменник неминуче відображає своє бачення світу, відношення до нього, поєднує правду і вигадку. Все це реалізується в тексті художнього твору. «Конкретний художній текст, – пише Г.В. Степанов, передає такий зміст, який, на нашу думку, не може бути виражений синонімічними висловлюваннями. Художній зміст не може бути «семантично представлений», незалежно від даного мовного оформлення. Зміна мовного оформлення тягне за собою або руйнування конкретного художнього сенсу, або створення нового» [5, с. 301].

Таким чином, відмінною рисою художнього тексту є те семантична та мистецька або естетичну інформація яку він містить і яка реалізується в межах індивідуальної художньої структури, тобто конкретного художнього тексту. Носіями художньої інформації в тексті виступають різні художні елементи.

У художньому тексті будь-які елементи, як рівня мови, так і рівня мовлення, є елементами структурно значущими. За даними Б.С. Мейлаха, формальні елементи мови, включаючи графічні засоби, можуть набувати самостійну значущість і виступають в тексті носіями естетичної інформації [4, с. 193-222].

**Мета статті.** Завданням нашої статті стало проведення порівняльного аналізу художнього тексту та його екранізації на матеріалі роману Дж.С. Фоера «Все ясно» [6].

**Виклад основного матеріалу.** Історія вивчення кінематографа веде свій початок з 1960 року і за даний період часу роль кіно значно зросла. Більш того, можна стверджувати, що екранізація стала самим «масовим з мистецтв». Медіатексти активно витісняють друковані видання, а саме художні тексті, незважаючи на своє стилістичне наповнення, і перестають бути актуальними у світлі вічної динаміки. Все менш значуще місце займають суто вербальні твори, вільні від елементів інших семіотичних систем.

Лінгвостилістичною категорією, що об'єднує всі елементи змісту і стилю художнього твору в текстове ціле, є категорія «образ автора». За визначенням А.І. Домашнєва, «образ автора – це та цементуюча сила, яка зв'язує всі стильові засоби в цілісну словесно-художню систему, це внутрішній стрижень, навколо якого групується вся стилістична система твору. Образ автора, маніфестуючи внутрішню єдність стилістичної системи, висловлює тим самим внутрішню єдність і цілісність прозового твору» [3, с. 69].

Якщо розглядати категорію «образу автора» у фільмі, як тексті масової комунікації, то вона хоч і присутня тут, але виражається у іншій формі. Авторська ідея та повідомлення сприймаються через організацію подій та декорацій режисером, через гру підібраних акторів через діалог та звуки поза кадром та візуального ряду. Ми вважаємо, що у друкованому тексті автор вдається до вживання різних лінгвостилістичних засобів для підкреслення емоцій, важливих подій, передачі іронії та взагалі для мовного забарвлення, режисер навпаки зображує за допомогою картинок, тобто візуального ряду.

Відтак, роман Джонатана Сафрана Фоера «Все ясно» та його екрана інтерпретація дозволяє проаналізувати події, описи герої, стиль оповіді. Розлянемо стиль опису зустрічі героїв на Львівському вокзалі у тексті роману: «I was able to move Grandfather from his repose. If you want to know how, I fastened his nose with my fingers so that he could not breathe. He didn't know where he was. «Anna?» he asked. That was the name of my grandmother who died two years yore. «No, Grandfather», I said, «it is me. Sasha». He was very shamed. I could perceive this because he rotated his face away from me. «I acquired Jon-fen», I said. «Um, that's Jon-a-than», the hero said» [6, с. 34]. З цього уривку бачимо, що автор вживає такі стилістичні засоби як іронію та гумор, а також графічні засоби, що виражаються у наступних фразах: «I fastened his nose with my fingers», «I acquired Jon-fen» та «Jon-a-than». Іронія полягає у тому, що Алекс ніяк не міг запам'ятати ім'я «героя» і постійно його нівечив, погано розумів англійську, хоча й навчався на факультеті іноземної філології, а за допомогою графічного поділу слів на склади підкреслюється правильність та неправильність їх вимови. У фільмі ці події зображені по-іншому. Повернувшись з вокзалу до машини, Алекс каже діду: «Дед, я Жида подобрал, можно ехать в Луцк». Слово «жид» звучить так само образливо як і «Jonfen», але воно більш яскраво підкреслює українську діалектику та неприязне ставлення до євреїв. Тобто, фільм характеризуються більшою емоційною виразністю.

Наступним епізодом для аналізу є розповідь Джонатана про те, що він боїться собак: «Where's the dog going to be?» the hero inquired. «What?» «Where's…the…dog…going…to…be?» «I don't understand». «I'm afraid of dogs», he said» [6, с. 35]. Тут також за допомогою графічних засобів підкреслюється погане знання англійської Алексом-перекладачем. У фільмі ж це зображено більш комічно та емоційно: «Where's the dog going to be?» – спитав герой. «What do you mean?» – відповів Алекс. «I have a phobia. A fear. I'm distressed by dogs». Алекс дуже емоційно передає нерозуміння слів «героя», його гра дозволяє вловити те, що хотів сказати автор у романі – прийом іноземця в Україні не є привітним: старий автомобіль, сліпий водій та собака, яка викликає у Джонатана лише страх.

Отже, присутність «образу автора» як у художньому творі та його екранізації виражається у різних формах: друкованій твір подає читачу повний опис подій з авторськими враженнями та ставленням до ситуації у словесній тканині тексту, то це не може бути повністю досягнуто у фільмі, оскільки глядач сприймає події через інтерпретацію твору режисером, через призму переживань актора, його коментарі та через загальну стилістику картини.

У поєднанні з конкретною текстовою структурою оповідна перспектива дає певний тип розповіді. Усі спостережувані в художній прозі різновиди оповідної перспективи можна умовно звести до двох видів: всеосяжна, або необмежена оповідна перспектива і обмежена, або концентрована оповідна перспектива. У разі всеохоплюючої, або необмеженої оповідної перспективи ав-

тор епічно дистанціюється від зображуваного, він як би стоїть над описуваними подіями і героями, вільно переходячи від одного сюжетного епізоду до іншого як у їх лінійній просторовій і тимчасовій послідовності, так і у вертикальній причинно- наслідковій взаємозалежності. Текстове ціле, таким чином, не орієнтовано на «особистий», суб'єктно певний план оповідача [3, с. 70].

Обмежена, або концентрована оповідна перспектива передбачає художнє зображення з опорою на «особистий» суб'єктний план або названого в тексті оповідача, що має певне відношення до художньої дії, або одного з персонажів, що виступає одночасно і в ролі оповідача. Наявність конкретного розповідного суб'єкта, який зображає мистецькі події, обумовлює орієнтацію часу і простору художньої дії щодо цієї особи [3, с. 70].

Другий тип оповідача – це «персоніфікований» оповідач, один з діючих осіб художнього твору, його можна позначити як «оповідач – учасник подій», коментатор «зсередини» дії [3, с. 70]. Саме до цього типу оповідання належить роман Дж.С. Фоера «Все ясно» (J.S. Foer «Everything is illuminated»). Оповідь йдеться від особи Алекса – українського студента, сина власника туристичного агентства «Дорогами предків», який за наказом батька має їхати до Львова, щоб зустріти американського гостя. У ролі цього гостя й виступає сам автор художнього твору Дж.С. Фоер, у романі його називають просто «герой». Таким чином автор безпосередньо є учасником подій у творі, хоча й не є їх оповідачем.

У фільмі відвівається зміна типу оповідання: образ Алекса – оповідача перетворюється у Алекса – коментатора. Так як фільм позбавлений можливості оповідання усіх подій у словесній формі, режисер вдається до пояснення лише кількох сцен: знайомство глядача з сім'єю Алекса на початку фільму та коментар попередніх зображуваних подій вкінці. Саме цей прийом коментування, який майже не вживається у кіномистецтві, дає можливість отримати повідомлення автора та наблизитися до головної ідеї твору, яка звучить з уст Алекса: «Everything is illuminated in the light of the past. It is always along the side of us. On the inside looking out. Like you say – inside out».

Художній твір дає можливість письменнику показати своє власне світовідчуття, стилістику власних думок і почуттів. Натомість у фільмі ми сприймаємо повідомлення автора через гру акторів та постановку режисера і не завжди ми бачимо саме те, що письменик хотів сказати нам у своєму творі. Для прикладу у романі Дж.С. Фоера «Все ясно» (J.S. Foer «Everything is illuminated») розглянемо першу зустріч Алекса з Джонатаном на Львівському вокзалі. У творі Фоер описує цей епізод так: «When we found each other, I was very flabbergasted by his appearance. This is an American? I thought. And also, This is a Jew? He was severely short. He wore spectacles and had diminutive hairs which were not split anywhere, but rested on his head like a Shapka. (If I were like Father, I might even have dubbed him Shapka). He did not appear like either the Americans I had witnessed in magazines, with yellow hairs and muscles, or the Jews from history books, with no hairs and prominent bones. He was wearing nor blue jeans nor the uniform. In truth, he did not look like anything special at all. It was underwhelmed to the maximum» [6, с. 31]. У фільмі про «шапку» і про здивування зовсім не згадується, натомість режисер Лів Шрайбер передає усю комічність зустрічі наступним чином: Алекс наймає вокзальних музик, щоб ті зустріли Джонатана, а сам біжить за його вагоном з табличкою «JonFen S. For». При чому, у романі ми маємо лише згадку про те, що Алекс написав ім'я героя на папері: «I held a sign with his name in front of me» [6, с. 31], але у фільмі неправильним написанням цього ім'я ще й підкреслюється безграмотність Алекса. Також це досягається через його зовнішній вигляд – кепка, спортивний костюм, кросівки, золотий зуб, ланцюжок на шиї та «високоінтелектуальний вираз обличчя». Увага глядача акцентується не на вербальному, а на візуальному сприйнятті, оскільки фільм обмежений часовим лімітом. Таким чином образ Алекса уособлює всю українську молодь очима автора, яка полюбляє нічні «тусовки», алкоголь та інші розваги. Це все вдало передається у фільмі.

Екранізація має ще одну відмінність від роману: якщо у друкованому тексті акцент робиться все ж на образ Джонатана Сафрана Фоера, який приїхав дізнатись історію предків, то у фільмі фокус переміщується на образ діда, для якого подорож «дорогою спогадів» стала більш вирішальною. Це зумовлено скороченням і спрощенням сюжету, оскільки фільм упускає історичний контекст подій, весь їх перебіг він вкладає у спогади діда.

Якщо говорити про мову автора, то вона знайшла своє відображення й у фільмі. Мова роману діалектична, перенасичена сленговими виразами та неправильною граматичною побудовою речень, що підкреслює розмовний стиль української молоді в обличчі Алекса: «But ail ty many friends dub me Alex, because that is a more flaccid-to-utter version of ty légal name» [6, с. 1]. У цьому реченні вживається розмовна лексика, наприклад, слово «dub» має значення «охрестити», «дати прізвисько», а прикладка «flaccid-to-utter» – «кращий для вимови». Хитрість полягає в тому, що Алекс, використовуючи тезаурус, щоб збагатити свій словниковий запас, не бачить відмінності між загальними, народними і поетичними словами: «I fatigued the thésaurus you presented me, as y ou counseled me to, when my words appeared petite, or not befitting» [6, с. 23]. Він вживає «rotated» замість «turned», «luxuriated» замість «enjoyed», «premium» замість «important», або «appeased» замість «pleased», взаємозамінюючи їх як людина, яка не приділяє значення контексту, у якому вживається слово. Пружні груди дівчини з його фантазій описуються як «unmalleable bosom» [6, с. 33], а собака-поводир перекладається як «Seeing Eye bitch». Таким каламбуром слів Фоер підкреслює комічність образу Алекса, його неосвіченість та нетактичність.

На противагу ламаній англійській Алекса автор представляє правильну мову Джонатана Сафрана Фоера: коректно побудовані речення, коректність підбору слів за значенням, враховуючи контекст висловлювання, та ідеальний акцент, який можна почути у фільмі. Під час першої зустрічі героїв вже спостерігаємо про-

тиставлення їх образів: «You're my translator, right?» I asked him to be slow, because I couldn't understand him» [6, с. 32]. Просте запитання при правильній побудові речення Алексу не вдалося зрозуміти, що свідчить про його низькі знання англійської мови.

У фільмі крім поганої англійської Алекса ще представлена його російська мова, стилістична забарвленість якої є не менш яскравою. Російська мова вживається у діалогах Алекса з дідом під час подорожі, і коли Джонатан просить перекласти розмову на англійську, то переклад значно відрізняється за емоційною забарвленістю та смислом: «Да, чепуха, кто теперь собак боиться?» перекладається як «Grandfather informs me that it is not possible», де слово «inform» краще було б замінити на «teil». Якщо російськомовна репліка передає те, що дід недбало ставиться до переживань героя і сприймає його слова як несинітницю, то переклад Алекса наголошує лише на тому, що дід не вірить у слова Джонатана.

**Висновки і пропозиції.** Отже, категорії «образ автора», «мова автора», «літературний текст» та «екранізована версія» піддаються трансформації під час переведення роману на мову кіно, а саме змінюється оповідна структура тексту, акцент з образу Джонатана на образ діда, з'являється розмовна російська мова поряд з англійською, скорочуються діалоги героїв. Вищевказане зумовлено змінами під час екранізації роману та комунікативною направленістю екранної версії, завдяки чого зміщується акцент з вербального на візуальний, що, у свою чергу, не впливає на донесення головних ідей твору на глядача.

## Список літератури:


1. Александров Г.В. Эпоха и кино / Григорий Васильевич Александров. – М.: Политиздат. – 2-е издание, дополненное. – 1983. – С. 245-247.
2. Богомолов Ю. Краткий конспект длинной истории советского кино: 20-е годы / Богомолов Ю. // Искусство кино. – М. – 1995. – № 11. – 16 с.
3. Домашнев А.И. Интерпретация художественного текста: нем. яз.: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / А.И. Домашнев. – М.: Просвещение. – 1989. – С. 1–99.
4. Мейлах Б.С. Метафора как элемент художественной системы: [сб. статей] / Б.С. Мейлах // Вопросы литературы и естетики. – Л.: Сов. писат. Ленингр. отд-ие. – 1958. – № 8. – С. 193–222.
5. Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка / Ю.С. Степанов // Языки русской культуры. – М.: Просвещение. – 1998. – 784 с.
6. Foer J.S. Everything is illuminated / J.S. Foer. – New York. – 2002. – 276 p.
7. Mast G., Cohen M. Film theory and criticism. Introductory readings / G. Mast, M. Cohen. – New York. – 1985. – 852 p.


**Мироненко Т.П., Добровольская Л.С.**
Николаевский национальний университет имени В.А. Сухомлинского

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В КИНОТЕКСТ

**Аннотация**
В статье проанализированы теоретические основы адаптации художественного текста в кинотекст с начала возникновения кинематографа. Освещены проблемы, появляющиеся при переводе художественного текста в кинотекст. Определены отличительные особенности печатного и кино текста, проанализирована стилистика вышеупомянутых текстов. Авторы указывают на то, что на современном этапе развития литературоведения недостаточно выработана система объективных критериев, позволяющих исследовать соотношение экранизации и литературного первоисточника. Произведение дает возможность писателю показать свое собственное мироощущение, стилистику собственных мыслей и чувств. В экранизации зритель воспринимает замисел автора при помощи игры актеров и постановку режиссера и не всегда это совпадает с тем, что писатель хотел показать и от образить в своем произведении.
**Ключевые слова:** адаптация, художественный текст, кинотекст, образ автора, тип повествования, экранизация произведения.

**Myronenko T.P., Dobrovolska L.S.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THEORETICAL ASPECTS OF THE LITERARY TEXT ADAPTATION INTO FILM SCRIPT

**Summary**
The article issues theoretical fundamentals of the literary text adaptation into film script. It highlights the problems that arise in the process of literary text transformation into the language of the film. Differential peculiarities of the novel and its film version are determined. The authors point out there is no sufficient system of objective criteria that allow exploring the relationship between a film adaptation and a literary text. It is stated that the novel enables the writer to show his own attitude, style of thoughts and feelings. While watching the film we perceive the author's message on the basis of acting and director's work what doesn't always coincide with the writer's initial conception.
**Keywords:** adaptation, literary text, film text, author's image, type of narration, film version.

УДК 81'42+811.111

# ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРЕЦЕДЕНТНИХ ТЕКСТІВ В ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИХ БІОГРАФІЧНИХ СТАТТЯХ БРИТАНСЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ТРАДИЦІЇ

**Нікіфорчук С.С.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті досліджено теоретичні питання з проблеми функціонування прецедентних текстів в сучасній публіцистиці. На матеріалі енциклопедичних біографічних статей британської лінгвокультурної традиції розглядається реалізація прецедентних текстів на сильних і слабких позиціях тексту. Увага автора зосереджена на дослідженні функціонування цитат і автоцитат як типів прецедентних текстів. Автором розкривається поняття «прецедентний текст» та проводиться стилістичний аналіз енциклопедичних біографічних статей британської лінгвокультури. Визначено функції прецедентних текстів на сильних і слабких позиціях текстів енциклопедичних біографічних статтей британської лінгвокультурної традиції.
**Ключові слова:** прецедентний текст, цитата, автоцитата, ініціальна позиція, медіальна позиція, фінальна позиція, британська лінгвокультура.

**Постановка проблеми.** Сьогодні проблема прецедентності є однією з головних в лінгвістиці, адже вона пов'язана з лінгвокультурологією, прагмалінгвістикою, соціолінгвістикою, психолінгвістикою тощо, отже вивчається багатьма науковцями в різних аспектах лінгвістичних досліджень і, зокрема, визначає актуальність нашої статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі фігурують поняття «прецедентний текст» (Ю. Караулов, Г. Слишкін), «прецедентні висловлювання» (В. Костомаров, Н. Бурвікова), «прецедентні феномени» (В. Красних, Т. Воробйова, Д. Гудков, Ю. Сорокін), «прецедентні ремінісценції» (А. Супрун, Г. Слишкін) тощо. Дослідники трактують саме поняття «прецедентний» приблизно однаково, але характерні відмінності згаданих вище понять простежуються саме в «ступені» (або «глибини») прецедентності.

Поняття «прецедентний текст» було вперше запропоновано дослідником Карауловим Ю.М. у 1986 році. Він стверджує, що «прецедентні тексти – це тексти, значимі для певної особистості в пізнавальному й емоційному відношеннях, які мають надособистісний характер, тобто добре відомі широкому оточенню певної особистості, включаючи її попередників і сучасників, і такі, звернення до яких повторюються неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості» [4, с. 216]. Науковець вважає, що кожний прецедентний текст «виступає як цілісна одиниця позначення», тобто репрезентує текст-джерело за принципом «частина замість цілого» [4, с. 217]. Слишкін Г.Г., в свою чергу, розширив поняття прецедентних текстів, наголошуючи, що вони можуть функціонувати в малих соціальних групах (сімейний прецедентний текст, прецедентний текст студентської групи і т.д.), а також бути прецедентними відносно короткий проміжок часу (рекламний ролик, анекдот). Він зазначає, що «прецедентний текст – це послідовність знакових одиниць, яка характеризується цілісністю та зв'язністю і має ціннісну значимість для певної культурної групи» [8, с. 33]. На думку Ю. Лотмана, «прецедентним можна вважати складно влаштований текст, який розпадається на ієрархію «текстів у тексті» [6, с. 121]. Дещо інший підхід до визначення прецедентності запропонувала група науковців [В.В. Красних, Т.В. Воробйова, Д.Б. Гудков], яка займається класифікацією прецедентних феноменів, вважаючи термін Ю.М. Караулова «прецедентний текст» занадто загальним. Отже, до прецедентних феноменів вони відносять прецедентний текст, прецедентну ситуацію, прецедентний вислів та прецедентне ім'я. Але для нашого дослідження вбачаємо релевантним класифікацію способів введення прецедентних текстів у дискурс, запропонованих Ю.М. Карауловим, а саме: номінативний (знак, що вводить прецедентний текст, вказує на характерну ознаку, прикмету), референтний (включення імен відомих діячів минулого з метою збагачення проблемного змісту твору, посилення впливу на реципієнта) і цитування [4, с. 218].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Досліджуючи проблему прецедентності на матеріалі енциклопедичних біографічних статей британської лінгвокультури, можемо стверджувати, що характер реалізації прецедентних текстів на сильних і слабких позиціях тексту, а також визначення функцій прецедентних текстів в нашому типі тексту залишаються актуальними проблемами на сьогоднішній день.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є визначення специфіки функціонування прецедентних текстів (цитат, автоцитат) на сильних і слабких позиціях тексту.

**Завдання статті:** провести стилістичний аналіз енциклопедичних біографічних статей британської лінгвокультури на сильних і слабких позиціях тексту; проаналізувати характер реалізації прецедентних текстів на сильних і слабких позиціях тексту; визначити функції прецедентних текстів в енциклопедичних біографічних статтях британської лінгвокультурної традиції.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні ми аналізуємо функціонування цитат і автоцитат як типів прецедентних текстів на сильних і слабких позиціях текстів енциклопедичних біографічних статей. Термін «цитата» розуміємо як дослівний уривок з іншого твору, вислів, що наводиться для підтвердження або заперечення певної думки з дотриманням усіх особливостей чужого висловлення та з посиланням на джерело



© Нікіфорчук С.С., 2017

[7]. «Автоцитату» (в нашому типі тексту) розуміємо як вислів особистості, біографія якої вивчається, про себе. Тож ми проводимо лінгвостилістичний аналіз функціонування прецедент них текстів (цитат, автоцитат) на сильних і слабких позиціях тексту енциклопедичної біографічної статті британської лінгвокультури.

Ініціальна позиція.

*«Diana, princess of Wales, original name Diana Frances Spencer (born July 1, 1961, Sandringham, Norfolk, England-died August 31, 1997, Paris, France), former consort (1981–96) of Charles, prince of Wales; mother of the heir second in line to the British throne, Prince William, duke of Cambridge (born 1982); and one of the foremost celebrities of her day»* [9].

*«Jacqueline Kennedy Onassis, née Jacqueline Lee Bouvier, later (1953–68) Jacqueline Kennedy, byname Jackie (born July 28, 1929, Southampton, New York, U.S.-died May 19, 1994, New York City), American first lady (1961–63), the wife of John F. Kennedy, 35th president of the United States, who was noted for her style and elegance. Her second husband, Aristotle Onassis, was one of the wealthiest men in the world»* [9].

Реалізація лексем *«former consort»* та *«the wife»* говорить про те, що життя цих жінок асоціюється виключно з їх чоловіками. Жаклін Кеннеді, незважаючи на те, що вона була вдовою Джона Кеннеді і вдруге була заміжня, назавжди залишиться в історії США як дружина тридцять п'ятого президента Америки і наймолодша перша леді. А ім'я принцеси Діани завжди буде пов'язане з ім'ям принца Чарльза, адже саме завдяки їх одруженню, вона стала знаменитою на весь світ. Тобто вживання саме цих лексем показує, що в житті цих жінок найголовнішим було те, який чоловік був поруч з ними.

Медіальна позиція.

*«The courtly atmosphere of vivacity, wit, and romance would then suddenly chill, and the queen's behaviour, as her godson Sir John Harington put it, «left no doubtings whose daughter she was.» This identification of Elizabeth with her father, and particularly with his capacity for wrath, is something that the queen herself-who never made mention of her mother-periodically invoked»* [9].

*«Sir John Harington became a prominent member of Queen Elizabeth I's court, and was known as her 'saucy Godson'. But because of his poetry and other writings, he fell in and out of favour with the Queen, as well as with her successor, James I» [16]. «His barbed epigrams and wanton writings gave too much offense, particularly under James I, to advance him beyond a reputation as Elizabeth's «saucy godson»* [9]

Сер Джон Харінгтон був поетом, письменником і придворним Єлизавети I. І хоча протягом багатьох років він користувався прихильністю королеви і навіть був її хрещеним сином, його кар'єра письменника не була успішною. Адже через його уїдливі та гострі вірші та епіграми він був відправлений у вигнання і отримав прізвисько «зухвалий хрещений син». Дж. Харінгтон порівнював королеву з її батьком – Генрі VIII – особливо, коли йшлося про її різко змінюваний настрій, а атмосфера при дворі набувала холодності, черствості і непривітності. Король Генрі VIII відомий в історії Англії як жорстокий тиран з кепським характером, а також як «Синя борода» через те, що він був одружений шість разів. Доля його жінок увіковічена в дитячій лічилці *«Divorced, beheaded, died; divorced, beheaded, survived»* [14] Тож порівняння королеви Єлизавети I з її батьком говорить про те, що вона, незважаючи на такі риси характеру, як *«shrewdness», «courage», «majestic self-display» and «expressions of loyalty»*, виявляла жорстокість і гнів: *«signed the death warrant to Mary, Queen of Scots»* [9].

Джон Харінгтон писав про королеву з іронією, адже він був її хрещеним сином і міг собі це дозволити. Цитата: *«We all loved her [Elizabeth I],» Harington wrote with just a trace of irony, «for she said she loved us»* [9] введена автором в текст біографії з прагматичною метою показати реципієнту те, що в оточенні найсильнішого і наймудрішого монарха в історії Великобританії (*«Elizabeth Tudor is considered by many to be the greatest monarch in English history»* [13] *«Elizabeth's deft political skills and strong personal character were directly responsible for putting England on the road to becoming a true world economic and political power and restoring the country's lost sense of national pride»* [9]) була людина, яка мала право у ті часи безоглядно іронічно і зухвало висловлювати свої думки, адже зазвичай при дворі панувала атмосфера розваг *«atmosphere of vivacity, wit, and romance»* [9].

*«Pregnant during production of Caesar and Cleopatra in 1944 (released 1946), Leigh suffered an on-set accident that resulted in a miscarriage. While some film historians have traced her subsequent struggle with manic-depressive psychosis to this incident, other reports indicate that she evinced signs of her illness as early as the late 1930s. Despite her fragile health (she also suffered from tuberculosis), she continued to work in films and on stage in England and America»* [9].

Лексеми *«manic-depressive psychosis»* та *«tuberculosis»* позначають дуже страшні і лякаючи діагнози, але в той же час, їх значення пом'якшується словосполученням *«fragile health»*. Тобто головною метою автора статті було висвітлення того, що особистість продовжувала свою кар'єру і наполегливо працювала незважаючи на проблеми зі здоров'ям. Тож реалізація лексем з негативною оцінкою підкреслює позитивні якості особистості.

*«The early years of their marriage included considerable disappointment and sadness. John underwent spinal surgery, and she [Jacqueline Kennedy Onassis] suffered a miscarriage and delivered a stillborn daughter»* [9].

На цьому прикладі ми також можемо зробити висновок, що незважаючи на негаразди в сімейному житті і трагічну ситуацію з мертвонародженою дитиною, Жаклін Кеннеді знайшла в собі сили пережити ці життєві труднощі і бути взірцевою першою леді, що говорить про її сильний і незламний характер.

*«President Kennedy jokingly reintroduced himself to reporters as the «the man who accompanied Jacqueline Kennedy to Paris»* [9].

Лексема *«jokingly»* має позитивне оцінне забарвлення, тому що Жаклін Кеннеді була однією

з найпопулярніших перших леді в Білому Домі. Американські батьки називали своїх доньок Жаклін на честь місіс Кеннеді, жінки копіювали її зачіску, шляпки і стиль одягу. І тому її чоловік, Джон Кеннеді, жартівливо говорив про те, що він лише чоловік найвідомішою у США та у всьому світові жінки, який її лише «супроводжує», жартівливо акцентуючи її популярність поряд зі своєю. Автор статті обрав саме цю цитату з прагматичною функцією, що формує у реципієнта враження про Жаклін як про жінку, яка змогла не тільки відповідати статусу жінки президента, але й гідно представляти свого видатного чоловіка-політика XX століття.

Яскравим прикладом введення прецедентних текстів у текст біографічної статті вважаємо біографію Марлєн Дитріх. Жінка, яка була однією з головних зірок Голівуду (…*she became one of the major female stars of the 1930s* [10]), отримала американське громадянство у 1937 році, але глибоко переживала втрату своєї вітчизни, свого рідного дому, адже вважала, що її рідна країна, в якій панував нацизм, не гідна доброго слова. Щоб показати реципієнту глибину почуттів Марлєн по відношенню до її країни, автор статті вводить в текст автоцитату Дитріх: *She [Marlene Dietrich] later said, «America took me into her bosom when I no longer had a native country worthy of the name, but in my heart I am German – German in my soul»* [9]. Тож актриса страждала від того, що втратила свою рідну країну, але незважаючи на це, вона любила Німеччину і назавжди залишилася німкенею в серці і в душі.

Марлєн Дитріх завжди була різким опонентом нацистського уряду Німеччини (*In her personal life, Dietrich was a strong opponent of the Nazi government in Germany* [11]), під час Другої світової війни вона більше п'ятисот разів виступала перед союзними військами і записувала антифашистські повідомлення німецькою мовою для телебачення (…*recorded anti-Nazi messages in German for broadcast* [11]). Ставлення Марлєн до Гітлера і його уряду яскраво відображається в автоцитаті *«Hitler is an idiot», she stated in one wartime interview»* [9], яка вводиться автором біографічної статті, щоб підкреслити силу ненависті Дитріх до нацистів, а також те, що вона могла дозволити собі такі висловлювання, проживаючи в Америці, і маючи багато впливових друзів і коханців. Їй навіть пропонували багато грошей за повернення на батьківщину, але вона відмовилась, стверджуючи, що вона повернеться тільки тоді, коли один з її єврейських друзів зможе її супроводжувати (…*saying she would return only when one of her Jewish friends could accompany her* [15]), натякаючи на расизм і нацизм в Німеччині.

Яскравим прикладом вживання лексем з семантикою фемінності та маскулінності вважаємо цитату Кеннета Тинана (…*influential and often controversial British theatre critic and writer* [12]) про Марлєн Дитріх: *«She [Marlene Dietrich] has sex, but no particular gender. She has the bearing of a man; the characters she plays love power and wear trousers. Her masculinity appeals to women and her sexuality to men»* [9]. Використані прагматично зорієнтовані лексеми мають позитивне емотивно-оцінне забарвлення, віддзеркалюючи мужність і в той же час витонченість і сексуальність особистості, яка привертала увагу як чоловіків так і жінок.

Фінальна позиція.

Такий приклад як *«Her [Marlene Dietrich] many affairs with both men and women were open secrets, but rather than destroying her career they seemed to enhance it»* [9] виражає негативне оцінне забарвлення, адже для добропристойної і консервативної британської культури нерозбірливі сексуальні зв'язки знаходяться за межами дозволеного і пристойного. У той же час, автор статті підкреслює, що *many affairs with both men and women* аж ніяк не зруйнували кар'єру Марлєн Дитріх, а навіть навпаки, сприяли її розвитку і популярності. Тож можемо зауважити, що у цьому випадку негативна оцінка пом'якшується і викликає у реципієнта скоріше позитивні враження про особистість аніж негативні.

**Висновки і пропозиції.** У результаті дослідження функціонування прецедентних текстів в енциклопедичних біографічних статтях ми дійшли таких висновків, що основними функціями прецедентних текстів виступають: пізнавальна (реципієнт дізнається інформацію не тільки суто про особистість, біографію якої читає, а також про її сучасників, події в світі на той проміжок часу тощо), прагматична (прагматично зорієнтовані лексеми мають позитивне та негативне емотивно-оцінне забарвлення), алюзивна (натяк на відомий історичний факт, відсилання та адекватна актуалізація змісту тексту [1, с. 5]).

Перспективним убачається проведення компаративного аналізу особливостей функціонування прецедентних текстів на сильних і слабких позиціях тексту в біографічних статтях енциклопедичних словників британської та американської лінгвокультурних традицій.

## Список літератури:


1. Воробйова М.В. Алюзія в англомовному публіцистичному дискурсі: структура, семантика, функціонування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 – германські мови / Марина Вікторівна Воробйова. – Херсон, 2011. – 20 с.
2. Воробйова Т.В. Семантика прецедентних імен: національно-культурний компонент // Мова і культура. Вип. 6. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бурого, 2003. – С. 119-127.
3. Гудков Д.Б. К вопросу о словаре прецедентных феноменов // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 251–259.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
5. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
6. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – М.: Прогресс, 1992. – 270 с.
7. Словник літературознавчих термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/

8. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов: диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук: 10.02.19 [Електронний ресурс] / Г.Г. Слышкин. – Режим доступу: http://perviydoc. ru/v19884/
9. Britannica Online Encyclopedia. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.britannica.com
10. http://www.allmusic. com
11. http://www.biography.com
12. http://en.academic. ru
13. http://englishhistory.net/
14. http://www.luminarium.org
15. http://www.marlenedietrich.org.uk/
16. http://www.poemhunter.com

**Никифорчук С.С.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИХ БИОГРАФИЧЕСКИХ СТАТЬЯХ БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

**Аннотация**
В статье исследованы теоретические вопросы проблемы функционирования прецедентных текстов в современной публицистике. На материале энциклопедических биографических статей британской лингвокультурной традиции рассматривается реализация прецедентных текстов на сильных и слабых позициях текста. Внимание автора сосредоточено на функционировании цитат и автоцитат как типов прецедентных текстов. Автором раскрывается понятие «прецедентный текст» и проводится стилистический анализ энциклопедических биографических статей британской лингвокультуры. Определены функции прецедентных текстов на сильных и слабых позициях текстов энциклопедических биографических статей британской лингвокультурной традиции.
**Ключевые слова:** прецедентный текст, цитата, автоцитата, инициальная позиция, медиальная позиция, финальная позиция, британская лингвокультура.

**Nikiforchuk S.S.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## FUNCTIONING OF PRECEDENT TEXTS IN ENCYCLOPEDIC BIOGRAPHICAL ARTICLES (CASE STUDY OF BRITISH LINGUISTIC CULTURE)

**Summary**
The theoretical questions of precedent texts functioning in contemporary publicism are studied in this article. The realization of precedent texts within strong and weak text positions is analyzed (case study of British encyclopedic biographical article). The author's attention is focused on the research of functioning of citations and self-citations as types of precedent texts. The author defines the term «precedent text» and makes a stylistic analysis of encyclopedic biographical articles (case study of British encyclopedic biographical article). The functions of precedent texts within strong and weak text positions are detected in the article.
**Keywords:** precedent text, citation, self-citation, initial position, medial position, final position, British linguistic culture.

УДК 811.111:81'25

# ВІДТВОРЕННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ПСЕВДОІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА

**Нікішина В.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена дослідженню інтернаціональної лексики, що представляє певну важкість при перекладі. Разом із власне інтернаціоналізмами існують «псевдо друзі перекладача», які за написанням та звучанням нагадують українські слова, але мають зовсім інше значення. В статті розглядаються проблеми перекладу інтернаціональної лексики, зокрема проблема розпізнавання та адекватного перекладу псевдоінтернаціоналізмів.

**Ключові слова:** інтернаціоналізм, псевдоінтернаціоналізм, мова оригіналу, мова перекладу, засоби перекладу.

**Постановка проблеми.** Характерною рисою розвитку сучасної науки є остаточне набуття англійською мовою статусу мови світової. Унаслідок цього переклад з англійської мови на українську вимагає від перекладача-спеціаліста високого рівня професійної майстерності, обумовленого в тому числі знанням лексичних, граматичних та стилістичних особливостей даної мови. Знання лексичних особливостей англійської мови є необхідною умовою, оскільки при перекладі поруч з інтернаціональними словами, що певною мірою є помічниками перекладача, доволі часто трапляються провокуючі фактори тексту джерела, якими є «фальшиві друзі перекладача». Тому вивчення їх особливостей при перекладі саме зараз, у період становлення України на міжнародній арені та розширення її різноманітних зв'язків з іноземними державами, грає важливу роль.

Основну базу запозичень інтернаціонального походження складають латинська та грецька мови. Тісні економічні та культурні зв'язки між народами призводять до створення інтернаціональних слів, які спостерігаються і в споріднених, і в неспоріднених мовах. Англійські запозичення інтернаціонального походження проникають до української лексики, починаючи з XIX століття, переважно через російську мову, вони стосуються термінів науки, техніки, політики, спорту, побуту тощо. Тому на даному етапі інтернаціональна лексика має значний вплив на різноманітні сфери життя суспільства – науку, техніку, політику, спорт. При перекладі текстів, що містять інтернаціональні елементи, перевага надається різним способам перекладу, а тому доречним є проведення дослідження, метою якого є вивчення тих засобів перекладу, що є найбільш часто вживаними.

Проблема перекладу інтернаціональної лексики викликає великий інтерес з боку як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, та набуває все більшої важливості. Проблемою перекладу інтернаціональної лексики займалися такі відомі лінгвісти як В.В. Акуленко, І.К. Белодець, В.В. Виноградов, І.В. Корунець, Ю.С. Маслов, В.Л. Муравйов, І.А. Носенко, Я.І. Рецкер, О.Б. Шахрай, О.Д. Швейцер та інші, але вона й досі залишається актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Під інтернаціоналізмами розуміють слова або вислови, які належать до спільного за виникненням фонду ряду мов, близьких за походженням або подібних за своїм культурним розвитком. Інтернаціоналізми звичайно або запозичені безпосередньо з якогось джерела, або через іншу мову. Оскільки запозичення є результатом тривалої історичної взаємодії мов та їхнього змішування, то вони займають значне місце у лексиці багатьох мов. Підсилена взаємодія мов при зростаючій ролі культурних та економічних зв'язків між народами та країнами призводить до виникнення особливого шару запозичень, що іменуються інтернаціональними словами (інтернаціоналізмами). У європейських мовах основний фонд інтернаціоналізмів складають слова, запозичені з грецької та латинської мов, на Близькому та Середньому Сході – слова з арабської та перської мов, на Далекому Сході – слова з китайської мови. Інтернаціональні слова часто відносяться до спеціальної термінології різних галузей знань, техніки та міжнародних відносин.

У лінгвістичних дослідженнях поняття «інтернаціональна лексика» розглядається по-різному. Так, у своїй праці «Інтернаціональні елементи в лексиці та термінології» І.К. Белодець зазначає, що інтернаціоналізми – це «слова, які виражають поняття міжнародного значення та існують у багатьох мовах світу, зберігаючи близьке або спільне значення» [2, с. 56]. Російський мовознавець Ю.А. Бельчиков вважає їх лексичною групою, що об'єднує слова, «які, по-перше, означають поняття, явища із галузі політики, культури, науки, техніки, мистецтва та, по-друге, розповсюджені у декількох, принаймні у трьох, неблизькоспоріднених мовах» [3, с. 58].

Інтернаціональна лексика признається явищем історичним, яке виникає і розвивається в певних умовах, коли успіхи і досягнення одного народу впливають на увесь світ. В.В. Акуленко стверджує, що якість інтернаціональності є відносною. Це виявляється у питаннях кількості, соціальній базі, генетичних відносинах мов, які входять у перелік інтернаціоналізмів, і у співвідношенні їх форм і значень [1]. Думка більшості дослідників збігається у тому, що інтернаціональна лексика не може існувати в одній мові, яка розглядається ізольовано, і повинна належати неблизькоспорідненим народам (Н.С. Авілова, Н.Н. Амосова, В.В. Акуленко, А.А. Белецький, Ю.А. Бельчиков, О.Б. Шахрай).



© Нікішина В.В., 2017

Необхідно пам'ятати, що інтернаціоналізми – синхронічна категорія, яка виявляється лише у випадку стикання та зіставлення мов. Водночас важлива особливість інтернаціоналізмів – їх векторний характер: те чи інше слово може бути визнане міжнародним тільки з точки зору конкретної мови.

Інтернаціональна лексика включає слова, які мають, як наслідок взаємовпливів або випадкових збігів, зовнішню схожу форму і деякі однакові значення в різних мовах. Такі слова як accumulator, alpha, alphabet, benzol, economic, element, energy, philosopher загальнозрозумілі не тільки для носіїв англійської мови, а й для тих, у кого інша рідна мова. Це досягається за рахунок інтернаціонального характеру цих мов.

Інтернаціоналізми набувають надзвичайно важливого значення в ситуаціях мовного контакту: штучного (в умовах вивчення іноземної мови в навчальному закладі та при перекладі з однієї мови на іншу) та природного (при вивченні іноземної мови шляхом безпосереднього спілкування з її носіями). Вони значно полегшують вивчення іншої мови, сприяючи здоланню мовних бар'єрів. Виникнення та поширення інтернаціоналізмів у словниковому складі мови сприяє її більш ефективному використанню в процесах міжнародного обміну інформацією. Із сфери професійного спілкування багато інтернаціоналізмів переходить до побутової мови.

З точки зору перекладача інтернаціоналізми можна умовно розділити на дві групи: 1) власне інтернаціоналізми та 2) псевдоінтернаціоналізми. Власне інтернаціоналізми мають одне і теж значення в мовах оригіналу та перекладу. Головною рисою справжніх інтернаціоналізмів, чи то окремих слів, чи словосполучень, є їх семантична своєрідність, тобто їх лексична тотожність і схожість написання залишаються незмінними одночасно в вихідній і усіх приймаючих мовах (наприклад: англ. sport – спорт; football – футбол). Псевдоінтернаціоналізми мають в українській мові зовсім інше значення, ніж в інших мовах, ширше або вужче значення (наприклад: complexion – колір обличчя, комплекція – будова тіла) [4].

Слід зазначити, що взагалі інтернаціоналізми запозичуються у будь-яку мову для позначення невідомих понять різних галузей людської діяльності. Тому їх поділяють на три основні типи: технічна термінологія, соціально-політична, термінологія природознавства, науки. Але окремо від усіх справжніх інтернаціональних одиниць існують також слова-кальки, фразеологічні / ідіоматичні вирази, ідіоми, прислів'я, приказки та усталені вирази, що теж вважаються групами інтернаціонального лексикону.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У кількість міжнародних одиниць входить нечисленна група слів, відомих під назвою «удавані друзі перекладача». Називаються вони так тому, що, хоч за зовнішньою формою вони нагадують українські слова, однак безпосередній їх переклад українською мовою найближчим за звучанням словом може призвести до грубої помилки і навіть спотворення змісту речення. У теперішній час термін «удавані друзі перекладача» найчастіше використовується, коли автори торкаються проблем теорії і практики перекладу.

Перші спроби описати лексичні інтернаціоналізми та фальшивих друзів перекладача було зроблено в кінці XIX – на початку XX століть. Проте, протягом тривалого часу цей важливий шар мовних засобів розглядали як виключно європейське явище. Новий етап у розробці цієї проблеми почався з кінця 50-х років XX століття, коли було встановлено найбільш суттєві ознаки інтернаціоналізмів та фальшивих друзів перекладача. До дослідження даної проблеми звертались такі вчені, як В.В. Акуленко, Л.С. Бархударов, А.А. Белецький, І.К. Белодець, В.В. Виноградов, М.Н. Володіна, В.І. Карабан, В.М. Коміссаров, І.В. Корунець, Ю.С. Маслов, В.Л. Муравйов, І.А. Носенко, В.І. Перебійніс, Я.І. Рецкер, О.Б. Шахрай, О.Д. Швейцер та інші. Отже, з одного боку, цю проблему протягом тривалого часу розглядало багато вчених-лінгвістів, а з другого – вона досліджена ще неповністю, оскільки вчені ще не дійшли згоди щодо термінології для описання даного лексичного явища та класифікації фальшивих друзів перекладача (ФДП).

В широкому сенсі ФДП є проявом психолінгвістичного змішання мов, а саме – інтерференції, тобто уподібнення в мовній свідомості нерідної мови до строю рідної, часткового ототожнення і змішання двох мовних систем, що веде до помилок у мовленні однією, а іноді обома мовами. Історично ФДП є результатом взаємного впливу мов, або виникають в результаті випадкових збігів. Загальна кількість ФДП та роль кожного з можливих джерел в їх виникненні виявляються різними для кожної конкретної пари мов, залежно від їх генетичних та історичних зв'язків.

В англійській та українській мовах слова такого типу нараховують кілька тисяч і в більшості випадків становлять прямі чи опосередковані запозичення із спільного джерела. Часто це інтернаціональна чи псевдоінтернаціональна лексика або паралельні утворення від таких запозичень. Значно менше представлені результати власне українсько-англійських контактів: слова англійського походження в українській мові та українського походження в англійській [5].

І.В. Корунець зазначає, що, стикаючись з ФДП в англійській та українській мовах, ми найчастіше маємо справу з багатозначними словами, які є характерною рисою сучасної англійської мови і менш властиві українській [4]. Наприклад, при перекладі слова conductor ми маємо наступні варіанти: 1) кондуктор (справжній інтернаціоналізм); 2) провідник (інтернаціональна калька); 3) провід (інтернаціональна калька); 4) громовідвід (інтернаціональна калька); 5) диригент (псевдоінтернаціоналізм); 6) керівник (псевдоінтернаціоналізм). Як бачимо, лише одне зі слів має спільну мовну форму й лексичне значення в українській і англійській мовах (conductor – кондуктор). Усі інші значення, виражені англійським conductor, мають різні мовні форми в українській мові. На практиці такі слова викликають великі труднощі у перекладачів і доволі ускладнюють саме процес перекладу, тому що при їх перекладі, в першу чергу, напрошується відповідне інтернаціональне слово в українській мові, а перекладач часто випускає з виду інші значення цього слова та іншу сферу його вживання.

Перш ніж перейти до перекладу ФДП, слід звернути увагу на те, що важливу роль при цьому відіграє їх класифікація згідно з розбіжностями в мові джерела та мові перекладу. Розбіжності в парах ФДП можуть стосуватись предметно-логічного змісту, реалій, стилістичних характеристик та лексичної сполучуваності. На практиці всі ці розбіжності часто переплітаються. У розбіжностях предметно-логічного змісту слів мовою джерела та мовою перекладу виявляється своєрідність класифікації явищ, властивостей об'єктивного світу, характерних для семантики цих мов.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є дослідження засобів перекладу інтернаціональної лексики та опанування методами розпізнавання «псевдо друзів перекладача».

**Виклад основного матеріалу.** В процесі перекладу інтернаціональної лексики слід враховувати певні фактори на мовному і мовленнєвому рівнях. Ці фактори виражають лексичне значення, мовну форму, структуру, джерело походження, правильне написання інтернаціоналізмів в обох мовах. В результаті, відтворення значення деяких інтернаціоналізмів не завжди можна назвати «відповідним перекладом», тому що це правильна чи повна заміна мовою перекладу лексичних одиниць вихідної мови (atom – атом, plan – план, professor – професор). Крім того, переклад інтернаціональних лексем іноді може залежати від зразку установленого стереотипу, згідно з яким вони, у більшості випадків, запозичуються мовою перекладу. У процесі перекладу інтернаціоналізмів на рівні як мови, так і мовлення до уваги треба брати кілька факторів: а) будову, б) джерело походження, в) звукову та орфографічну форму інтернаціоналізмів в обох мовах. Крім того, іноді переклад може залежати від встановленого стереотипу, згідно з яким інтернаціоналізм було запозичено у мову перекладу [4].

Отже, для передачі значення справжніх інтернаціоналізмів використовують п'ять основних засобів: буквальний переклад (транслітерація), транскрибування або практичне транскрибування, описовий переклад та переклад шляхом заміни інтернаціоналізмів синонімами. Вибір кожного з них залежить, по-перше, від узгодження системи їх правопису з фонетичними правилами, що історично були закладені в певній мові перекладу. По-друге, важливу роль грає саме об'єм значення цього слова, бо воно може бути стислим або навпаки мати неабияку кількість синонімів.

Переклад слів-кальок не представляє особливих труднощів, бо вони складають значну частину лексикону будь-якої мови і позначають загальновідомі терміни культури, науки і техніки. Але, звичайно, при передачі їх значення треба враховувати сферу і частоту їх вживання, що допомагає визначити певний тип перекладу, який повинен бути використаний.

Проте найскладнішими для перекладу виявляються псевдоінтернаціоналізми або «удавані друзі перекладача», які при перекладі українською мовою можуть мати ширше, вужче або ж зовсім інше значення. Саме їх значення і вживання у певному контексті складають основну проблему для перекладача, бо сутність однокореневого еквіваленту (яким він здається на перший погляд перекладачу) у мові перекладу може абсолютно не співпадати або бути тільки одним з великої кількості інших варіантів перекладу даної псевдоінтернаціональної лексеми. Переклад псевдоінтернаціоналізмів вимагає особливої уваги з боку перекладача, який повинен досконало володіти своєю рідною мовою.

Для практичного дослідження було вибрано 240 речень із текстів публіцистичного стилю мови, що містять інтернаціональні лексеми (830 одиниць). Серед них було виявлено справжні інтернаціональні лексеми та псевдоінтернаціоналізми. Було розглянуто кожну групу інтернаціоналізмів окремо, подано їх переклад українською мовою та визначено засоби, що були використані при перекладі.

В результаті проведеного кількісного аналізу засобів перекладу як власне інтернаціоналізмів, так і «фальшивих друзів перекладача», які використовувалися у публіцистичних текстах, ми дійшли висновку, що найбільш розповсюдженими засобами перекладу інтернаціональної лексики з англійської мови на українську є буквальний переклад, переклад за допомогою синонімічної заміни та переклад за допомогою практичного транскрибування, а саме, із 790 справжніх інтернаціоналізмів 44% були перекладені засобом буквального перекладу, а з 40 одиниць, що відносяться до ФДП, 60% перекладалися за допомогою синонімічної заміни. При перекладі псевдоінтернаціоналізмів також нерідкі випадки, коли вони отримують зовсім інше значення в українській мові.

**Висновки і пропозиції.** Дослідивши теоретично та практично проблему відтворення інтернаціональної лексики українською мовою в текстах публіцистичного стилю ми дійшли наступних висновків: 1) виникнення й поширення інтернаціоналізмів у словниковому складі мови сприяє її більш ефективному використанню в процесах міжнародного обміну інформацією; 2) інтернаціональна лексика є доволі складним і суперечним предметом розгляду лінгвокраїнознавства; взагалі, інтернаціоналізмами називають лексичні одиниці, що є близькими за фонетичною, морфологічною і семантичною структурами та позначають спільні поняття різних галузей людської діяльності принаймні у трьох мовах; 3) англійські загальнонаукові інтернаціоналізми набувають при перекладі певної специфіки; вони збагачуються новими зв'язками, вступають в нові сполучення, набувають нових значень, які відсутні в українських інтернаціональних аналогів, і нерідко потребують вибору нових неінтернаціональних перекладацьких еквівалентів, незареєстрованих в словниках; 4) беручи до уваги різноманітні особливості значення і форми інтернаціональних лексем, пропонується декілька способів передачі їх значення: буквальний переклад (транслітерація), транскрибування або практичне транскрибування, описовий переклад та переклад шляхом заміни інтернаціоналізмів синонімами; 5) проведене практичне дослідження показало, що найбільш розповсюдженими засобами перекладу інтернаціоналізмів, які вживаються у текстах публіцистичного стилю, є буквальний переклад, переклад за допомогою синонімічної заміни та переклад за допомогою практичного транскрибування.

**Список літератури:**

1. Акуленко В.В. Интернациональные элементы в лексике языков // Национальное и интернациональное в литературе, фольклоре и языке. – Кишинев: Штиинца, 1971. – С. 251-264.
2. Белодец И.К. Интернациональные элементы в лексике и терминологии. – Харьков: Высшая школа, 1980. – 208 с.
3. Бельчиков Ю.А. Лексическая стилистика: проблемы изучения и обучения. – М.: КомКнига, 2005. – 176 с.
4. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 448 с.
5. Лозин С.И. Об интернациональных словах и «ложных друзьях» переводчика // Материалы VIII региональной конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Т. 2. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2004. – 242 с.

**Никишина В.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ПЕРЕВОД ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ И ПСЕВДОИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ КАК ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Аннотация**
Статья посвящена исследованию интернациональной лексики, которая представляет собой определённую сложность при переводе. Наряду с собственно интернационализмами существуют «псевдо друзья переводчика», которые по написанию и звучанию напоминают украинские слова, однако имеют совсем другое значение. В статье изучаются проблемы перевода интернациональной лексики, в частности, проблема распознавания и адекватного перевода псевдоинтернационализмов.
**Ключевые слова:** интернационализм, псевдоинтернационализм, язык оригинала, язык перевода, способы перевода.

**Nikishyna V.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## TRANSLATION OF INTERNATIONAL AND PSEUDO INTERNATIONAL VOCABULARY AS A THEORY OF TRANSLATION PROBLEM

**Summary**
The article deals with the research of international vocabulary, which presents some difficulties during the translation process. Together with genuine internationalisms there are «translator's false friends», that by spelling and sounding are similar to Ukrainian words but have totally different meanings. The article regards the translation problems of international vocabulary, particularly the problem of recognition and adequate translation of pseudo international words.
**Keywords:** an internationalism, a pseudo international word, a source language, a target language, means of translation.

УДК 811.11(072)

# ОСОБЛИВОСТІ АРТИКУЛЯЦІЇ НІМЕЦЬКИХ ПРИГОЛОСНИХ

**Похитун Т.А.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена проблемі фонематичному розпізнаванні приголосних сучасної німецької мови як на рівні ізольованих складів і слів, так і у контексті. Наведено систему приголосних у німецькій мові, що розподіляються за способом вимови на чотири групи та становлять артикуляційну базу німецької мови. У роботі розглядаються особливості вимови відповідних приголосних, описуються найбільш складні з перцептивної точки зору.

**Ключові слова:** артикуляція, перцептивна фонетика, акустичний рівень, асиміляція, фонематичне розпізнавання.

**Постановка проблеми.** На сьогодні існує багато досліджень, фонологічних та фонетичних, як артикуляторних, так і акустичних, які пов'язані з системою консонантизму в сучасній німецькій мові і визначають систему консонантизму загалом. На жаль, більшість науковців розглядає проблему вимови німецьких звуків у синхронії, що не дає змоги поступово простежити процеси розвитку та зробити фундаментально обґрунтовані висновки. Тому саме цю проблему вважаємо за потрібне розглянути в пропонованій статті, що дозволить не тільки зробити висновки більш об'єктивними, але й визначити тенденцію майбутнього розвитку німецьких приголосних.

**Аналіз досліджень.** Сучасна фонетика характеризується посиленням інтересу до проблем, пов'язаних із природою фонетичних явищ саме в діахронічному аспекті. У нашій статті представлено аналіз досліджень німецьких приголосних зарубіжних і вітчизняних науковців та на основі вивченої літератури опис особливостей артикуляції приголосних. За даними різних дослідників відзначається чимало підходів до характеристики приголосних. Зупинимося на основних особливостях складу приголосних німецької мови.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні наукової літератури з відповідної теми, аналізі досліджень відомих фонетистів та сучасних науковців для встановлення особливостей артикуляції консонантної системи в німецькій мові.

**Метою** наукової статті є визначення характерних рис сучасної німецької системи приголосних.

**Виклад основного матеріалу.** Сприйняття мови на слух та переробка отриманої інформації є досить складним феноменом, над вивченням якого багато років працюють психологи, психоакустики, сурдопедагоги, лінгвісти. Постійно з'являються нові методи досліджень [8, с. 173], які спрямовані насамперед на допомогу людям з вадами слуху адаптуватися до навколишнього середовища та стати активними членами суспільного життя, а також мають на меті розширити можливості фонематичного розпізнавання звуків рідної та іноземної мов у людей з нормальними слуховими показниками.

Серед наукових дисциплін, що займаються сприйняттям звукових сегментів органами слуху людини, особливу роль відіграє перцептивна фонетика, яка виявляє критерії, важливі для розпізнання певної фонеми, розглядає фонематичні уявлення, тобто здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його реалізації з метою правильного розрізняння слів, та фонематичний синтез – операцію поєднання окремих звуків мовлення у повноцінні слова. Важливого значення набувають дослідження модифікацій акустичних й артикуляційних параметрів мовних сигналів під впливом різних просодичних чинників – комбінаторно позиційних, акцентної структури слова та фрази, мелодійного контуру мовленнєвого повідомлення, паузації, а також вивчення впливу екстралінгвістичного контексту на варіативність сегментних одиниць.

В процесі ознайомлення з акустико-артикуляційною базою іноземної мови виникають проблеми з розпізнанням та розрізненням звуків навіть у людей з нормальним слухом, адже людина, яка вивчає іноземну мову, спирається в своїй слуховій діяльності на фонетичну структуру рідної мови. Наприклад, в процесі комунікації з носіями німецької мови та при аудіюванні автентичних німецькомовних текстів спостерігаються помилки у розпізнанні на перцептивному рівні фонетичного складу слів та словосполучень через брак навичок диференціації фонем німецької мови. Нездатність акустично уявити та описати специфіку звучання тієї чи іншої сегментної одиниці залежно від вокального чи консонантного оточення та позиції у складі або слові призводить до утворення в акустичній пам'яті того, хто вивчає німецьку мову, лише одного інваріантного відтінку звучання, який надалі стає моделлю для орієнтації в усіх позиціях, де зустрічається цей сегмент, що викликає нейтралізацію алофонів й, відповідно, ускладнює сприйняття мови співбесідника [9, с. 88].

Проблеми з розпізнанням одиниць сегментного рівня спостерігаються як на рівні ізольованих складів, так і повнозначних слів, синтагм, речень та текстів. Як показали результати проведеного дослідження, не всі інформанти здатні чітко сприймати окремі звукові складові мовленнєвого повідомлення, часто змішують слова, близькі за звучанням, особливо якщо слова відрізняються лише одним приголосним (наприклад, «Bar» – «Paar», «Bauer» – «Power», «drüben» – «trüben», «Bitte» – «Mitte», «Waden» – «Faden», «wie» – «Vieh», «Deich» – «Teich», «Grippe» – «Krippe», «Anstand» – «Abstand», «Ober» – «Oper», «Birne» – «Birke», «singen» – «sinken»). Подібне явище спостерігається навіть серед тих інформантів, які добре володіють німецькою мовою йтмають достатній лексичний запас [5, с. 39].



© Похитун Т.А., 2017

Необхідно відзначити досить коректне розпізнавання голосних фонем німецької мови на перцептивному рівні через яскравість їх акустичних параметрів та зв'язок з інтонаційним контуром фрази. Найкраще розпізнаються фонологічно довгі голосні (наприклад, «Diener», «liefern», «Ьbel», «Güter», «Ehre», «Regel», «Leben», «Löhne», «Möbel», «Gerät», «Pläne», «Mut», «Kugel», «Lohn», «Probe», «Ware», «Zahlung», «Betrag») [10, с. 57]. Певні труднощі викликає лише розпізнання ненапружених коротких голосних переднього ряду, високого та середнього підняття у дистрибуції з вокалізованим /r/ (наприклад, «Birne», «Firma», «wird», «vierzehn», «vierzig», «würde», «örtlich», «Börse», «fördern»). Характерно, що консонантна реалізація приголосного /r/ у вище наведених позиціях значно поліпшує сприйняття попереднього короткого голосного.

На відміну від вокальних сегментів, розпізнання приголосних фонем виявляється більш проблематичним, що значно ускладнює сприйняття інформаційного повідомлення на слух, адже приголосні являють собою так званий «каркас» слів [6, с. 20].

Коли характеризують відмінність між голосними й приголосними у фізіологічному плані, то найчастіше говорять про наявність чи відсутність перепони для виходу з легень струменя повітря. Перша ознака властива утворенню приголосних, друга – голосних. Трапляється у фонетичній літературі й дещо інше формулювання того ж фізіологічного критерію розрізнення голосних і приголосних.

Таке формулювання ми знаходимо в одного з найвизначніших фонетистів В.А. Богородицького, на думку якого голосні утворюються завдяки розкриваючим рухам вимовляючих органів (у першу чергу нижньої щелепи), а приголосні – завдяки закриваючим. Для підтвердження своєї позиції В.А. Богородицький покликався на такий експеримент: «для з'ясування розходжень між голосними і приголосними щодо звукоартикуляції треба вказати на важливість досліджень над посиленням вимови тих чи тих звуків» [1, с. 15].

Якщо провести аналогічне дослідження з голосними, то виявиться, що для посилення останнього зовсім не потрібно розкривати нижню щелепу. Отже, узагальнений висновок, який робить В. А. Богородицький, неправильний. Так, у наведених думках є доля істини, при утворенні шуму приголосного необхідно створити перешкоду для струменя повітря, задля чого доводиться робити закриваючий рух вимовляючих органів. Але наявність перешкоди, те чи те положення органів саме по собі ще не робить характеристику звука. Можна дуже високо підняти язик, створюючи таким чином дуже вузьку щілину, а водночас вимовити не приголосний, а голосний. Суттєве значення для розрізнення голосних та приголосних має і ступінь легкості, тобто сила видихованого повітря.

Німецькі приголосні протиставляються один одному за глухістю та дзвінкістю. Наприклад: Teer – der, fegen – wegen, Poren – bohren, Weiße – Weise, Laken – Lagen, können – gönnen.

Зімкнено-вибухові приголосні. При артикуляція німецьких приголосних [p] і [b] губи щільно стиснуті, м'яке піднебіння підняте, видихуване повітря накопичується в порожнині рота перед змичкою. Миттєвий рух губ розмикає змичку, повітря спрямовується в отвір, що утворився з характерним шумом, подібним до вибуху. При [p] голосові зв'язки пасивні, при [b] вони вібрують. Німецьким приголосним [p] і [b] характерні слабке напруження м'язів. Крім того, німецьке [p] вимовляється на дуже сильному видиху, завдяки чому в ротовій порожнині перед змичкою утворюється багато повітря. Ця повітряна маса виробляє при розмиканні змички додатковий глухий шум, так званий придих. Таким чином, [p] – це глухий, а [b] – дзвінкий двогубний зімкнено-вибуховий приголосний. Причому [p] може траплятися в будь-якій позиції, [b] не трапляється в кінці слова і перед глухими приголосними, наприклад: der Pilz [pɪl‿ts], halb [halp] [4, с. 82].

При вимові німецького глухого [t] і дзвінкого [d] кінчик язика притискається до альвеол передніх верхніх зубів, утворюючи щілинну змичку, німецькі [t] і [d] – це альвеолярні приголосні. Що стосується вимови, то [t] так само, як і [p], вимовляється на сильному видиху. Повітря наповнює порожнину рота перед перешкодою так, що вибух супроводжується шумом придиху. При цьому [t] відзначається як глухий, а [d] як дзвінкий зімкнено-вибуховий передньоязиково-альвеолярний приголосний. Відомо, що [t] може вимовляється в будь-якій позиції, а [d] відсутній на кінці слова і перед глухими приголосними, наприклад: fort [fɔʁt], bald [balt].

Німецькі [k] і [g] вимовляються так: задня частина спинки язика піднімається до м'якого піднебіння й утворює з ним змичку; передня і середня частина язика лежать плоско. М'яке піднебіння підняте. При вимові німецького [k] видих значно сильний, тому звук вибуху [k] також супроводжується придихом. Отже [k] – це глухий, а [g] – дзвінкий задньоязиковий, зімкнено-вибуховий приголосний. Вимова [k] не обмежена позицією, [g] відсутній на кінці слова і перед глухими приголосними.

Зімкнено-щілинні приголосні. При артикуляції німецької фонеми [pf] губи спочатку утворюють змичку, як для [p], але при цьому край нижньої губи загнутий усередину і притиснутий до краю передніх верхніх зубів. Вибух змички відбувається не швидко й енергійно, як при [p], а змичка миттєво переходить у щілину, як для [f], утворюється злитий приголосний [pf]. М'язи губ сильно напружені.

Отже [pf] – це глухий губно-зубний зімкнено-щілинний приголосний, наприклад: der Pfad [p‿fa: t], der Napf [nap‿f]. При артикуляції фонеми [ts] спочатку кінчик та передня частина спинки язика притискаються до альвеол, але ця змичка негайно ж переходить у щілину, так що утворюється злитий звук, м'язи напружені. При утворенні німецького [ts] беруть участь одночасно і кінчик, і передня спинка язика. Відповідно, [ts] – це передньоязиковий зімкнено-щілинний приголосний. Відомо, що фонема [ts] трапляється в будь-якій позиції, наприклад: der Zopf [‿tsɔp‿f], der Satz [za‿ts].

При вимові німецького [tsch] кінчик та передня частина спинки язика притиснуті високо до альвеол на початку твердого піднебіння. Отримана таким шляхом змичка зразу ж переходить в щілину, яка утворюється одночасно зі змичкою

підняттям передньої спинки язика до м'якого піднебіння. Середня частина спинки язика спущена, м'язи сильно напружені і звук виходить злитий. Німецьке [tsch] вважається завжди твердим, глухим альвеолярним, зімкнено-щілинним приголосним, який займає будь-яке місце у слові.

Зімкнено-прохідні приголосні. Німецьке [m] артикулюється таким чином, що нижня і верхня губи утворюють змичку, як для [b], але м'яке піднебіння опущене, змичка не вибухає і видих йде через порожнину носа. Німецькому [m] характерна значна напруженість і тривалість, які помітні особливо після коротких голосних. Цей [m] – є двогубним носовим зімкнено-прохідним приголосним, позиційно не пов'язаним, наприклад: mit [mit], komm [kɔm].

При вимові німецького [n] кінчик язика піднятий і притиснутий до альвеол, край передньої частини язика торкається верхніх зубів, середня частина його лежить у площині. М'яке піднебіння опущене і повітря виходить через носову порожнину. Отже, [n] – це передньоязиково-альвеолярний зімкнено-прохідний приголосний, що вимовляється в будь-якій позиції, наприклад: wann [van], wen [ve: n].

При вимові німецького [l] кінчик язика притиснутий до альвеол, вся інша частина язика лежить плоско, опущені також бокові краї язика, так що вони ніде не стикаються з верхніми боковими зубами. Змичка утворюється тільки між кінчиком язика й альвеолами. М'яке піднебіння підняте, і видиховане повітря проходить через ротову порожнину по обидва боки язика, тобто між його боковими краями і верхніми боковими зубами. Німецьке [l], як і всі німецькі приголосні, артикулюється з сильним м'язовим напруженням. Він є боковим передньоязиково-альвеолярним зімкнено-прохідним і вимовляється в будь-якій позиції, наприклад: die Lust [lʊst], die Welt [vɛlt].

Щілинні приголосні. При вимові щілинних приголосних [f], [v], [s], [z], [j] змичка поступово переходить у щілину. Графічно вищезазначені звуки позначаються буквами f, v, w, s, j, i.

При вимові [r] кінчик язика піднятий до альвеол, м'язи язика напружені, бокові краї язика доторкаються до верхніх зубів, м'яке піднебіння підняте. Між кінчиком язика й альвеолами утворюється дуже вузька щілина. Видиховане повітря, проштовхуючись у цю щілину, призводить кінчик язика в коливальні рухи, завдяки чому щілина стає поперемінно ширшою. Цей [r] прийнято вважати передньоязиково-альвеолярним щілинним приголосним [3, с. 115].

Крім передньоязикового, існує інший приголосний тремтяче-язичковий [R]. Цей приголосний відкидався нормою вимови, тому що його погано чути зі сцени; тепер [R] визнається рівноправним факультативним варіантом фонеми [r]. При [R] щілина виникає між опущеним маленьким язичком і піднятою задньою спинкою язика, а звук утворюється коливальними рухами язичка. Обидва варіанти – [r] і [R] – вимовляються в будь-якій позиції. Наприклад: wer [ve:ʁ], der Rhein [ra‿ɛn].

Глухий щілинний приголосний [h], здебільшого трапляється тільки на початку слова або морфем, перед голосним. Графічно він також відображений буквою h, наприклад: der Held, harren, behandeln, vorher. Оскільки буква h служить і для позначення тривалості голосного, а вживання його подекуди пояснюється тільки традицією, то необхідно уникати вимови [h] у такому разі, як ruhig.

Як свідчать результати фонетичних досліджень, німецькі консонанти розрізняються за своєю інгерентною (власною) довготою яка, однак, не є релевантною ознакою з точки зору фонології [7, с. 117-120]. До приголосних з максимальною інгерентною довготою належать глухі зімкнено-вибухові /p/, /t/, /k/ та щілинні /f/, /x/, /З/, /S/, /s/. Далі в порядку скорочення власної довготи слідують носові сонанти /m/, /n/, /ŋ/, дзвінкий щілинний /z/ та дзвінкі зімкнено-вибухові /b/, /d/, /g/. Найменша інгерентна довгота спостерігається у сонорних /l/, /r/ та дзвінких щілинних /h/, /v/, /j/ [2, с. 8-9].

Слід визнати, що, всупереч очікуванням, приголосні з найбільшою інгерентною довготою не сприяють покращенню слухового сприйняття своїх якісних показників, ніж більш короткі приголосні (за виключенням одного з найдовших приголосних «sch» /S/, якісні характеристики якого розпізнаються у будь-який позиції у складі, слові та реченні). До найбільш проблематичних приголосних на перцептивному рівні належать глухий щілинний /s/ та його дзвінкий корелят /z/, глухий щілинний /f/ та його дзвінкий корелят /v/, глухі та дзвінкі зімкнено-вибухові /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/.

Характерно, що коли інформантам пропонується розпізнати протиставлення приголосних за різними фонологічними ознаками у будь-який позиції у слові (наприклад, «packen» – «backen», «tanken» – «danken», «können» – «gönnen», «Kniff» – «Griff», «Bach» – «Dach», «falten» – «walten», «Blitz» – «Witz», «gern» – «Kern», «Paten» – Taten», «Ende» – «Ente», «Nadel» – «Nagel», «reden» – «regen», «Rede» – «Rebe», «leiden» – «leiten», «reißen» – «reisen», «Regen» – «reden», «Gefäß» – «Gesäß», «halb» – halt», «Tritt» – «Trick», «Leib» – «Leid», «Grab» – «Grad»), вони майже не мають проблем з розрізнянням слів на слух, навіть, якщо значення слова їм невідоме, однак, коли одне з вище наведених слів пропонується ізольовано, тобто без його акустичного корелята, то його розпізнання значно погіршується. Найбільші труднощі виникають під час розпізнавання дзвінких приголосних, оскільки, на відміну від українських, німецькі дзвінкі приголосні за своєю суттю лише напівдзвінкі, що призводить до заміни дзвінкого консонанта його глухим корелятом, наприклад, «backen» інформанти ідентифікують як «packen», «gern» як «Kern», «leiden» як «leiten», «reisen» як «reißen» [12, с. 63].

На акустичному рівні виникають також помітні складнощі з розпізнаванням німецьких сонантів, наприклад, в кінці слова, де спостерігається елізія кінцевого /e/ та прогресивна асиміляція фінального передньоязикового /n/, внаслідок чого цей консонант набуває лабіального характеру: «Lappen – Lappn – Lappm», «haben – habm – ham», «schaffen – schaffn – schaffm», «stopfen – stopfn – stopfm», «schwimmen – schwimmn – schwimmm», а також після велярних /k/, /g/ та увулярного /x/, де фінальний

передньоязиковий /n/ перетворюється на велярний /ŋ/: «Regen – Regn – Regŋ», «Haken – Hakn – Hakŋ», «lachen – lachn – lachŋ», «langen – langn – lanŋ».

Внаслідок регресивної асиміляції за місцем утворення передньоязиковий носовий сонант /n/ перетворюється на велярний /ŋ/ також в дистрибуції з наступними велярними приголосними /k/, /g/: «ankommen – aŋkommen», «angreifen – aŋgreifen», а в дистрибуції з наступними губними /p/, /b/, /pf/ передньоязиковий /n/ сам стає лабіальним /m/: «anbeißen – ambeißen», «anpassen – ampassen», «anpflaumen – ampflaumen», «anmelden – ammelden», що також істотно ускладнює його фонематичне розпізнавання [11, с. 72].

В рамках виявлення особливостей фонематичного розпізнавання приголосних найбільш проблематичними для слухового аналізу уявляються ізольовані склади та слова, оскільки в даному випадку вони не несуть такого функціонального навантаження, як в ситуативному контексті. Найкраще розпізнавання консонантних сегментів зафіксовано у двоскладових словах, тоді на матеріалі ізольованих складів, одно- та трискладових слів виникають істотні розбіжності у відповідях інформантів щодо віднесення приголосного до тієї чи іншої категорії за дзвінкістю-глухістю, способом творення та за активним мовним органом.

**Висновки.** Отже, фонематичне розпізнавання приголосних німецької мови є досить складним феноменом як на рівні ізольованих складів і слів, так і в текстах. Найбільші труднощі виникають під час розпізнавання дзвінких приголосних будь-якого способу й місця утворення через їх напівдзвінкість, що призводить до заміни дзвінкого консонанта його глухим корелятом. Коректному розпізнаванню акустичних характеристик консонантів максимально сприяє позиція перед паузою, в умовах висхідної мелодики та під впливом фразового наголосу й термінальної мелодики в кінці речення. Найбільш проблематичними для фонематичного розпізнавання приголосних є ізольовані склади та слова через відсутність функціонального навантаження у порівнянні з ритмічними групами та текстами. Значне погіршення фонематичного розпізнавання регіструється при звучанні тексту на фоні акустичних перешкод, що доводить необхідність розвитку навичок слухової уваги.

## Список літератури:


1. Богородицкий В. А. Введение в изучение современных романских и германских языков / В. А. Богородицкий. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1969. – 184 с.
2. Гавриш Е. А. Ингерентная и просодическая длительность согласных немецкого языка / экспериментально-фонетическое исследование / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Е. А. Гавриш. – К., 1989. – 16 с.
3. Потапова Р. К. Особенности немецкого произношения / Р. К. Потапова, Г. Линднер. – М., 1991. – 319 с.
4. Прокопова Л. І. Вступний курс фонетики німецької мови для вузів / Л. І. Прокопова. – К.: КиМУ, 2003. – 136 с.
5. Скалозуб Л. Г. Динамика звукообразования (по данным кинорентгенографирования) / Л. Г. Скалозуб. – К.: Высшая школа. Главное из-во, 1979. – 132 с.
6. Becker Thomas. Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen / Thomas Becker. – Darmstadt: WBG, 2012. – 130 s.
7. Essen, Otto von. Allgemeine und angewandte Phonetik / Otto von Essen. – Berlin: Akademie-Verlag, 1962. – 228 S.
8. Pompino-Marschall, Bernd. Einführung in die Phonetik, 3., durchgesehene Auflage / Bernd Pompino-Marschall. – Berlin: Walter de Gruyter, 2009. – 324 s.
9. Rasche R., Rasche I. Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Ьbungsbuch / Rudolf Rausch, Ilka Rausch. – Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1988. – 404 s.
10. Sievers E. Grundzüge der Phonetik / E. Sievers. – Leipzig. – Band I, 4. verb. Aufl., 1893. – 298 s.
11. Staffeldt Sven. Einführung in die Phonetik, Phonologie und Grammatik des Deutschen / Sven Staffeldt. – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2010. – 191 s.
12. Verbitskaja T. D. Deutsch akzentfrei. Kommunikativ-orientierter phonetischer Einführungskurs, 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage / T. D. Verbitskaja, T. V. Grischina. – Odessa: Astroprint, 2014. – 136 s.




**Похитун Т.А.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

# ОСОБЕННОСТИ АРТИКУЛЯЦИИ НЕМЕЦКИХ СОГЛАСНЫХ

**Аннотация**
Статья посвящена проблеме фонематичному распознавании согласных современного немецкого языка как на уровне изолированных слогов и слов, так и в контексте. Приведена система согласных в немецком языке, которые делятся по способу произношения на четыре группы и составляют артикуляционную базу немецкого языка. В работе рассматриваются особенности произношения соответствующих согласных, описываются наиболее сложные с перцептивной точки зрения.

**Ключевые слова:** артикуляция, перцептивная фонетика, акустический уровень, ассимиляция, фонематичное распознавание.

**Pokhytun T.A.**
Mykolaiv V.O. Sykhomlinskyi National University

## PECULARITIES OF ARTICULATION OF GERMAN CONSONANTS

**Summary**
The article is dedicated to the problem of phonemic recognition of consonants in modern German language both on the level of isolated syllables and words and in the context. The system of German consonants is given, which are distributed by the ways of pronunciation for four groups and presented the articulation basis of German language. Peculiarities of pronunciation of corresponding consonants are presented in the article. In relation of perceptive point of view, the most difficult among them are described.
**Keywords:** articulation, perceptive phonetic, acoustic level, assimilation, phonemic recognition.

УДК 373.5

# СВІТ У ДЗЕРКАЛІ ГРОТЕСКУ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ Е. ГОФМАНА)

**Ружевич Я.І.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена проблемі викладання зарубіжної літератури у вузі. Автор досліджує методичні підходи до вирішення даної проблеми. У статті визначаються особливості творчості та художньої манери Гофмана. Увага приділяється специфіці гофманівської фантастики. Виявляється зв'язок музикальної естетики романтика з літературною діяльністю.
**Ключові слова:** романтизм, мистецтво, фантастика, гротеск, роман.

**Постановка проблеми.** Німецькі романтики прагнули до синтезу всіх мистецтв, до створення мистецтва універсального, в якому зливалися б поезія, музика, живопис. Із письменників-романтиків всесвітньої слави набув лише Ернст Теодор Амадей Гофман (1776-1822). Здібний музикант, музичний критик, художник-графік, він водночас виявився найбільш суперечливим та складним художником слова. Тому через усю його творчість проходить протиставлення світу мистецтва буденному, матеріальному.

Гофман, як і його попередники, шукає ідеали в мистецтві. Його герой – музикант, художник, поет, який силою своєї уяви творить новий світ, набагато довершений, ніж той, де він приречений існувати.

Музика для Гофмана – найромантичніше мистецтво, тому що вона безпосередньо не пов'язана з навколишнім почуттєвим світом, а виражає тяжіння людини до незнаного, прекрасного, безмежного. А суспільство складається з тих, які здатні якщо не зрозуміти, то хоча б почути істину про світ і людину, і тих, яким це не дано.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У працях, присвячених дослідженню творчості Е. Гофмана, розкривається своєрідність його творів, важливі проблеми поетики, художня майстерність автора [4], [6], індивідуально неповторний художній світ [5], специфіка фантастики [1]; виявляється зв'язок музикальної естетики романтика з літературною діяльністю, звертається увага на гармонійне сполучення художніх засобів виразності із музичними образами [3].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Дисертаційні роботи та монографії розкривають багатогранність творчості німецького романтика, але слід зауважити, що немає дослідження, в якому розкривалася б проблема викладання творчості Гофмана у вузах різної спеціалізації.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття окремих аспектів викладання творчості Гофмана у вузі (факультет іноземної мови) і зв'язку між вузівським та шкільним вивченням зарубіжної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Пропонуємо для практичного заняття роман Е. Гофмана «Життєва філософія кота Мурра». Свій вибір ми обґрунтовуємо тим, що в цьому творі знайшли розвиток характерні гофманівські теми й мотиви, особливості стилю. Роман ніби підбиває підсумки основних проблемно-тематичних ліній творчості німецького романтика, а саме проникнення у світ митця, критика міщанства, розробка теми музики. Пропонуємо такі теми для практичних занять: «Музикант і філістер», «Романтичне двоємир'я та принцип його втілення» або «Проблематика, система образів і своєрідність жанру роману».

Відомо, що у процесі навчання важливу роль відіграє вміння студента працювати із науковими джерелами. Доцільно запропонувати студентам статті Л. Славгородської та І. Белзи (Литература и музыка. – Л., 1975). У статті «Стилевое оформление темы музыка в романе Гофмана «Житейские воззрения кота Мурра» Л. Славгородська виявляє зв'язок музикальної естетики Гофмана з літературною діяльністю і дає коментарі з приводу стильового оформлення теми музики в цьому романі, звертає увагу на гармо-



© Ружевич Я.І., 2017

нійне сполучення художніх засобів виразності із музикальними образами.

Підкреслюючи думку про важливість для Гофмана музики та мистецтва, І. Белза подає трактування образу Юлії як втілення музики у реальному світі (стаття «Музыка в жизни и творчестве Э.Т.А. Гофмана»).

Рекомендуємо студентам також статтю Д. Чавчанідзе «Романтический роман Гофмана» (Художественный мир Гофмана: Сб. статей. – М., 1982), де подається порівняльний аналіз двох романів – «Елексир сатани» і «Життєва філософія кота Мурра».

Сучасний читач майже не знайомий із щоденниками Гофмана. Тому пропонується книга, що побудована на фактичному матеріалі щоденників, листів, спогадів (Э.Т.А. Гофман: Жизнь и творчество. Письма, высказывания, документы. Пер. с нем. Составит. К. Гюнцель. – М., 1987). Це дає можливість майбутньому вчителю побачити цілісну картину життя та творчих пошуків письменника.

План має складатися таким чином, щоб відповіді на запитання з максимальною глибиною розкривали суть теми. Крім того, він обов'язково повинен сприяти підвищенню рівня професіоналізму студента, майбутнього фахівця-гуманітарія, а тому включатиме пункти, пов'язані з різнобічним вивченням літератури в цілому, творчості конкретного письменника, окремого твору, певного його аспекту.

Бажано ввести до плану деякі з наведених питань:

1. Зигхартсвейлер і його мешканці, алегоричне відображення німецької дійсності в романі, сатиричні образи котів і собак.

2. Місце образа Іоганнеса Крейслера в системі героїв роману.

3. Суть філістерства у розумінні Гофмана.

4. Двоплановість: тематична, проблемна та світоглядна (проблема щастя, система цінностей, геній і філістерське оточення).

5. Суть двоємир'я в романі, його філософські основи.

6. Сатирична спрямованість роману.

7. Характер і призначення фантастичних елементів в романі.

Деякі з цих питань можуть бути розроблені як теми рефератів і повідомлень. Наведемо орієнтовну схему роботи над пунктом 7 нашого плану. Вихідним моментом для розв'язання завдання є висловлювання Г. Гейне про специфіку фантастики Гофмана, тому рекомендуємо скласти тези усної відповіді, або законспектувати статтю Г. Гейне («Романтична школа»).

Бажано підкреслити, що фантастика Гофмана переважно казкова, вона торкається чарівних перетворень, незвичайних пригод, а також чудових властивостей звичайних предметів. Саме на це звертає увагу Г. Гейне, підкреслюючи, що Гофман знайшов «чаклунські формули» і може за власним бажанням викликати ворожих духів природи, оживити кожний камінь і перетворити в каміння все життя, перетворити людей у диких звірів [1, с. 393-395].

До пункту «Сатирична спрямованість роману» пропонуємо таку систему завдань:

1. Знайти і виписати із роману сатиричні епізоди і ситуації.

2. Повторити відомі з теорії літератури художні прийоми створення сатири, знайти в тексті приклади стилізації, алегорії, пародії, гротеску, гіперболізації, фантастичного загострювання тощо.

3. Довести, спираючись на текст, що сатиричний образ завжди умовний.

4. Гротеск і гіпербола – це художнє сатиричне перебільшення. Виписати з тексту приклади цих прийомів сатири і виявити різницю між ними.

Виконання подібних систем завдань стане основою для відповіді на цей пункт плану і допоможе розкрити тему практичного заняття.

Варто звернути увагу на те, що у Гофмана гротескні образи виявляють нерозумність законів існуючого устрою світу. У казці огидний потвора, наділений чарівним даром присвоювати собі заслуги оточуючих, викликає захоплення, стає всесильним міністром («Крихітка Цахес»). Так у гротеску перебільшення типового явища, образу доходить до абсурду, жаху, безглуздя.

Гофманівська манера лукавих і водночас нещадно злих і гострих натяків, характерних для «кошачої» лінії роману «Життєва філософія кота Мурра» – теж прийом гротеску.

У процесі проведення практичного заняття можна виділити кілька важливих етапів: вступне слово викладача, запитання-завдання для студентів, виступи студентів із повідомленнями, доповідями, рефератами, заключне слово викладача, оцінювання роботи студентів.

У вступному слові увага звертається на те, що Гофман – один з найсуперечливіших і найскладніших німецьких письменників. І кожна наступна епоха не ставилась до нього байдуже – його захоплено сприймали або зневажливо відкидали. Прихильниками німецького романтика були Бальзак, Бєлінський, Герцен, Гейне. Значним був вплив Гофмана на письменників різних часів, країн та напрямів, особливо на Пушкіна («Винова дама», «Трунар»), Гоголя («Вій», «Записки божевільного», «Ніс»), Достоєвського («Двійник»), Бальзака («Невідомий шедевр»), По, Уайльда (мотиви страшного, незвичайного, казкового, божевілля, подвійність).

Бажано на цьому ж етапі коротко розповісти про особливості творчості та художньої манери німецького романтика. Особливо звернути увагу не те, що письменник не намагається нехтувати реальність, замінюючи її художньою уявою. Фантастика в нього – як засіб осягнення реального життя. У фантастичних пригодах героїв Гофмана відображається реальність. Автор бачить несправедливість суспільного устрою, його ворожість до розвитку особистості, і сили, чужі сучаснику письменника, змальовуються ним, як правило, гротескно-фантастично.

Як же допомогти студентам осягнути світ Гофмана? Перш за все зупинимося на «формулі» Гофмана, яка свідчить, що письменник поділив весь рід людський на дві нерівні частини. Одна складається з людей не обдарованих музично, інша – із справжніх музикантів. «Гарні люди» живуть, підкоряючись стандартам міщанського існування, в них немає духовних прагнень, вони цілком задоволені собою. «Музиканти», або як їх називає письменник, «ентузіасти», – це люди, романтичні мрії яких спрямовані до гармонії і краси.

Музика у Гофмана – це не тільки тема, а ще й своєрідне всеохоплююче тло, що висловлює внутрішню єдність людини, природи, світобудови. Музика присутня у всіх творах Гофмана: вона або виконується персонажами, або чується у шелесті листя, дзюрчанні джерел, щебетанні птахів.

Музика для Гофмана завжди протистоїть будь-якій штампованості, знеособленості, бездуховності.

Тож, доводимо, що основний конфлікт – ідеалу і дійсності – зростає у конфлікті між людьми мистецтва («ентузіастами») і філістерами. Та результати боротьби між ними – різні: ентузіаст може не перемагати філістерів, але і вони не впливають на нього (Ансельм, «Золотий горнець»); компроміс (Бальтазар, «Крихітка Цахес»); поразка «ентузіаста» (Крейслер, «Життєва філософія кота Мурра»).

Під час аналізу роману слід зосередити увагу студентської аудиторії на іронічній двоплановості композиції. Роман Гофмана будується на іронічній паралелі між світом тварин і світом людей. Перший план – розповідь кота про свою біографію; другий – розповідь про світ людей, у центрі якої доля музиканта Крейслера.

Оволодівши грамотою, кіт Мурр вирішив на схилі життя розповісти про свої сподівання і страждання з повчальною метою «юному кошацтву». Аркуші свого рукопису він перекладає, з його точки зору, макулатурними паперами. Але ці аркуші, які кіт дере і вкладає будь-як у свій манускрипт, є життєпис музиканта Крейслера.

Життєпис геніального композитора як макулатурні листи в кошачій біографії! Треба було володіти справді гофманівською фантазією, щоб надати гіркій іронії таку форму. Кому потрібне життя Крейслера, його сум та радощі? Хіба що на просушку графоманських вправ ученого кота...

З першого погляду здається, що паралельні життєписи Крейслера і Мурра – новий варіант традиційного гофманівського двоємир'я: сфера «ентузіастів» (Крейслер) і сфера філістерів (Мурр). Але у кожній із цих біографій, в свою чергу, світ теж розподілений навпіл, і в кожній частині є своя сфера «ентузіастів» (Крейслер і Мурр) і філістерів (оточення Крейслера і Мурра).

Здавалось, все просто: двоємир'я Гофмана – це піднесений світ поезії і нікчемний світ прози життя, і якщо генії страждають, то у всьому винні філістери. Але насправді у Гофмана все не зовсім так. Демонстративна, ледве не буквальна розірваність роману, його зовнішній розповідний сумбур композиційно поєднані.

Пропонуємо студентам виділити у романі лінію Крейслера. Звертаємо їхню увагу на те, що для Гофмана музикант – це людина з особливим складом душі, яка не вміє жити за філістерськими законами. Вона володіє особливим даром проникати в таємниці світу, бачити і почувати те, що недоступне звичайним людям, зануреним у свої щоденні турботи, дрібні розрахунки. Митці ж, на погляд філістерів, – це «нікчемні істоти», тому що вони нерозумно присвячують своє життя справі, яка служить тільки для розваги і відпочинку.

Трагедія справжнього митця, за Гофманом, в тому, що його не розуміють ні в князівських дворах, ні в середовищі обивателів. І тому він такий самотній.

Під час аналізу студенти приходять до висновку, що перед ними «класичний» гофманівський твір із усіма характерними атрибутами. Потім пропонуємо виділити лінію Мурра.

З допомогою викладача студенти доводять, що це буде «гофманізований» варіант дуже розповсюдженого у світовій літературі жанру сатиричної алегорії, «тваринного епосу». Але Гофман стикає обидві лінії, бо вони обов'язково мають сприйматися у сукупності. Це не просто паралельні лінії – це паралельні дзеркала. Одне із них – мурівське, пародійне.

Під час аналізу приходимо до висновку: художники Гофмана – «ентузіасти», «справжні музиканти» – нещасні не лише від того, що філістерський світ не розуміє їх, а й від того, що вони самі не мають природного зв'язку із реальним світом.

На практичному занятті з'ясовується точка зору аудиторії на образ Мурра. У колишньому радянському літературознавстві стосовно до Мурра утвердилось визначення «освічений філістер», «філістер від романтизму» (А. Карельський, О. Кокорін).

У сучасному німецькому літературознавстві традиційне потрактування Мурра стало об'єктом переосмислення (Д. Гірндт-Данненберг, Н. Ерне). Підкреслювалось, що в романі людині мистецтва протиставляється не сухий філістер, а натура, що може романтично сприймати навколишній світ і здібна до творчості. Його мемуари розуміються як свідома пародійна паралель життєпису Крейслера. Якщо простежити внутрішні тенденції свідомості Мурра, то переконуємося у його близькості до свідомості Крейслера. Та й висловлювання самого автора змушують бачити у Муррі більше, ніж філістера.

Пропонуємо студентам обґрунтувати дану точку зору.

Аналіз тексту дає можливість визначити, що для Мурра характерні інтенсивні переживання: він гостро реагує на нещасне кохання, недостойних друзів, власну і чужу нерівноправність, недосконалість; він наївний, безпорадний.

Нічого подібного немає у зображенні Гофманом філістера, якого перш за все відрізняє убогість уявлення і бідність почуттів.

Для вірного осмислення образу Мурра треба враховувати і те, що він подається не в сатиричних, а в гумористичних тонах. Отже Мурр – натура непересічна. Але пристосувавшись, він легко перескакує через те «коло», в якому приречений бути Крейслер.

Переходячи до аналізу образу Крейслера, треба зосередити увагу студентів на його меті створити такі музичні твори, які б змушували людину забути про її сіре життя, прозаїчні турботи і підіймали б її до висот поезії, «божественного».

Крейслер страждає від вульгарності, нерозуміння музики бюргерами. Він знедолений у суспільстві, яке не розуміє ні музики, ні його самого. Його зневажають, вважають ледарем, який присвятив себе «розвазі» (так філістери розуміють музику). Результатом цієї знедоленості є божевілля Крейслера.

Пояснюємо різницю божевілля Крейслера (і інших героїв Гофмана) від власне хвороби: це не душевна неповноцінність, а, навпаки, стан вищого духовного піднесення, коли такий «без-

умець» є носієм кращих людських якостей і духовних спонукань.

**Висновки і пропозиції.** Симпатії автора на боці «поетичних натур», тобто людей, які живуть напруженим духовним життям, закохані в природу, мистецтво, красу. Найбільшим багатством людини, на думку автора, є її розумовий і творчий потенціал, внутрішня незаплямованість.

Зображуючи непримиренність мистецтва і дійсності, трагедію художника-гуманіста в суспільстві ситих та обмежених філістерів, німецький романтик приводить читача до висновку, що художник самотній у світі, його не розуміють і принижують філістери, а суспільство, в якому панують прозаїчні інтереси, нахаби і нікчеми, які домагаються багатства і влади, використовуючи талант чи розум інших, привласнюючи чужу працю, є ворожим великому, справжньому мистецтву.

Таким чином, у фантасмагоричному світі «Життєвої філософії кота Мурра», створеному на початку XIX століття, Гофман торкається проблем, які залишаються актуальними: протиріччя між духовними й матеріальними цінностями, незалежність у життєвому виборі, співіснування прекрасного й потворного.

## Список літератури:


1. Гейне Г. Романтическая школа. – Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Худож. лит., 1982. – Т. 4. – С. 393–395.
2. Гофман Э.Т.А. Жизнь и творчество. Письма, высказывания, документы. Пер. с нем. Сост. К. Гюнцель. – М.: Радуга, 1987. – 464 с.
3. Литература и музыка. Сборник статей. Отв. ред. Б.Г. Реизов. – Л., изд. ЛГУ, 1975. – 227 с.
4. Федоров Ф.П. Художественный мир Гофмана. – М.: Книга, 1982. – 289 с.
5. Художественный мир Э.Т.А. Гофмана: Сб. статей. – М.: Наука, 1982. – 295 с.
6. Шамрай А.П. Ернст Теодор Амадей Гофман. Життя і творчість. – К.: Дніпро, 1969. – 301 с.


**Ружевич Я.И.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## МИР В ЗЕРКАЛЕ ГРОТЕСКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Э. ГОФМАНА)

**Аннотация**
Статья посвящена проблеме преподавания зарубежной литературы в вузе. Автор исследует методические подходы к решению данной проблемы. В статье определяются особенности творчества и художественной манеры Гофмана. Внимание уделяется специфике гофмановской фантастики. Выявляется связь музыкальной эстетики писателя с литературной деятельностью.
**Ключевые слова:** романтизм, искусство, фантастика, гротеск, роман.

**Ruzhevich J.I.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE WORLD IN THE MIRROR OF THE GROTESQUE (ON THE MATERIAL OF THE WORKS OF HOFFMANN)

**Summary**
The article is dedicated to the problem of the teaching Foreign Literature at the university. The author researches the methodological approach to the solution of this problem. The article defines the features of creativity and artistic manner of Hoffmann. In the article, attention is given to the specifics of Hoffmann's fiction. The author reveals the connection between the musical aesthetics of the writer and literary activity.
**Keywords:** romanticism, art, fantasy, grotesque, novel.

УДК 811.111+81'37+81'373

# ТЕОНІМИ БОГА NJÖRÐR 'НЬОРДА': ЇХ ЕТИМОЛОГІЯ, СЕМАНТИКА ТА ФУНКЦІЇ

**Свєточева С.М.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У поданій статті висвітлені семантичні та функціональні особливості германських теонімів бога *Njörðr* 'Ньорда' на матеріалі найдавніших міфів, засвідчених у писемних пам'ятках давньоісландською мовою в XII-XIII ст. («Старша Едда»). В цій роботі проведений комплексний етимологічний, структурний, семантичний та функціональний аналіз теонімів. Останні розглядаються як вербальні одиниці в межах відповідної лексико- семантичної групи, що дозволило виокремити їх системні особливості, в першу чергу їх розвинену синонімію. В дослідженні показано, що германські теоніми бога *Njörðr* 'Ньорда' мають досить широке асоціативне поле, що знаходить відображення у відповідному наборі ознак, які складають семантичний портрет конкретного бога. Аналіз великої кількості міфів «Старшої Едди» із застосуванням різних методів і принципів щодо семантичних та функціональних особливостей германських теонімів забезпечив вірогідність отриманих результатів, а також надає можливість уточнити етимологію відповідних теонімів.
**Ключові слова:** «Старша Едда», етимологічний аналіз, германський теонім, семантичний портрет, функціональний аспект.

**Постановка проблеми.** Увага вчених протягом тривалого часу була прикута до досліджень у галузі діахронічної германістики, зокрема, лексики та семантики. Сучасна лігвістична наука характеризується поглибленою цікавістю до семантичної структури слів, зв'язку полісемії з контекстом. Усе більш глибоко вивчається лексична семантика слів, розглянута в межах одного лексико-граматичного класу, проводяться порівняльні й типологічні дослідження. Про це свідчить цілий ряд фундаментальних праць з даної проблематики, що знайшли своє відображення в роботах Н. Д. Арутюнової, В. Г. Гака, Н. І. Козак, В. В. Левицького, О. Д. Огуя В. Г. Таранця, А. А. Уфімцевої. Робота, присвячена опису германських теонімів бога Njörðr 'Ньорда' у хронологічних межах XII-XIII століття і робить посильний внесок у діахронічне вивчення лексичної системи германських мов. Ґрунтовний аналіз наукового доробку дозволяє стверджувати, що подібні дослідження не представлено в сучасному мовознавстві, тому виконана наукова робота знаходиться в руслі сучасних досліджень із семасіології та ономасіології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значна кількість відомих учених займалися вивченням питань у галузі ономастики – науки, що досліджує власні імена, про це свідчать роботи таких науковців, як О. Ф. Лосєв, В. А. Ніконов, М. І. Привалова, О. В. Суперанська, В. І. Ткачук, П. О. Флоренський.

Проблеми теоніміки як підрозділу ономастики перебували у фокусі лінгвістичного пошуку В. І. Алексєєва, І. В. Арнольд, Н. І. Зубова, Н. Ф. Мокшина, К. Леві-Стросса, О. А. Потебні, Н. В. Подольської.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У зв'язку з відсутністю комплексного лексико-семантичного аналізу германських теонімів стародавнього етапу їх розвитку виникає цілий ряд питань, вивчення яких має здійснюватися з урахуванням сучасної лінгвістичної думки. По-перше, незважаючи на наявність досліджень, в яких проводиться аналіз теонімів у германських мовах (Ж. Дюмезіль, О. Ф. Лосєв, М. М. Маковський, В. Г. Таранець), нам не відомі роботи, в яких був би проведений комплексний аналіз цієї групи слів у плані діахронічного дослідження з використанням результатів статистичного аналізу. По-друге, своєчасним є опис її когнітивно-семантичних параметрів у художньому дискурсі давнього періоду розвитку мови. По-третє, діахронічне дослідження, представлене в даній роботі, дозволяє зануритися в історичне минуле відповідних лексем, вивчити становлення, функціонування і розвиток основних лексем досліджуваної лексико-семантичної групи, реконструювати найдавніші форми теонімів.

**Мета статті. Головною метою цієї роботи** є комплексний аналіз особливостей розвитку лексико-семантичної структури германських теонімів, їх функціонування в текстах «Старшої Едди».

**Виклад основного матеріалу.** Ньорд вважається богом вітру та морської стихії. Досить чітко прослідковується етимологія імені бога *Njörðr* 'Ньорда' від лат.-герм. *Nerthus* – богиня, герм. **nerþuz* 'божество стародавньої германської міфології'. Зазвичай воно зіставляється з ді. *nár* 'чоловік, людина', *nárya* 'чоловічий', *nrtú* 'герой', осет. етнонім *Nart* виводиться із **ner-t- / nerjo* 'чоловічий, сильний' [2, с. 405].

У Ньорда є влада над вітром і морем, він опікується мореплавцями, рибалками і морськими тваринами. Крім того, він ще має владу над вогнем. Ньорд є богом родючості, як і належить ванам, до яких він відноситься.

Нертус це жіночий еквівалент Ньорда у континентальних германців, який описаний Тацитом. Можливо, що Ньорд і Нертус схожі на ритуальну пару Фрейра і Фрейю (в «Сагі про Інглінгів» нам натякають на те, що в країні ванів Ньорд жив із сестрою). В «Сагі про Інглінгів» Ньорд править у Швеції після смерті Одіна. Ж. Дюмезіль бачить відображення міфів про Ньорда і Скаді в історії Хадінга в «Діяннях датчан» Саксона Граматика.

Бог Ньорд вважався богом моря, літа. Він був представлений або в капелюсі з орлиним пір'ям, або в короні, прикрашеній водоростями та морськими мушлями. Зовні він був дуже гарний.

До нього вдавалися за допомогою, коли починалися сильні шторми і потрібно було їх заспокоїти. Вони могли затягуватися на довгі місяці.



© Свєточева С.М., 2017

Крім заспокоєння штормів, до Ньорда зверталися за хорошим урожаєм у літню пору року. Це свідчить про те, що він є одним з богів родючості. Допомоги могли чекати лише ті, хто вірив у нього.

Матір'ю Ньорда була Земля, у Германії її порівнювали з Фрігг, а в Скандинавії вважали окремим богом. Він повинен був саме з нею з'являтися в Асгарді, коли його призивали туди. Там був його престол, один з дванадцяти. Ньорд був присутній на всіх зборах в Асгарді і повертався до Ноатун лише тоді, коли асам вже не потрібна була його допомога.

У текстах «Старшої Едди» основне ім'я бога Ньорда було ужито 14 разів (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Семантичні ознаки теоніма Njörðr та частотність їх вербалізаторів у текстах «Старшої Едди»**

| № | Семантичні ознаки | Частотність (%) |
|---|---|---|
| 1. | Повелитель | 35,8 |
| 2. | Примиритель ворогуючих | 28,7 |
| 3. | Дарувальник багатств | 14,3 |
| 4. | Покровитель мореплавців | 5,3 |
| 5. | Позбавлений пороків | 5,3 |
| 6. | Чоловік Скаді | 5,3 |
| 7. | Бог, який займається інцестом | 5,3 |
| | **Всього** | **100,00** |

Дослідження семантичних ознак теоніма *Njörðr* у текстах «Старшої Едди» виявило низку семантичних характеристик цього бога (див. табл. 1). Бог Ньорд представлений сімома семантичними ознаками, найбільш частотною з яких є 'повелитель'. Таким чином, образ Ньорда здебільшого пов'язаний з меліоративними характеристиками.

Розглянемо більш детально семантичний портрет германського бога Ньорда на матеріалі текстів «Старшої Едди».

Як вже було вказано, найбільш частотною семантичною характеристикою теоніма *Njörðr* є 'повелитель', що складає 35,8% (див. табл. 1).

1) п. 16 *«Nóatún eru in elliftu, en þar Njörðr hefir, sér of görva sali;* ***manna þengillinn meins vani hátimbrupum hörgi ræp.r»*** (Elder Edda, Grimnismál)

'The eleventh is Noatun; there has Njorth for himself a dwelling set; the sinless ruler of men there sitsh in his temple timbered high' [8].

У ситуації 1) актуалізується семантична характеристика 'повелитель' за допомогою прямого номінанта – субстантива дісл. *þengill (<*þangila-)* 'князь, король', дангл. *ðengel* 'князь, володар, король', дангл. *gedungen* 'добротний, солідний, ґрунтовний' [7, с. 564].

В едді «Grimnismál» Ньорд виступає як повелитель людей, який наставляє їх на шлях істинний.

У самого бога вад не було, зате він допомагає людям подолати їхні. Ньорд дуже добродушний і м'який за характером, але любить у всьому точність, порядок і беззаперечне йому підкорення.

Другим за частотністю вживання є семантичний детермінант теоніма *Njörðr* 'примиритель ворогуючих', що складає 28,7% (див. табл. 1). Розглянемо наступний приклад:

2) п. 39 ***«Í Vanaheimi skópu hann vís regin ok seldu at gíslingu gopum;*** *í aldar rök hann mun aftr koma heim með vísum vönum»* (Elder Edda, Vafþrúðnismál).

'In the home of the Wanes did the wise ones create him, and gave him as pledge to the gods; at the fall of the world shall he fare once more home to the Wanes so wise' [8].

В ситуації 2) семантична ознака 'примиритель ворогуючих' виводиться на основі поведінкових інтенцій персонажа, і не має вербальної опори у вигляді прямого номінанта.

Третьою за частотністю семантичною характеристикою *Njörðr* є 'дарувальник багатств', що складає 14,3% (див. табл. 1). Точніше він є дарувальником дітей, тобто одним з батьків. В даному випадку семантична характеристика пов'язана із родинним статусом:

3) п. 35 *«Njörðr kvað:* ***Sú erumk líkn, er ek vark langt heðan gísl of sendr at goðum****, þá ek mög gat, þann er mangi fiár, ok þikkir sá ása jaðarr»* (Elder Edda, Lokasenna).

'...Great was my gain, though long was I gone, to the gods as a hostage given; the son did I have whom no man hates, and foremost of gods is found' [8].

У ситуації 3) Ньорд порівнює свого сина зі скарбом. Він виступає у ролі дарувальника багатств, тобто дітей.

Наступною за частотою вживання є семантична характеристика лексеми *Njörðr* 'покровитель мореплавців', що складає 5,3% (див. табл. 1).

4) п. 38 *«Óðinn kvað: «Seg þú þat it tíunda, alls þú tíva rök öll, Vafþrúðnir, vitir,* ***hvaðan Njörðr of kom mep ása sonum*** *– hofum ok hörgum hann ræðr hunnmörgum, ok varðat hann ásum alinn».* (Elder Edda, Vafþrúðnismál).

'Tenth answer me now, if thou knowest all the fate that is fixed for the gods: Whence came up Njorth to the kin of the gods, – [Rich in temples and shrines he rules, –] Though of gods he was never begot?' [8].

В цьому випадку» Одін питає у Вафтрудніра, яким чином ван з'явився серед асів, його шанують і до нього звертаються за допомогою. У поданій ситуації вислів *hvaðan Njörðr of kom með ása sonum* підтверджує, що саме за його заступництво за моряків йому присвячують храми. Бог Ньорд виступає в значенні 'покровитель мореплавців'. У цій же ситуації підкреслюється його місце в пантеоні богів: від зворотного, – не ас, а ван.

Вважалося, що саме Ньорд відповідав за вдалий вихід у море моряків і рибалок. На його честь будували храми на узбережжях, його вихваляли, пили за його здоров'я, клялися його ім'ям, його згадували так часто, як і сина Фрейра.

У Ньорда був будинок на березі моря, там він милувався природою. Птахів він дуже шанував і вважав їх священними. Ньорд отримував насолоду, спостерігаючи за морем. Він володів усіма морськими рослинами і тому морська губка на півночі відома, як 'рукавичка Ньорда'.

Германський бог завжди приходив на допомогу морякам, які зазнавали біди в морі, усмиряв шторми і викликав дощі влітку, коли це було необхідно для врожаю. Ньорд приносить успіх у всьому, допомагає поліпшити фінансове становище, знайти багатство. Морські мешканці й саме море допомагають розвивати уяву, фантазію і ставати сприятливим до оточуючих.

Невипадково його тотемною твариною була риба, а символом – мушля. Вважалося, якщо у людини були негаразди і вона не знала, як вчинити в тій чи іншій ситуації, потрібно було піднести до вуха мушлю, яка повинна була прошепотіти правильний вихід із положення.

Ще одна семантична характеристика – 'чоловік Скаді' (5,3%).

Ситуація 6) описує, як Локі прийшов на бенкет зі своєю дружиною Скаді:

5) *«**Þar var Njörðr ok kona hans Skaði**, Freyr ok Freyja, Víðarr son Óðins»* (Elder Edda, Lokasenna).

'There were Njorth and Skathi his wife,Freyr and Freyja, and Vithar, the son of Othin' [8].

У ситуації 5) вислів *Þar var Njörðr ok kona hans Skaði* наочно ілюструє семантичну характеристику Ньорда як 'чоловіка Скаді'.

Цікавою є історія брака та розлучення Скаді та Ньорда. Скаді, дочка велетня Тьяцці, вирішила помститися богам за вбивство її батька і з'явилася до них. Але змінивши зло на милість Скаді вибрала там собі чоловіка, по його ногах. Скаді вважала, що найкрасивіші ноги належали синові Одіна Бальдру, але помилилася, – це виявився Ньорд. Ця пара не прожила довго разом, оскільки Скаді любила гори і прохолоду, а Ньорду було ближче море і сонце. Вони жили по дев'ять днів у кожному з будинків, поки не розлучилися. Так Скаді повернулася до себе в засніжені гірські схили, а Ньорд продовжував насолоджуватися шумом морського прибою.

Ще одна характеристика Ньорда – 'той, хто займається інцестом' (5,3%). Так, Локі дорікає Ньорду тим, що син був народжений від рідної сестри Нертус. Аси були проти таких шлюбів, його сестрі довелося залишитися, бо їхати за ним в Асгард вона не могла. Локі звинувачує Ньорда в кровозмішенні та висміює його в тому, що він цим хвалиться:

6) п. 36 *«Hættu nú, Njörðr, haf þú á hófi þik! munk-a ek því leyna lengr: **við systur þinni gaztu slíkan mög, ok er-a þó vánu verr**»* (Elder Edda, Lokasenna).

'Give heed now, Njorth, nor boast too high, no longer I hold it hid; with thy sister hadst thou so fair a son, thus hadst thou no worse a hope' [291].

В даному випадку актуалізується семантична характеристика 'той, хто займається інцестом'. Семантична ознака виводиться із поведінки, референтної ситуації, яку описує Локі.

**Висновки і пропозиції.** Наш аналіз показав, що теонім *Njörðr* асоціювався з наступними значеннями: 'повелитель' (35,8%), 'примиритель ворогуючих' (28,7%), 'бог родючості' (14,3%), 'покровитель мореплавців' (5,3%), 'позбавлений пороків' (5,3%), 'чоловік Скаді' (5,3%), 'бог, який займається інцестом' (5,3%), з найчастотнішою ознакою 'повелитель'. У перспективі безперечний інтерес представляють семантика та функціональні особливості інших найменувань божеств, розглянутих на давніх тестах, включаючи «Старші Едди» та інші германські тексти.

## Список літератури:


1. Таранець В. Г. Трипільський субстрат: Походження давньоєвропейських мов: Монографія / В. Г. Таранець. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2009. – 276 с.
2. Левицкий В. В. Этимологический словарь германских языков: в 2-х т. / В. В. Левицкий. – Винница: Нова Книга, 2010. – Т. 1. – 616 с.
3. Мелетинский Е. М. «Эдда» и ранние формы эпоса / Е. М. Мелетинский. – М.: Наука, 1968. – 367 с.
4. Стеблин-Каменский М. И. Старшая Эдда // Старшая Эдда. Древнеисландские песни о богах и героях / М. И. Стеблин-Каменский – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
5. Стурлусон С. Старшая Эдда [Електронний ресурс] / С. Стурлусон. – Режим доступу: http://svitk.ru/004_book_book/3b/823_sturlson-starhaya_edda.php
6. Bickerman E. J. Chronology of the Ancient World / E. J. Bickerman. – Thames & Hudson, London, 1969. – 345 p.
7. Vries J. de. Altnordisches etymologisches Wörterbuch / Jan de Vries. – 2. Aufl.– Brill; Leiden; Boston; Köln, 2000. – 689 s.
8. Edda [Електронний ресурс] Режим доступу: http://norse.ulver.com/src/edda


**Светочева С.Н.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

# ТЕОНИМЫ БОГА NJÖRÐR 'НЬОРДА': ИХ ЭТИМОЛОГІЯ, СЕМАНТИКА И ФУНКЦИИ

**Аннотация**
В представленной статье рассматриваются семантические и функциональные особенности германских теонимов бога *Njörðr* 'Ньорд' на материале древнейших мифов, засвидетельствованный в древнеисландском языке в XII-XIII в. («Старшая Эдда»). В этой работе проведен комплексный этимологический, структурный, семантический и функциональный анализ теонимов. Последние рассматривались как системные элименты лексико-семантической группы в рамках онимического пространства, имеющие свои структурно-семантические особенности. Системный анализ показал, что германские теонимы бога *Njörðr* 'Ньорд' имеют достаточно широкое ассоциативное поле, что находит отражение в соответствующем наборе признаков, составляющих семантический портрет конкретного бога. Анализ мифов «Старшей Эдды» позволил сделать выводы, касающиеся семантических, функциональных и этимологических особенностей германских теонимов.
**Ключевые слова:** «Старшая Эдда», этимологический анализ, германский теоним, семантический портрет, функциональный аспект.

**Svietocheva S.M.**
Mykolayiv V.O. Sukhomlinskyi National University

## THEONYMS OF THE GOD NJÖRÐR: THEIR ETYMOLOGY, SEMANTIC AND FUNCTION

**Summary**
This article focuses on the semantic and functional peculiarities of the Germanic theonyms of the god *Njörðr*. The study was conducted on the material of ancient Edda. The comprehensive etymological, semantic and functional analysis of the Germanic and Scandinavian theonyms with the help of different methods and technologies was carried out, special attention being paid to the systematic approach to the investigation. Theonyms were regarded as elements of the lexico-semantic group having their own systematic peculiarities including synonymic relations. The study shows that the ancient Germanic theonyms of the god *Njörðr* have a very broad associative-semantic field, which is reflected in the corresponding set of semantic features, which make up a specific semantic portrait of the god, the indicators of social role predominating. Analysis of a large number of myths of «Poetic Edda» led to important conclusions concerning not only semantic and functional aspects of the theonyms under discussion, but also their etymology.
**Keywords:** «Poetic Edda», etymological analysis, Germanic theonym, semantic portrait, functional aspect.

УДК 81`27

# ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРЕМА

**Сидоренко Ю.І.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У даній статті автор робить висновки про те, що переклад на іншу мову дає можливість виявити додаткові культурні смисли, укладені в лінгвокультурних елементах тексту (лінгвокультуреми), які можуть служити джерелом особливостей культури мовної спільноти. Автор уточнює зміст поняття «лінгвокультурема» та аналізує різні підходи до класифікації лінгвокультурем.
**Ключові слова:** лінгвокультурема, культурологічний аспект перекладу, лінгвокультурна домінанта, лінгвістичний, екстралінгвістичний.

**Постановка проблеми.** Вивчення взаємозв'язку мови і культури є одним із актуальних напрямків сучасної лінгвістики. Цей факт пояснюються тим, що спостерігається постійне зростання практичних потреб інтенсивної міжкультурної комунікації протягом останніх десятиліть, а кількість загальнотеоретичних досліджень є недостатньою. Слова, що містять інформацію про культуру носіїв мови, є предметом вивчення різних наук, а отже виникають різні підходи до розгляду даної проблеми: з точки зору лінгвістики (реалії, культурно-маркована лексика/лексика з культурним компонентом/культурологічно значуща лексика), перекладознавства (безеквівалентная лексика), культурології (концепти, фрейми, скрипти), психолінгвістики (прототипи). Однак відмінності між існуючими термінами не завжди очевидні, і часто виникає питання про роль і місце слів з культурної складової в системі мови, а також про склад цієї групи лексики. У семантичному полі кожної окремої мови системи концептів і їх структурна організація своєрідні і неповторні. Зміст концепту має національно-специфічні особливості, тобто відображає особливості культури і світобачення конкретної лінгвокультурної спільноти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні погляди щодо номінації основної одиниці лінгвокультурології знаходять відображення у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Арутюнової, В. Буряковської, А. Вежбицької, С. Воркачова, В. Воробйова, В. Карасика, С. Кошарної, В. Красних, В. Маслової, З. Попової, Г. Слишкіна, Ю. Степанова, В. Телії, В. Тхорика, Н. Фанян, О. Хроленка, В. Шаклеїна, О. Шейгал та ін.).

**Метою статті** є висвітлення основних поглядів науковців на лінгвокультурологію та лінгвокультурему, а також розкриття взаємозв'язку та взаємодії культури й мови у процесі її функціонування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Існує думка, що мова є найважливішим засобом не тільки спілкування і вираження думки, а й акумуляції знань культури. Культура об'єднує матеріальні і духовні цінності, що належать певній спільноті людей, і цінності однієї національної спільноти, які зовсім відсутні в іншій або істотно відрізняються від них, становлять національний соціокультурний фонд, що так чи інакше знаходить своє відображення в мові [3, с. 27]. Саме цю частину культури і цю частину мови, на думку В. Виноградова, слід вивчати в перекладознавстві «з метою більш повного і глибокого розуміння оригіналу і відтворення відомостей про ці цінності в перекладі з допомогою мови іншої національної культури» [3, с. 37]. Кожен народ має



© Сидоренко Ю.І., 2017

свої особливості, що знаходить своє вираження в розбіжностях лексичної і граматичної номінації явищ і процесів, в сполучуваності тих чи інших значень, в їх етимології і т.д. [4].

Взаємозв'язок мови та культури є предметом дослідження багатьох суміжних галузей, зокрема етнолінгвістики, лінгвокраїнознавства тощо. Вчені мають дещо неоднозначні погляди щодо місця лінгвокультурології у парадигмі лінгвістичних наук.

На думку В. Воробйова, лінгвокультурологія є найбільш узагальненою галуззю знань інтегративного характеру, яка виступає теоретичною базою лінгвокраїнознавства. В. Телія пропонує розглядати лінгвокультурологію як розділ етнолінгвістики та розмежовує їх за хронологічним аспектом дослідження (лінгвокультурологія в синхронії відрізняється від етнолінгвістики, яка відтворює етнокультурні явища в діахронії). О. Хроленко розділяє етнолінгвістику та лінгвокультурологію як національне та універсальне. Вчений розглядає лінгвокультурологію як основу системи лінгвокультурознавчих дисциплін, до якої ходять етнолінгвістика, лінгвофольклористика, етнодіалектологія, етногерменевтика тощо.

Притримуючись поглядів О. Хроленка, Н. Медвідь визначає лінгвокультурологію як галузь знань мовознавчої науки, яка на основі синтезу та систематизації художньо-виражального матеріалу покликана з'ясовувати механізми взаємодії мовних та культурних чинників у соціокультурному середовищі [8].

На думку В. Маслової, лінгвокультурологія, на відміну від етнолінгвістики і лінгвокультурознавства, досліджує прояви культури народу, які позначилися і закріпилися в мові [7, с. 12]. Предметом вивчення лінгвокультурології є одиниці мови, що несуть культурно-когнітивну семантику. В. Маслова до таких одиниць відносить ті, в змісті яких виявляється частина, обумовлена особливостями національної культури, етнічної свідомості і які «мають символічне, еталонне, образно-метафоричне значення в культурі» [7, с. 53].

В області досліджень лінгвокультурології центральне місце займає культурологічний аспект перекладу, в якості основного завдання якого виступає пошук принципових відмінностей між оригінальним текстом і текстом перекладу. Вчених (В. Виноградов, В. Воробйов, В. Комісаров, Л. Латишев, О. Потебня, В. Телія, С. Тер-Минасова, А. Швейцер і ін.) цікавлять відмінності не стільки в мовній формі, скільки в культурологічних факторах, що виявляються при детальному зіставленні двох варіантів перекладу.

Дослідження художніх текстів в порівняльному аспекті перекладу сприяє пізнанню культури певного соціуму. Виявлення лінгвокультурологічних елементів тексту дозволяє дослідити лінгвокультурні домінанти, які, з одного боку, репрезентують культуру суспільства, а з іншого, є їх вербальним вираженням. Такою лінгвістичною домінантою в лінгвокультурології є лінгвокультурема.

Вивчення лінгвокультуреми доцільно розглядати з точки зору її змісту і форми вираження. Згідно В. Воробйову, на відміну від слова та лексико-семантичного варіанта як власне мовних одиниць, лінгвокультурема включає в себе сегменти не тільки мови (мовного значення), а й культури (позамовне культурне значення), що репрезентується відповідним знаком. Лінгвокультурема як комплексна міжрівнева одиниця являє собою діалектичну єдність лінгвістичного і екстралінгвістичного (понятійного і предметного) змісту. Ця одиниця більш «глибока» за своєю суттю, ніж слово [5, с. 45].

Також цей термін ми знаходимо в роботі Н. Кирилової та А. Афанасьєвої «Практичний посібник з лінгвокультурології: французька мова». Автори даного посібника розглядають лінгвокультурему як «абстрактну сутність, конкретним вираженням якої є мовна одиниця певної структури (лексема або фразеологічна одиниця), що включає в себе не тільки денотативно-сигніфікативне значення, а й культуроносні семи, що виражають певні культурні конотації» [6, с. 73].

А. Жумашева вважає, що лінгвокультурема відрізняється від слова тим, що слово співвідноситься з денотатом, «посилаючись на нього», а лінгвокультурема розкриває його зміст як поняття, як культурний феномен [1].

О. Хроленко до лінгвокультурем відносить слова, що володіють культурними змістами, конотативними значеннями, проявами етнічної ментальності в мові. Лінгвокультурологічні одиниці – це ті, в яких культурні смисли реалізуються в культурних кодах (словах, символах, міфологемах, ідеологемах, стереотипах поведінки, знаках), а феномен етнічної ментальності проявляється в поведінці, в сукупності образів і уявлень в ціннісних орієнтаціях етносу, виражених в словах [11].

Формою існування лінгвокультуреми І. Бриксіна визнає вербальну і невербальну субстанції [2]. У невербальній формі лінгвокультурема фіксується як предмет мистецтва (живопис, пам'ятник, архітектурна споруда), а також як предмет побуту (сувенір, іграшка, листівка, саморобка з різного роду матеріалів). У мовній практиці лінгвокультурема невербально проявляє себе в поведінкових (соматичних та ін.) формах мовної комунікації. У вербальній формі вона може виступати у якості усного чи письмового тексту, а також як елемент мови (фраза, частина фрази, слово) або як елемент мови (фразеологізм, словосполучення, слово, значення слова, форма слова) [2, с. 44]. Вона може виступати як прагматичне кліше, етикетна формула, форма звертання, вигуки, евфемізм і ін. [5].

Лінгвокультурема має такі ознаки:

1) Виражає ім'я поля;

2) Має певну структуру (від одного слова до цілого тексту).

Репрезентуються лінгвокультуреми через:

1) народну поетичну творчість, яка є суттєвою частиною національної культури народу, важливим джерелом пізнання цивілізації та історії, відображенням суспільної свідомості нації;

2) пам'ятки історії, спеціальні історичні, філософські, соціологічні, літературознавчі, лінгвістичні, естетичні та інші дослідження;

3) вислови видатних діячів науки, мистецтва та літератури, в яких відображені найважливіші оцінки нації та національної особистості;

4) літературні твори, як вторинні модельовані системи, в яких знайшла художнє відображення національна особистість (типи та образи) та публіцистика;

5) видатні особистості, як модель національної особистості (наприклад Тарас Григорович Шевченко, Павло Глазовий, Леся Українка, Ярослав Мудрий – для української національної особистості; Чарльз Діккенс, Джек Лондон, Вільям Шекспір – для англійської національної свідомості; Генріх Гейне, Йоган Себастьян Бах, Йоган Вольфганг фон Гете – для німецької національної особистості);

6) думки й судження іноземців про певну націю та її культуру [5, с. 56]. В. Воробйов уважає, що культурний компонент відбивається через внутрішню форму слова.

У розумінні О. Потебні, культурний компонент – це центр образу, одна з його ознак, що переважає над усіма іншими. Внутрішня форма, крім фактичної єдності образу, дає знання цієї єдності; вона є не образ предмета, а образ образу, тобто уявлення [9].

Культурна інформація виражається в лінгвокультуремах по-різному – через культурні конотації, оціночні смисли, ціннісні орієнтації, одиниці мови, що відображають ментальний образ народу, через це виникає необхідність їх класифікації.

Перша класифікація лінгвокультурем належить В. Масловій та включає в себе дев'ять груп лінгвокультурем. До них відносяться:

1) безеквівалентні мовні одиниці і лакуни;

2) міфологізовані мовні одиниці: архетипи і міфологеми, обряди і повір'я, ритуали і звичаї, закріплені в мові;

3) пареміологічний фонд мови;

4) фразеологічний фонд мови;

5) еталони, стереотипи, символи;

6) метафори і образи мови (асоціації, створювані внутрішньою формою слова);

7) стилістичний уклад різних мов;

8) мовна поведінка [7].

Після В. Маслової багато вчених пропонували власні класифікації. Так, наприклад Г. Тургунтаєва поділяє лінгвокультуреми у такий спосіб:

1) власні назви: а) антропоніми; б) топоніми; в) артоніми; г) ергоніми;

2) загальні назви: а) етнографічна лексика духовної культури; б) етнографічна лексика матеріальної культури; в) зооніми; г) терміни спорідненості; д) етноніми [10].

Г. Кажигалієва при складанні класифікації лінгвокультурем спирається на 3 фактори:

1) система лінгвокультурологічних одиниць повинна являти собою цілісну і досить повну репрезентацію культури народу, синхронна взаємодія мови і культури нації;

2) класифікація лінгвокультурем, народжена в природі і атмосфері вербального художнього тексту, повинна мати потенціал і можливості для відображення національної мовної картини світу, національного мовно-культурологічного феномена;

3) система лінгвокультурем створюється і повинна використовуватися в умовах контактів двох конкретних лінгво-культурологічних спільнот.

Отже, відповідно цих факторів, Г. Кажигалієва поділяє лінгвокультуреми на такі класи та підкласи:

I. Прямі (неопосередковані) лінгвокультуреми.

II. Описові лінгвокультуреми.

III. Фонові лінгвокультуреми.

За класифікацією Н. Медвідь, культуреми, зокрема у мові української соціально-психологічної прози, поділяються на соціальні (мовні одиниці, що вербалізують культурний зміст соціальних концептів у контексті), психологічні (мовні одиниці, що вербалізують культурний зміст психологічних концептів) та екзистенційно-аксіологічні (відображають світоглядні цінності,буття людини та об'єктивується у мові) [8].

Н. Медвідь зауважує, що для аналізу лінгвокультуреми як мовного явища, що характеризується різноманітністю взаємовідношень і взаємозв'язків з іншими явищами, необхідно комбінувати різні методи дослідження, зокрема метод лінгвокультурологічної інтерпретації із залученням компонентного, словоцентричного, текстоцентричного, та когнітивного аналізів, метод лінгвокультурологічного поля), які в сукупності дають змогу створити цілісне уявлення про лінгвокультурему, її мовний та позамовний зміст, забезпечити комплексний поетапний аналіз лінгвокультуреми у художньому тексті.

**Висновки з даного дослідження і перспективи.** Лінгвокультурема – це комплексна міжрівнева одиниця, що представляє собою діалектичну єдність лінгвістичного та екстралінгвістичного. Понятійно-предметні відмінності лінгвокультурем проявляються при зіставленні різних мов, що дає можливість отримати уявлення про культурну специфіку тієї спільноти, мову якої ми досліджуємо. До головних джерел лінгвокультурологічних досліджень науковці відносять словники, живу народну мову, фольклор, твори класичної та сучасної літератури, отже в подальшому планується проведення практичне лінгвокультурологічне дослідження на основі творів сучасної американської літератури та їх українських перекладів.

## Список літератури:


1. Бейсенбаев А.Р., Жумашева А.Ш. Лингвокультурология в парадигме современного языкознания: Электронный ресурс. – Режим доступа: http://d01.kemsu.ru/Content/AdvertAttachedFiles/4a58fa7cb5de4a46.pdf
2. Брыксина И.Е. Аспекты билингвального/бикультурного обучения иностранным языкам в высшей школе (французский язык, неязыковой вуз): монография / И.Е. Брыксина; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2007. – 392 с.
3. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы: учебное пособие. – М.: КДУ, 2004. – 240 с.
4. Власова Е.А. Соотношение понятий «язык», «культура» и «картина мира»: Электронный ресурс. – Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2012_7-1_13.pdf
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов. – 2006. – 112 с.
6. Кириллова Н.Н., Афанасьева А.Л. Практическое пособие по лингвокультурологии: французский язык. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. – 212 с.
7. Маслова В.М. Введение в лингвокультурологию. – М.: Наследие, 1997. – 207 с.

8. Медвідь Н.С. Лінгвокультуреми в українській соціально-психологічній прозі першої половини XX ст.: Автореферат дис. к. філологічних наук, спец.: 10.02.01 – українська мова / Медвідь Н.С. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 23 с.
9. Потебня А.А. Мысль и язык – Режим доступа: http://vassilenkoanatole. narod.ru/olderfiles/1/potebnay_mysl_i_yazyk.pdf
10. Тургунтаева Гульсара Ашимбаевна. Функционирование лингвокультурем в информационно-рекламных текстах: на материале казахского, русского, английского языков: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.20 / Тургунтаева Гульсара Ашимбаевна; [Место защиты: Кыргызско-рос. славян. ун-т им. Б.Н. Ельцина]. – Бишкек, 2012. – 25 с.
11. Хроленко А.Т. Основи лингвокультурологии. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 184 с.

**Сидоренко Ю.И.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМА

**Аннотация**
В данной статье автор делает выводы о том, что перевод на другой язык дает возможность выявить дополнительные культурные смыслы, заключенные в лингвокультурных элементах текста (лингвокультуремах), которые могут служить источником особенностей культуры языковой общины. Автор уточняет содержание понятия «лингвокультурема» и анализирует различные подходы к классификации лингвокультурем.
**Ключевые слова:** лингвокультурема, культурологический аспект перевода, лингвокультурная доминанта, лингвистический, экстралингвистический.

**Sydorenko Iu.I.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THEORETICAL APPROACH TO THE DEFINITION OF LINGUACULTUREME

**Summary**
In this article the author draws the conclusion that translation into another language makes it possible to reveal additional cultural meanings contained in the linguocultural elements of the text (linguaculturemes) that can serve as a culture source of the language community. The author clarifies the content of the concept «linguacultureme» and analyzes various approaches to the classification of linguaculturemes.
**Keywords:** linguacultureme, cultural aspect of translation, linguacultural dominant, linguistic, extralinguistic.

УДК 37.015.311.316.72

# ІНТЕГРАЛЬНА МОДЕЛЬ ДИСКУРСУ У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

**Солодка А.К.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена дослідженню інтегральної моделі дискурсу у міжкультурній комунікації. Ядром моделі є комунікативна подія як одиниця дискурсу міжкультурної комунікації – вербально опосередкованої діяльності людини на перетині культур. Дискурс розглядається як об'єкт інтегральної природи і адекватний об'єкт для представлення сутності міжкультурної комунікації. Визначено співвіднесеність дискурсу та розвитку мовної особистості. У статті представлено інтегральну модель, що побудована на основі діяльнісного характеру дискурсу суб'єктів у спеціальній сфері міжкультурної взаємодії.
**Ключові слова:** міжкультурна комунікація, дискурс, мовна особистість, діяльність, комунікативна подія.

**Постановка проблеми.** У сучасному глобалізованому світі виникають докорінні зміни у всіх областях соціально-культурної взаємодії: поширюються кордони культурного середовища, підвищується академічна мобільність, створюються умови розвитку конкурентноздатної і соціально успішної особистості (мультикультурної и полілінгвальної). Основною науковою проблемою сучасних наукових досліджень стає нове теоретичне осмислення феномена міжкультурної комунікації, розробка и оптимізація методології досліджень.

Міжкультурна взаємодія трактується як діяльність і являє собою динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом, єдність внутрішнього (концептуалізація і категоризація) і зовнішнього (предметність спеціальної сфери) середовищ, зумовлює розвиток особистості як суб'єкта діяльності, несе перетворювальний характер (А. Залевська, І. Зимня) [4; 5], супроводжується розвитком духовної та матеріальної культури. У процесі діяльності виникає велика кількість культурних кодів, одним з яких є мова. Структура діяльності обумовлює наявність інтеграційного об'єкта, в якості якого виступає дискурс. Під дискурсом ми розуміємо *вербально опосередковану професійну діяльність*. У дискурсі формується *професійна мовна особистість* (ПМО), відбувається взаємодія різних видів знання і формується *концепт* як сукупність всіх типів спеціального знання. Оскільки знання спеціальної сфери носить кумулятивний характер, можна говорити про стратифікацію концепту і про засвоєння різних фрагментів знання в різних типах дискурсу.

Виходячи з цього, міжкультурну комунікацію (МК) можна розглядати як вербально опосередковану діяльність, що передбачає взаємодію комунікантів, які належать до різних культур. МК постає як дискурс – вербально опосередкована діяльність на «перетинанні дискурсивних кордонів» (R. Scollon, S. Scollon), де мова розглядається у взаємозв'язку з мисленням, пізнанням та діяльністю [14].

Одиницею дискурсу МК є комунікативна подія – сукупність мовних дій, спрямованих них на досягнення комунікативних цілей, у результаті яких породжується текст про міжкультурну комунікативну подію. Комунікативній дії властиві всі властивості дискурсу. І дискурс в цілому, і комунікативна подія характеризуються такими параметрами, як Суб'єкт, Місце і Час.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У даному дослідженні ми спирались на теоретичні та методологічні положення сучасних напрямів лінгвістики і МК: когнітивної лінгвістики (В. Дем'янков, Ф. Бацевич, В. Карасик, В. Красних, О. Кубрякова, І. Стернін, О. Селіванова, Ю. Степанов, В. Чернявська, R. Langacker; M. Turner, G. Fauconnier), теорії мовної діяльності (Л. Виготський, А. Леонт'ев, Ж. Піаже), психолінгвістики та етнопсихолінгвістики (Н. Гальскова, І. Зимня, Ю. Караулов, Н. Лебедєва, І. Халєєва, D. Mackie, D. Hamilton), лінгвокультурології (А. Вежбицька; Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Воробьйов, В. Маслова, С. Тер-Мінасова), міжкультурної комунікації (М. Бергельсон, Т. Грушевицька, В. Попков, А. Садохін, Д. Гудков, П. Донець, І. Клюканов, О. Леонтович, M. Bennett, E. Hall, G. Hofstede, R. Lewis, L. Samovar, R. Porter; S. Ting-Toomey); дискурсивного аналізу (В. Карасик, Л. Філіпс, М. Йоргенсен, N. Fairclough), системного підходу (Дж. О'Коннор), методології корпусного аналізу (А. Кібрік, T. Givon; W. Mann, S. Thompson).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Не зважаючи на те, що МК давно викликає зацікавленість дослідників різних напрямів, не існує єдиної думки з питання про об'єкт МК, способи аналізу та її специфіки. Це є показником високої актуальності комплексних досліджень МК, інтегративного опису комунікативної події як одиниці дискурсу МК, розробки основ його аналізу.

**Метою статті** є дослідження інтегральної моделі дискурсу у міжкультурній комунікації, ядром якої є комунікативна подія як одиниця дискурсу міжкультурної комунікації – вербально опосередкованої діяльності людини на перетині культур.

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння дискурсу, відоме завдяки роботам Т. ван Дейка. Дискурс, як суттєва складова соціокультурної взаємодії [2, с. 53], включає параметри взаємодії «мовця-слухача», природно-ситуативний характер мовлення/тексту, залежність тексту/мови від соціального контексту (в широкому сенсі), порядок організації виразів, значень і дій (стратегії), основна одиниця – соціальний акт [3, с. 121].

Поняття соціального акта важливе на рівні тексту, оскільки може розглядатися як головна текстова властивість, а саме – як цілісність тексту. Соціальний акт зумовлює цілісність текстів, що породжуються в дискурсі, зв'язність яких є найбільш поширеним об'єктом дослідження дискурсу.

В цьому сенсі «сплав» когнітивної лінгвістики і дискурсивного аналізу є вирішальним: прагма-



© Солодка А.К., 2017

тична настанова дискурсу на вивчення мовної ситуації є зверненням до ментальних процесів учасників комунікації, детермінованим соціокультурними правилами і стратегіями породження і розуміння мови у соціокультурних умовах.

Серед фреймів дискурсу (лінгвістичний текст, фрейм учасника, контекст та зміст) [1; 9] особливо значущими є:

а) розуміння текстової взаємодії як взаємодії ключових концептів за певними аналітичними схемами [12; 13];

б) ідея П. Сгалла про дискурс як про «перероблену» природну мову [15];

в) тенденція до конвергенції підходів [11].

На думку Ю. Степанова «дискурс описується як будь-яка мова (а не просто текст), що має свої тексти. Дискурс – це спочатку особливе використання мови для вираження особливої ментальності; особливе використання <…>, що в кінцевому рахунку створює особливий ментальний світ» [8, с. 35-73].

На нашу думку, цей постулат є цінним по відношенню до МК, оскільки діалектична парадигма МК раніше постулювалася тільки як комунікативний процес, позбавлений власної специфіки (або дана специфіка мала лише декларативний характер навіть в екстралінгвістичному плані). Іншими словами, розгляд МК як спеціальної діяльності (на різних етапах спеціальної діяльності) дозволяє нам вивчити глибше природу МК як соціокультурної взаємодії і пояснити її процеси. Таким чином, тільки одне припущення про спеціалізованість МК дає необмежені можливості моделювання об'єкта, типології, достатній евристичний потенціал, не властивий попереднім етапам розвитку МК у методологічному відношенні.

Таким чином, звернення до інтегральної моделі дискурсу дозволяє виділити в його структурі компоненти вербальної і ментальної репрезентації. Існує безліч варіантів моделей подання когнітивних структур дискурсу, в яких визначається його багаторівневість, динамізм, вербально-опосередкований характер, що обумовлює наявність лінгвістичних (семантичних, мовних) і енциклопедичних (концептуальних) знань.

Саме тому численні звернення дослідників до дискурсу пов'язані з пошуком такого об'єкта, який дозволив би відображати «єдність» різних аспектів мови.

Згідно з трактуванням цієї проблеми сучасними лінгвістами, дискурс – це «складна комунікативна подія, що включає, крім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, настанови, цілі адресата)» [6, с. 8]. Таким чином, дискурс являє собою соціальну взаємодію, тоді як текст репрезентує лише його частину [10]. Дослідження дискурсу в такому широкому розумінні потребує вивчення аспектів соціальної ситуації, важливих для її продукування та відтворення, тобто дискурс, перш за все, необхідно досліджувати як соціальну мову.

Діяльність у широкому сенсі – це динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом [7, с. 101]. Основу теорії діяльності становить принцип єдності мислення і діяльності, принцип розвитку та історизму, принцип єдності зовнішньої і внутрішньої діяльності. Її основними характеристиками є предметність (соціальна обумовленість діяльності людини) і суб'єктність (активність суб'єкта і її особистісний сенс).

Отже, розуміючи діяльність як взаємодію суб'єкта зі світом, дискурс постає як вербально опосередкована діяльність. Він виступає знаковою діяльністю, де в якості знака виступає світ.

Знакова діяльність особистості умовно може бути представлена як послідовність наступних стадій: 1) мотиваційно-спонукаюча (етапи апперцепції та інтеріоризації); 2) орієнтовно-дослідницька (внутрішнє програмування і селекція), 3) процесуальна (текстотворення), 4) контролююча (закріплення корисного результату-досвіду). Вони включають зовнішні (ментальні процеси та продуктивні процеси) і внутрішні (концептуалізація і категоризація), рецептивні і продуктивні види діяльності [5].

Умовна послідовність фаз діяльності обумовлює особливості трактування мовної інформації дослідниками. Закономірно, що в лінгвістиці найбільш докладно вивченим етапом є етап реалізації (або продуктивний етап) та вивчення ментальних процесів (внутрішнього етапу), що, відповідно, веде до двоякого розуміння таких категорій, як взаємодія (інтеракція) і комунікація.

Іншими словами, реалізація особистості в дискурсі веде до визначення діяльності як взаємодії людини зі світом: «Виникнення особистості як системної якості обумовлено тим, що індивід у спільній діяльності з іншими індивідами змінює світ і за допомогою цієї зміни перетворює себе» [7, с. 193]. Таким чином, можна визначити, що фази розвитку особистості корелюють з фазами діяльності. Потрібно враховувати внутрішню діяльність особистості з етапами концептуалізації, перебудови внутрішньої категоріальної системи, інтеграції нових конструктів в її систему.

Згідно з положенням про концепт як одиницю і результат внутрішньої діяльності особистості, відзначимо, що різним рівням концепту відповідають різні види дискурсу. Найбільш адекватним визначенням концепту є його визначення як сукупності всіх видів знання. Таким чином, якщо дискурс – це вербально опосередкована діяльність в спеціальній сфері, то концепт – знаково-опосередкована, культурно опосередкована сукупність всіх видів спеціального знання.

Важливо те, що міжкультурна компетентність (МКК) – здатність особистості до діалогової взаємодії на перетині культурних кордонів. Це готовність до зміни діяльності з урахуванням її характеристики як зміни спеціальних ролей, зміни локусів дискурсу МК [7, с. 367]. Отже, розвиток МК слід визначити як придбання (іншої/нової) спеціальної (професійної) компетенції як набуття певного рівня спеціальної (професійної) компетенції.

Таким чином, можна узагальнити, що у дискурсі як у вербально опосередкованій діяльності в спеціальній сфері представлені діяльності: зовнішня (мовна) і внутрішня (концептуальна інтеграція, розвиток особистості). Оскільки в дискурсі відбувається розвиток особистості, розвиток знаків, а сам дискурс є знаковою діяльністю, то дискурс МК постає як континуум знаків, що послідовно переходять у коди, тексти, де мовний код виступає одним з безлічі критеріїв розмежування. Потенційно дискурси міжкультурної комунікації нескінченні.

**Висновки і пропозиції.** У галузі МК пріоритетними є дослідження з великим евристичним потенціалом відносно складних інтегрованих об'єктів. Будучи інтегральною наукою у своєму міждисциплінарному статусі, предметом МК виступає дискурс як інтегруючий об'єкт. Інтегративність МК полягає у внутріпарадигмальній і міжпарадигмальній інтеграції.

Численні дослідження феномену МК групуються в двох напрямках – західному та вітчизняному. В роботах західної школи розроблено інструментарій дослідження МК. Розробка методології МК втілилась у визначенні динамічного характеру адаптації особистості до іншокультурного середовища в процесі взаємодії з Іншим, описі етапів/фаз розвитку особистості у процесі міжкультурної взаємодії. Звернення дослідників до динамічних і особистісних аспектів МК створює передумови для можливого розгляду МК в теорії діяльнісного підходу, який відкриває великі перспективи у розвитку науки.

Згідно з результатами проведеного аналізу, найбільш близьким варіантом до теорії діяльності є теорія дискурсу, в якій дискурс розуміється як знакова діяльність. Дискурсивна теорія важлива для даного дослідження, тому що являє собою спробу проаналізувати МК з позицій теорії діяльності. Правомірність такого підходу дає змогу представити МК у світлі теорії діяльності, що дає поштовх до пошуку шляхів інтеграції емпіричних/інструментальних напрацювань західної школи з теоретичними можливостями вітчизняної школи дослідження міжкультурної взаємодії.

Дискурс як об'єкт інтегральної природи і адекватний об'єкт для представлення сутності МК має власний механізм розвитку, яким і є механізм розвитку мовної особистості. Оскільки дискурс розуміється як діяльність особистості у спеціальній сфері, то лінгвокультурна особистість щодо МК в дискурсивному світлі виявляється між- та мультимовною, і мультикультурною, або інтерлінгвокультуральною. Дискурс, будучи вербально опосередкованою діяльністю в спеціальній сфері, інтегрує сукупність знання, що описується як концепт. Міжкультурна компетентність особистості розуміється як динамічна зміна ролей особистості згідно цілепокладанню і включає весь спектр компетенцій (мовну, лінгвокраїнознавчу, комунікативну, прагматичну тощо).

Таким чином, базовими категоріями теорії МК є: дискурс як вербально опосередкована діяльність мовної особистості у спеціальній сфері; концепт як сукупність накопиченого знання про об'єкт; міжкультурна компетенція особистості, яка розвивається в дискурсі як діяльності. Базові динамічні категорії МК дозволяють проводити кореляції: в міру ускладнення діяльності особистості, яка постійно розвивається за рахунок додавання/розширення/приросту концептів у концептуальній системі. Все це дозволяє визначити подані категорії в теорію концептуальної інтеграції. Правомірність такого висновку підтверджується дефініційним аналізом парадигм розвитку МК, значенням концептуальної інтеграції підходів різних дослідників (як вітчизняних, так і зарубіжних) у зв'язку з похідністю/вторинністю ключових концептів, мовної особистості, умовами/нормами адаптації особистості, культурним знаком/артефактом.

Досліджуючи існуючі моделі міжкультурної комунікації, найбільш релевантною представляється модель інтегруючого виду, що побудована на основі діяльнісного характеру дискурсу суб'єктів у спеціальній сфері МК.

## Список літератури:


1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ванн Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 228 с.
3. Дейк Т.А. ван. Вопросы прагматики текста / Т.А. ванн Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. – М.: Прогресс, 1978. – С. 34-48.
4. Залевская А.А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию / А.А. Залевская // Языковое сознание и образ мира: Сб. ст. – М.: ИЯ РАН, 2009. – С. 39–54.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 187 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 196 с.
7. Психология. Словарь. – М., 1990. – 161 с.
8. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука 20 века. – М.: Институт Языкознания РАН, 2005. – 420 с.
9. Deixis and Information Packaging in Russian Discourse // Pragmatics & Beyond New Series. – 1998. – № 50.
10. Fairclough N. Register, power and socio-semantic change // D. Birch. Functions of style. – Oxford, 1988.
11. From Sentence Processing to Discourse Interpretation: Crossing the Borders // Workshop announcement. – Utrecht, 2001.
12. Hoey M. Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis. – Liverpool, 2010.
13. Linguistic Choice Across Genres: Variations in Spoken and Written English. Eds. Macarro A.S., Carter R. – Amsterdam, 2012.
14. Scollon R., Scollon S.W. Intercultural communication: A discourse approach, 2nd ed. / R.Scollon, S.W. Scollon. – Blackwell Publishers, 2001.
15. Text and Discourse. Discourse and Meaning. Eds. Partee B. and Sgall P., 2008.

**Солодкая А.К.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ИНТЕГРАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИСКУРСА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация**
Статья посвячена исследованию модели дискурса в межкультурной коммуникации. Коммуникативное событие составляет ядро модели и представлено как единица дискурса межкультурной коммуникации – вербально опосредованной деятельности человека на пересечении культур. Дискурс рассматривается как объект интегральной природы и адекватный объект для анализа сущности межкультурной коммуникации. Определена взаимосвязь дискурса и развития языковой личности. В статье представлена интегральная модель на основе деятельностного характера дискурса субъектов в специальной сфере межкультурной коммуникации.
**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, дискурс, языковая личность, деяльность, коммуникативное событие.

**Solodka A.K.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## INTEGRAL MODEL OF DISCOURSE IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION

**Summary**
The article investigates the integrated model of discourse in intercultural communication. The core of the model is a communicative event as a discourse unit of intercultural communication – verbally mediated human activity in cross-cultural interaction. Discourse is considered as integral nature of the object and the object which is adequate to represented essence of intercultural communication. It was determined the correlation of discourse and linguistic identity. The paper presents an integrated model based on the nature of the activity of discourse in the special field of cross-cultural interaction.
**Keywords:** intercultural interaction, discourse, language personality, interaction, communicative event.

УДК 81'27

## АНГЛІЙСЬКА МОВА В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

**Усаченко І.В.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття окреслює сучасний стан англійської мови в світі. Досліджено деякі аспекти її функціонування в Швеції в якості іноземної в умовах постійного розвитку і інтернаціоналізації держави. Доведено, що англійська мова де-факто виступає другою мовою в сфері освіти. Проаналізовано вплив шведської мови на англійську на граматичному рівні. Зроблено висновок про те, що граматична інтерференція в даному випадку є результатом переносу граматичних рис рідної однієї мовної системи (шведська) на іншу (англійська) в умовах контактування.
**Ключові слова:** мовна ситуація, лінгва франка, національна мова, мова-вбивця, лінгвістичне домінування, модель Качру, мовна політика, білінгвізм, мовний контакт, інтерференція, граматична інтерференція.

**Постановка проблеми.** Глобалізація та інтеграція світового суспільства викликають необхідність розширювати та поглиблювати контакти між різними країнами. Це неможливо без здійснення успішної та ефективної міжкультурної комунікації, тобто спілкування людей, що представляють різні культури і мови. Англійська мова займає особливе становище в світі, будучи глобальною і міжнародною мовою. Вчені називають її «лінгва франка» зі справедливої причини: вона використовується великою кількістю людей в Європі і світі, виконуючи функцію «рятувального круга» в таких областях, як туризм, наука, транспорт, культурний обмін. В результаті цих контактів відбувається процес запозичення з однієї мови в іншу на різних рівнях. Цей процес має назву інтерференція. Останнім часом це питання не оминає уваги вчених. Об'єктивною причиною цього є актуальність даного питання як в теоретичному аспекті, так і в плані розв'язання практичних задач лінгвістики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливий аспект зростаючого домінування англійської мови породив безліч наукових дискусій. Ключовим стало питання впровадження англійської мови в інші мови, яке спричинило масові запозичення на всіх рівнях. Високий статус англійської мови призвів до заклопотаності питан-



© Усаченко І.В., 2017

нями про втрату певних сфер і збереження національних мов. Тобто в даний час в академічному світі існує два підходи до позиції, яку займає англійська мова: з одного боку – точка зору вчених, які сприймають англійську мову як глобальний феномен (Crystal, 2003; De Swaan 2001; Duszak & Okulska 2004; Graddol 1997; Kibbee 2003; Maurais & Morris 2003; Pennycook 1994; Simonsen 2004; Tonkin & Reagan 2003) [7; 8; 9; 12; 15; 17; 21; 24; 26], з іншого – думка лінгвістів, які стверджують, що поширення англійської мови носить характер мовного імперіалізму, [22] і називають її мовою-вбивцею (murder language, killer language) [25], яка загрожує існуванню інших мов світу (Ansre 1979; Kirkegaard 2008; Mæhlum 2002; 2007; Phillipson 1992) [6; 16; 18; 22].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Проблема функціонування англійської мови в світі і впливу на інші мови активно досліджується, але вітчизняна наука не робила спроб здійснити комплексний аналіз положення англійської мови в Швеції і розглянути взаємовплив мов на різних рівнях.

**Мета статті.** Метою даної статті є проаналізувати сучасний статус англійської мови в Швеції та продемонструвати явище інтерференції на граматичному рівні.

**Виклад основного матеріалу.** Англійська мова поширювалася за допомогою численних історичних причин і подій, тож важко говорити про конкретну її позицію в країнах світу. Д. Кристалл в своїх дослідженнях згадує метод визначення положення даної мови, спочатку запропонований Б. Качру, який поділив сфери її вживання в залежності від інтенсивності на три кола:

1) внутрішнє коло (the inner circle) – області, в яких носії англійської мови використовують її в якості рідної (США, Канада, Нова Зеландія, Великобританія);

2) зовнішнє коло (the outer circle) – області, в яких носії англійської мови використовують її в якості другої (Індія, Сінгапур, Малаві);

3) розширене коло (the expanding circle) – області, в яких носії англійської мови використовують її в якості іноземної (Швеція, Китай, Японія, Греція) [7, с. 107].

Варто відзначити, що дана модель не ідеальна, так як з розвитком тієї чи іншої країни, вона може переміститися в інше коло, тим самим демонструючи вживання англійської мови в більшій мірі.

В Європейському контексті вплив англійської мови також актуальний. Особливу увагу лінгвістична наука в даний час приділяє вивченню факту завершеного впровадження англійської мови в країни Північної Європи, тобто в Скандинавію. С. Йоханссон вважає, що «беручи до уваги часті напружені дебати, було проведено, на подив, мало досліджень, які б систематично вивчили використання англійської мови в країнах Скандинавії і її вплив на скандинавські мови, хоча в останні роки з'явилася тенденція приділяти більше уваги цьому питанню» [14, с. 90].

Ґрунтуючись на проведених дослідженнях, можна виділити основні причини відкритості Скандинавських мов рисам англійської мови:

1) високий і незаперечний престиж англійської мови у всіх верствах населення;

2) величезна популярність англо-американських медіа продуктів;

3) інтенсивне вивчення англійської мови всіма віковими категоріями;

4) великі інтернаціональні особисті і ділові контакти в різних сегментах населення;

5) близька спорідненість англійської і Скандинавських мов [11, с. 41].

Більш того, жодна зі Скандинавських країн не ізольована в плані культури, освіти і науки, і ні в одній з них не встановлені бар'єри між національною і англійською мовами. Г. Готтліб, характеризуючи ситуацію в Скандинавських країнах на основі проведених нечисленних досліджень, відзначає, що «зовсім не варто виключати можливість мовної смерті в країнах Скандинавії» [11].

Ситуація зростаючого домінування англійської мови не оминула й Швецію. Шведська – мова з невеликою кількістю носіїв (приблизно 9 млн. людей), більшість з яких проживає в Швеції. Мовна ситуація в Швеції радикально змінилася за останні кілька десятиліть. В результаті імміграції Швеція стала багатомовною країною, де використовуються більше 150 мов. Після ратифікації Європейської хартії про регіональні мови і мови національних меншин, в Швеції офіційно були визнані 5 мов меншин (2000): фінська, меянкіелі, циганська, саамська, ідиш.

Швеція – держава, де високо цінуються міжнародні контакти. Однак, зважаючи на те, що шведська мова поширена тільки на території Швеції і мало хто володіє нею за її межами, вона має дуже обмежену практичну цінність. Саме з цієї причини в більшості випадків комунікація між носієм і не носієм шведської мови здійснюється англійською мовою. Дана мова є за замовчуванням засобом міжнародного спілкування, як в Швеції, так і за її межами.

Коментуючи ситуацію в Швеції, Б. Гуннарсон передбачає, що тенденція збільшення публікацій досліджень англійською мовою призведе в кінцевому підсумку до атрофії, тобто кількість наукових робіт, виконаних шведською або іншими мовами, значно знизиться або дорівнюватиме нулю. Так, за даними Ради з наукових досліджень у Швеції, відсоток докторських дисертацій у провідних університетах ще у 2001 році з медичних наук складав 99%, природничих – 100%, соціальних – 74%, гуманітарних – 39% [19]. В результаті лексичні та стилістичні ресурси невикористаних мов вичерпаються, а наука матиме можливість оперувати тільки англо-американськими одиницями. Таким чином, дослідники можуть втратити здатність обговорювати науку шведською мовою [13].

Зростаюче занепокоєння з приводу зсуву шведської мови в академічних і дослідницьких областях призвело до того, що Рада із захисту мови і формування мовної культури в Швеції (Swedish Language Council) (пер. авт.) опублікувала проект плану дій щодо захисту і популяризації національної мови. Згодом у 2002 році парламентський комітет надав свої висновки з даного питання в доповіді «Mål i mun: Förslag till handlingsprogram försvenska språket». Більшість її пунктів були включені в урядовий законопроект соціал-демократів «Краща мова – узгоджена мовна політика в Швеції» (Best language – a concerted language policy for Sweden) (пер. авт.),

представлений в парламенті у вересні 2005 року. Основна мета даного документу – підтримувати шведську мову в усіх областях, включаючи наукові дослідження та вищу освіту. Для досягнення цієї мети законопроект рекомендує політику паралельної багатомовності, тобто використання шведської мови поряд з англійською у зазначених вище областях. Прикладом можуть служити великі резюме докторських дисертацій англійською мовою [10, с. 16-17].

Англійська мова, незважаючи на статус іноземної в Швеції, увійшла і в повсякденну комунікацію, причому вона не обмежується контактами з іноземцями, тобто англійські слова «долучилися» до звичайної мови. Х. Шарп, провівши дослідження мовної ситуації в Швеції, зробив висновок про те, що підлітки і люди середнього віку широко використовують англійську мову в повсякденному мовленні. Члени цих вікових груп також схильні переплітати довгі англійські фрази зі шведською мовою [23, с. 198]. Серед можливих причин наводиться той факт, що англійська мова викладається з самого раннього віку, а також має високий статус. М. Парквалл стверджує, що Швеція має більш високий відсоток носіїв англійської мови, ніж у багатьох країнах, де англійська є офіційною мовою. Так, опитування, проведене в 2006 році, показує, що 89% інформантів вважають, що цілком здатні вільно говорити англійською мовою, в той час як в Індії, наприклад, ця частка становить лише 11% [20, с. 30-40].

В ході опитування, опублікованого комітетом міністерства культури, було встановлено, що 36% учасників вважають, що англійська використовується в надмірній кількості (2002). Більш ранні дослідження надають схожі результати – 40%. Це вказує на те, що більшість опитаних людей не вважають, що англійська використовується занадто широко, а молодші вікові групи частіше вживають її в спілкуванні. Крім того, в шведських школах було проведено опитування, в ході якого учасників попросили назвати найважливіший предмет і охарактеризувати якість його викладання. Інформанти були поділені на три групи – учні, батьки та інші категорії. Учні вважали найважливішим предметом англійську, за яким слідувала шведська. Однак, дві інші групи поставили шведську на перше місце (2002) [5].

Незважаючи на думку значної кількості населення Швеції щодо надмірного вживання англійської мови, реальна кількість мовців досить велика. Так, за даними Євробарометру, міжнародного проекту регулярних опитувань громадської думки, що здійснюється під егідою Європейської комісії, 2012 року, відсоток дорослого англомовного населення Швеції складає 53,97% [27]. Повертаючись до даних цього ж проекту 2006 року, на питання «Чи повинні діти Швеції вчити англійську?» відповідь «Так» отримано від 99% респондентів [28]. Інші дані Шведської національної агенції з питань освіти демонструють, що 93% Шведських школярів у віці 15-16 років стверджують, що вони розуміють англомовні теле- та радіопрограми дуже або відносно легко. Майже всі стверджували, що їм було відносно легко на екзамені описати подорож, вихідні, захід у письмовому вигляді [29].

Аналізуючи аспекти граматичної інтерференції, необхідно зазначити, що даний процес включає повну чи часткову заміну ознак граматичних явищ однієї мови, що вивчається, ознаками іншої під впливом рідної чи іншої мови, що вивчається. Граматичну інтерференцію легко передбачити шляхом зіставлення граматичних явищ мов, що вивчаються, виявивши зі значною долею вірогідності схожість та відмінність. Граматичні явища мов мають багато спільного, що виявляється як на морфологічному, так і на синтаксичному рівнях. Так, дослідження С.С. Сорокіної висвітлює синтаксичний і морфологічний типи граматичної інтерференції. Синтаксична інтерференція, на її думку, включає конструктивний підтип, позиційний синтаксис, підтипи синтаксичного узгодження [3].

Аналізуючи причини граматичної інтерференції, ми звернулися до робіт Ю.О. Жлуктенко [2], який серед таких називає ототожнення слів, морфем і граматичних моделей обох мов. Він надає наступну типологію граматичної інтерференції:

– зміна граматичних відносин в одній мові за аналогією з тими відносинами, які існують в іншій (перенесення граматичних відносин із мови А в мову Б чи навпаки; усунення граматичних відносин, що існують в одній мові з причини їх відсутності в іншій);

– зміна граматичної функції слова чи морфеми однієї мови за прикладом іншої;

– розширення чи звуження граматичної форми, моделі чи одиниці даної мови під впливом загальновживаності явища іншої мови, що ототожнюється.

Так, у ході нашого дослідження (яке спирається на елементи методології Є.А. Устиновича, Н.В. Арбузової [1; 4]) було встановлено, що граматична інтерференція в контексті шведсько-англійського білінгвізму проявляється у наступному:

– Некоректне утворення та використання множини іменників.

*A trouser* замість *trousers*.

*Peoples* замість *people* (в значенні «люди»).

*Informations* замість *information*.

*A new* замість *news*.

*Womans* замість *women*.

– Опущення закінчень при використанні англійських дієслів у пасивному стані.

*Are allow* замість *are allowed*.

– Використання другої форми дієслів у стверджувальних реченнях минулого часу разом з допоміжним дієсловом.

*Didn't studied* замість *didn't study*.

– Невірне узгодження підмета з присудком у стверджувальних та заперечувальних реченнях теперішнього та минулого часів.

*He speak* замість *he speaks*.

*We has* замість *we have*.

*There is many books* замість *there are many books*.

*Ten years ago we don't have…* замість *Ten years ago we didn't have….*

– Помилки в реченнях з використанням узгодження часів.

*I thought I will never study…* замість *I thought I would never study….*

– Використання інфінітиву у конструкціях, що потребують герундія.

*I must stop to complain* замість *I must stop complaining.*

Такого роду помилки можна пояснити фактом відсутності аналогічного граматичного явища у шведській мові. Інфінітивні форми присутні у даній мові, тож їх зручніше використовувати, ніж герундій.

– Невірне використання модальних дієслів.

*He can know this…* замість *He may know this…* (Можливо, він знає це).

Часто шведське дієслово **kan** (аналогами в англійській мові є **may** або **might**, вживаються для вираження припущень) трансформується в англійське **can** (виражає можливість або здатність виконати дію).

– Неправильне використання прийменників.

*In university* замість *at university* (в значенні освітньої установи).

*I had English four times in a week* замість *I had English four times a week.*

Даний приклад ілюструє використання відповідного прийменника **i** у шведській мові, в той час як в англійській в даному випадку прийменник взагалі не використовується.

*I was always proud over my country* замість *I was always proud of my country.*

Англійський прийменник **over** в цьому випадку відтворює аналогічну одиницю у шведській мові – **över** (cf. швед. stolt över).

В якості іншого прикладу такого типу можна навести використання **over** замість **across**:

*This shop is right over the street* замість *This shop is right across the street* (cf. швед. över gatan).

– Опущення означеного артиклю або некоректне його використання.

I saw Atlantic Oceanen! замість I saw the Atlantic Ocean!

У шведській мові одним зі способів відображення категорії означеності є закінчення **-en**.

*I went to the Los Angeles last year* замість *I went to Los Angeles last year.*

Використання означеного артиклю в даному випадку проводить паралель зі шведською мовою, в якій деякі власні імена, географічні назви зокрема, використовуються з означеним артиклем.

– Невірний порядок слів у англійському реченні.

*I talked often to my friends* замість *I often talked to my friends.*

В англійській мові прислівники неозначеного часу ставляться перед дієсловом, у шведській – після.

*Yesterday saw I that advertisement* замість *Yesterday I saw that advertisement.*

У шведській мові стверджувальне речення має зворотний порядок слів, якщо додаток чи обставина виносяться на перше місце (cf. швед. igår såg jag).

**Висновки і пропозиції.** Англійську мову в Швеції варто розглядати як іноземну, незважаючи на те, що деякі лінгвісти пропонують дати їй статус офіційною зважаючи на її поширеності. Однак, англійська мова де-факто виступає другою мовою в сфері освіти в умовах її постійного розвитку в шведському суспільстві і інтернаціоналізації держави. Граматична інтерференція в даному випадку є результатом переносу граматичних рис рідної однієї мовної системи (шведська) на іншу (англійська) в умовах контактування.

## Список літератури:


1. Арбузова Н.В. Проявление грамматической интерференции в контексте англо-немецкого билингвизма в Швейцарии / Н.В. Арбузова // Nauki. Teoria i praktyka. – Познань, 2012. – Ч. 3. – С. 81-84.
2. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия / Юрий Алексеевич Жлуктенко. – Киев: Вища школа, 1974. – 164 с.
3. Сорокина С.С. Пути преодоления и предупреждения грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов 1 курса языковых факультетов (на материале подтипа управления): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.С. Сорокина. – Л., 1971. – 26 с.
4. Устінович Є.А. Соціофонетична варіативність сегментного складу англійської мови бурсько-англійських білінгвів. [Текст]: автореф. дис. ... канд. філ. наук / Є.А. Устінович. – Сімферополь, 2007.
5. Andersson M. English in Sweden. English as a Second Language in Sweden in a Theoretical Perspective / M. Andersson // Linguistic Essay. – Halmstad, 2010. – 54 p.
6. Ansre G. Four rationalizations for maintaining European languages in education in Africa / G. Ansre // African Languages. – № 5/2, 1979. – P. 10-17.
7. Crystal D. English as a global language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
8. De Swaan A. Words of the world. The global language system / A. De Swaan. – Cambridge: Polity Press, 2001.
9. Duszak A. & Okulska U. Speaking from the margin. Global English from a European perspective / A. Duszak & U. Okulska. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004.
10. Ferguson G. The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss / G. Ferguson. – University of Sheffield, 2007. – P. 7-38.
11. Gottlieb G. Danish echoes of English / G. Gottlieb // Nordic Journal of English Studies. – Vol. 3, № 2, 2004. – P. 39-65.
12. Graddol D. The future of English? Guide to forecasting the popularity of the English language in the 21 century / D. Graddol. – London: The British Council, 1997.
13. Gunnarsson B.L. Swedish tomorrow – a product of the linguistic dominance of English? / B.L. Gunnarson // Current Issues in Language and Society? 2000. – № 7. – P. 51-69.
14. Johansson S. English influence on the Scandinavian languages / S. Johansson // Nordic Journal of English Studies. – № 1, 2002. – P. 89-105.
15. Kibbee D.A. Language policy and linguistic theory / D.A. Kibbee // Maurais Jacques & Morris Michael M. (eds.), Languages in the Globalising World. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – Pp. 47-57.
16. Kirkegaard A.H. Engelsk indflydelse på dansk – der er brug for sprogrшgt / A.H. Kirkegaard // Ersskrifter Crituque. – № 1, 2008. – P. 91-107.
17. Maurais J. & Morris M.M. Languages in a globalising world / J. Maurais & M.M. Morris. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

18. Mæhlum B. Engelsk eller norsk? / B. Mæhlum. – Oslo: Novus Forlag, 2002.
19. Norrby C. English in Scandinavia: Monster or Mate? Sweden as a Case Study in: Challenging the Monolingual Mindset / [ed] John Hajek, Yvette Slaughter, Bristol: Multilingual Matters, 2015. – P. 17-32.
20. Parkvall M. Lagom finns bara i Sverige och andra myter om språk / M. Parkvall. – Stockholm: Schibsted Förlagen, 2009.
21. Pennycook A. The cultural politics of English as an international language A. Pennycook. – New York: Longman, 1994 – 365 p.
22. Phillipson R. Linguistic imperialism / R. Phillipson. – Oxford: Oxford University Press, 1992.
23. Sharp H. English in spoken Swedish: A Corpus Study of Two Discourse Domains / H. Sharp // Doctoral dissertation. – Stockholm University, Department of English, 2001.
24. Simonsen D.F. & Uri H. Skoleelevers holdninger til anglonorsk / D.F. Simonsen & H. Uri // Norsklæreren. – № 1/1992, pp. 27-34.
25. Skutthab-Kangas T. Linguistic diversity: the threat from killer languages / T. Skutthab-Kangas // C. Mair. The politics of English as a world language. – Amsterdam: Rodopi, 2003. – P. 31-52.
26. Tonkin H. & Reagan T. Languages in the 21 century / H. Tonkin & T. Reagan. – Amsterdam: Benjamins, 2003.
27. http://languageknowledge.eu/countries/sweden
28. http://ec. europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
29. http://stephenhowe.info/wp-content/uploads/2015/07/HOWE-Learning-English-in-Sweden-and-Japan-1-Overview.pdf

**Усаченко И.В.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ЕВРОПЕЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

**Аннотация**
Статья очерчивает современное положение английского языка в мире. Исследованы некоторые аспекты его функционирования в Швеции в качестве иностранного в условиях постоянного развития и интернационализации государства. Доказано, что английский язык де-факто является вторым языков в сфере образования. Проанализировано влияние шведского языка на английский на грамматическом уровне. Сделан вывод о том, что грамматическая интерференция в данном случае представляет собой результат переноса грамматических черт одной языковой системы (шведской) на другую (английской) в условиях контактирования.
**Ключевые слова:** языковая ситуация, лингва франка, национальный язык, язык-убийца, лингвистическое доминирование, модель Качру, языковая политика, билингвизм, языковой контакт, интерференция, грамматическая интерференция.

**Usachenko I.V.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## THE ENGLISH LANGUAGE IN THE EUROPEAN CONTEXT

**Summary**
The article outlines the current position of the English language in the world. Some aspects of its functioning in Sweden as a foreign language in the conditions of constant development and internationalization of the state are investigated. The article proves that English de facto is the second language in the field of education. The influence of the Swedish language on English at the grammatical level is analyzed. It is concluded that grammatical interference in this case is the result of transferring the grammatical features of one language system (Swedish) to another (English) under conditions of contact.
**Keywords:** language situation, lingua franca, national language, killer language, linguistic domination, Kachru's model, language policy, bilingualism, language contact, interference, grammatical interference.

УДК 811.111:81'25

# ВЗАЄМОДІЯ КУЛЬТУРИ І ПЕРЕКЛАДУ

**Шапочка К.А.**
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Культура і міжкультурна компетенція, а також усвідомлення того, що надходить разом із досвідом знання культури, є набагато складнішим явищем, аніж це може здатися перекладачу. Чим краще перекладач знає відмінності між культурами, тим якісніше буде його професійна діяльність. Культурні знання та культурні відмінності завжди були одним з основних напрямів підготовки перекладачів і вивчення теорії перекладу. Стаття присвячена питанню впливу культури на переклад.
**Ключові слова:** культура, переклад, взаємодія, вплив, комунікація.

**Постановка проблеми.** «Переклад – це вид діяльності, в якій обов'язковими компонентами є принаймні дві мови і традиції двох культур» [14]. З цього твердження випливає, що перекладачі постійно стикаються з проблемою як правильно підійти до культурних аспектів, наявних у тексті оригіналу і знайти найбільш вдалу техніку успішної передачі цих аспектів цільовою мовою. Ці проблеми можуть різнитися в залежності від обсягу культурного і мовного розриву між двома (або більше) мовами, що розглядаються [13].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретики перекладу усвідомлювали виникнення проблем, що стосуються культурних знань та культурних відмінностей, щонайменше ще з часів Стародавнього Риму. Розвиток культурної компетенції та вивчення культурних відмінностей завжди були найважливішими аспектами як в практичному, так і в теоретичному навчанні майбутніх перекладачів. Отже, значний внесок у дослідження взаємозв'язку та взаємодії культури та перекладу внесли такі вчені як С. Басснетт, Л. Венуті, І. Евен-Зохар, Р.П. Зорівчак, О. Каде, К. Коскінен, З.Д. Львівська, А. Лефевр, Ж. Мунен, Ю. Найда, Г. Турі, А.Д. Швейцер та ін. [7, 16, 4, 1, 3].

Оскільки вплив культури на переклад може приймати різні форми, починаючи від лексичного змісту і синтаксису, до ідеології та способу життя в тій чи іншій культурі. **Метою даної статті** є вивчення взаємодії культури і перекладу, у зв'язку з тим, що, перекладач повинен визначити по-перше, ступінь значущості, яка надається певним культурним аспектам і в якій мірі їх необхідно, або бажано перекласти засобами цільової мови, а по-друге, цілі, що несе за собою текст оригіналу впливатимуть на переклад.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз впливу особливостей культури на текст, що перекладається, передбачає виявлення всіх цих проблем. Так, «Короткий Оксфордський словник» надає різні визначення терміну «культура», які варіюються від описів «мистецтв» до описів галузі вирощування рослин і бактерій, а також включає в себе широкий спектр точок зору.

П. Ньюмарк, вивчаючи мову та переклад, визначає культуру як «спосіб та прояви життя, притаманні суспільству, яке використовує конкретну мову як засіб вираження», визнаючи, таким чином, що кожна мовна група має конкретні індивідуальні культурні особливості [12]. Крім того, він чітко визначає, що «не розглядає мову як компонент або ознаку культури», що протирічить точці зору Г. Вермеера, який заявляє, що «мова є частиною культури». Згідно думки П. Ньюмарка, точка зору Г. Вермеера могла б спричинити неможливість перекладу, тоді як для останнього, переклад мови оригіналу у відповідну форму мови перекладу є частиною ролі перекладача в міжкультурному спілкуванні [12, 15].

Поняття культури необхідне, враховуючи її вплив на переклад, і, не зважаючи на різні думки щодо того, являється мова частиною культури чи ні, цілком очевидно, що поняття культури та мови є невіддільними. В 1964 році Ю. Найда, обговорюючи проблеми відповідності в перекладі, відмітив однакову важливість як лінгвістичних, так і культурних відмінностей між мовою оригіналу та мовою перекладу, і дійшов висновку, що відмінності між культурами можуть викликати у перекладача більш серйозні ускладнення, ніж відмінності у структурі мови. Крім цього, Найда пояснює, що паралелі в культурі часто дають загальне розуміння, незважаючи на значні формальні зрушення в перекладі. Таким чином, культурна складова перекладу має таке ж істотне значення, як і лексична [13].

Теорія М.Ю. Лотмана стверджує, що «жодна мова не може існувати, якщо вона не «занурена» в контексті культури, і жодна культура не існуватиме без структури природної мови в свій основі». С. Басснетт підкреслює важливість цього подвійного підходу при перекладі, вказуючи, що мова – це «серце в тілі культури,» виживання обох аспектів є взаємозалежним. Лінгвістичні уявлення про передачу сенсу розглядаються лише як частина процесу перекладу; «цілий набір додаткових-лінгвістичних критеріїв» також має бути розглянутий. Крім того, С. Басснетт вказує, що «перекладач повинен обробити текст мови оригіналу таким чином, щоб версія тексту мови перекладу відповідала версії мови оригіналу…Спроба нав'язати систему цінностей культури мови оригіналу культурі мови перекладу є досить ризикованою». Таким чином, при перекладі важливо враховувати не тільки лексичний вплив на читача мови перекладу, але і те, яким чином культурні аспекти можуть бути сприйняті і вже після цього робити відповідний переклад [7].

Можна сказати, що першою концепцією у вивченні культурної адаптації була робота над «культурологічним поворотом», котрій передували дві роботи: «Полісистеми та перекладацькі норми» написана І. Евен-Зохаром у 1978 році та робота написана у 1980 році Г. Турі. І. Евен-Зохар та Г. Торі залишили без уваги лінгвістичні типи теорій перекладу, зазначивши, що перейшли від



© Шапочка К.А., 2017

слова до тексту, як одиниці, проте не більш того. Вони вийшли за рамки мови та сфокусувалися на взаємодії перекладу і культури, на тому, як культура впливає на переклад і обмежує його, а також на більш широких проблемах – проблемах контексту, історії та звичаїв. В зв'язку з цим, перехід від перекладу-тексту до перекладу-культури та політики – це те, що вони називають «культурологічним поворотом» в перекладознавстві, а також те, що стало основою аналогічної концепції С. Басснетт та А. Лефевра в 1990 році. Таким чином, «культурологічний поворот» – це концепція, перейнята теоретиками перекладу, орієнтованого на культурологію, щоб посилатися на перекладацький аналіз з точки зору культурного, політичного та ідеологічного контексту [7].

З 1990 року визначення «повороту» розширилось, об'єднавши в собі весь діапазон культурологічних підходів та ставши справжнім показником багатопрофільної природи сучасного перекладознавства. В результаті так званого «культурологічного повороту», проблема перекладу привернула особливу увагу культурознавців. Такий культурологічний підхід розширив кількість аналітичних думок у перекладознавстві, проте в той же час став великим предметом суперечки.

В середині 80-х років Г. Вермеер представив «теорію скопоса», від грецького слова «мета» чи «ціль». Цей термін увійшов в теорію перекладу як технічне визначення мети перекладу та перекладацької діяльності. Перш за все, «теорія скопоса» зосереджується на меті перекладу, котра визначає методи та стратегії перекладу, що використовуються, для забезпечення функціонально адекватного результату. Цим результатом є ТП (текст перекладу), котрий Г. Вермеер називає *«translatum»*. Отже, для перекладача вирішальним моментом буде визначення мети перекладу МО (мови оригіналу) та функцій, котрі виконуватиме ТП (текст перекладу) [15].

В 1988 році П. Ньюмарк визначив культуру як «стиль життя та його прояви, притаманні певному суспільству, яке використовує певну мову в якості засобу вираження», стверджуючи таким чином, що кожна мовна спільнота передбачає наявність культурних особливостей, притаманних тільки їй. Він також ввів поняття «безеквівалентної лексики», яку навряд чи зрозуміє носій іншої мови, і стратегія перекладу якої залежить від різновиду тексту, вимог читацької аудиторії та важливості безеквівалентного слова в тексті [12].

Крім того, він безсумнівно стверджує, що з операційної точки зору він не розглядає мову як складову частину чи культурну особливість. Ця думка не співпадає з думкою Г. Вермеера, який стверджує, що мова – це частина культури. Виходячи з висловлювання П. Ньюмарка, положення Г. Вермеера означатиме нездійсненність перекладу беручи до уваги те, що процес перекладу мови оригіналу у відповідну форму цільової мови є основною частиною перекладу у міжкультурній комунікації.

Таким чином, мову та культуру можна розглядати як тісно пов'язані аспекти перекладацької діяльності. Якщо розглядати переклад слів та понять, пов'язаних з культурою, П. Ньюмарк запропонував два різних методи: переміщення та аналіз компонентів. За його думкою, метод переміщення має «місцевий колорит», зберігаючи назви та поняття, які пов'зані з культурою. Роблячи акцент на культурі, яка важлива для читачів-початківців, він заявив, що цей метод може стати причиною проблеми для широкого кола читачів та обмежити розуміння певних аспектів. Важливість процесу перекладу як засобу спілкування змусило П. Ньюмарка запропонувати компонентний аналіз, який він вважав найточнішим видом перекладу, який не включає художні засоби та надає велике значення змісту [12].

До того ж, П. Ньюмарк точно визначив значимість компонентного аналізу у перекладі як гнучкого, але правильного способу установлення зв'язків між лексичними лакунами, такими як лінгвістичні та культурні, між двома мовами: іноземна, культурні запозичення, калька, «комунікативний» переклад, культурна перехід.

Отже, П. Ньюмарк запропонував деякі стратегії подолання «культурного бар'єру»: 1) Натуралізація: слово мовою оригіналу переноситься в текст перекладу без змін. 2) Подвійний, потрійний і чотирикратний прийоми: техніка, в якій перекладач використовує одночасно декілька способів (перенесення, натуралізація, калькування) з метою подолання непорозуміння, тобто декілька прийомів для вирішення однієї проблеми. 3) Нейтралізація: різновид парафразу на рівні слова. У цьому випадку слово в мові оригіналу генералізується (нейтралізується), воно перефразується з використанням певних міжкультурних (культурно-нейтральних) слів. 4) Описовий і функціональний еквівалент: слово має дві складові: описову і функціональну. Так, описова складова визначає розмір, колір і зміст. Функціональна складова – мету конкретного культурно-значущого слова. 5) Пояснення в виносці: перекладач може надати додаткове пояснення для читача, зазначивши його у виносці. 6) Культурний еквівалент: культурне слово мови оригіналу передається культурним словом мови перекладу. 7) Компенсація: ця техніка використовується при неминучій втраті смислу, звукового чи прагматичного ефекту, чи метафори в частині тексту. У цьому випадку слово чи концепція компенсується в іншій частині цього тексту [12].

У 1993 році Г. Ч. Співак ввів поняття «постколоніалізм». Постколоніалізм є одним з найбільш процвітаючих точок дотику між культурологією та перекладознавством. Він може бути визначений як широкий культурний підхід до вивчення відносин між різними групами, культурами і народами, в яких мова, література та переклад може відігравати певну роль. Робота Г. Ч. Співака є показником того, які культурні дослідження і особливо постколоніалізм за останнє десятиліття, сфокусувались на питаннях перекладу, перекладознавства і колонізації. Зв'язок колонізації з перекладом супроводжується судженням, що переклад відіграє важливу роль в процесі колонізації і поширення ідеологічно мотивованого образу колоніального народу.

Постколоніальна концепція перекладу розглядалась як руйнівне приладдя колонізаторів, які нав'язували свою мову та використовували переклад для створення спотвореного зображення пригнобленого народу, що дозволяло зміцнити ієрархічну структуру колонії.

Як і інші вчені, Л. Венуті у 1995 наполягав на розширенні обсягу досліджень щодо перекладу з точки зору його сутністі соціокультурної основи. Він використав термін «непомітність» для опису ситуації та діяльності перекладачів в англо-американській культурі. Л. Венуті повідомив, що ця непомітність зумовлена: 1. Прагненням перекладачів перекладати вільно на англійську, відтворювати розмовний та читач-орієнтований текст, тобто створення ілюзії прозорості. 2. Способом читання перекладених текстів у орієнтованій культурі.

Л. Венуті обговорював термін непомітності разом з двома типами стратегій перекладу: доместикацією та форенизацією. Він вважав доместикацію домінуючою культурою перекладу. Л. Венуті вважав, що перекладач повинен залишати читача максимально у зоні комфорту та він повинен рухатися паралельно з ним.

Форенізація, з іншого боку, призвела до вибірковості іноземного тексту та розглядає метод форенізації як етнографічний, девіантний тиск на орієнтовані мовно-культурні цінності для визначення лінгвістичних та культурних відмінностей іноземного тексту, які ніби перенесуть читача до цієї країни. За його словами це дуже актуально у спробах утримати етноцентричну грубість перекладу. Метод форенизації перекладу, стратегія Л. Венуті яку називають «стійкість», це не вільний стиль віддаленого перекладу, а створення видимості постійності перекладача завдяки підкресленню іноземної індивідуальності тексту джерела та захищення їх від ідеологічного переважання орієнтованої культури.

Ціль форенізаційного метод перекладу Л. Венуті – допомогти перекладачеві в пошуках та подальшому збереженні індивідуальних одиниць тієї мови з якою ведеться переклад [16].

У 1992 році М. Бейкер вважала, що перекладачу необхідно знати семантику і лексичні множини і значення слів у мові оригіналу. Вона зазначила, що перекладач може розробити стратегії для роботи з безеквівалентним семантичним полем. Ці стратегії організовані ієрархічно від загального (вищого порядку) до приватного (гіпонім).

У 1992 році Д.Ултхард підкреслив важливість визначення ідеального читача, для якого автор приписує знання деяких фактів, пам'ять про певний досвід, думки, переваги і забобони і певний рівень мовної компетенції. Тоді перекладач повинен визначити мову перекладу читача, для якого він перекладає і поєднує культурні відмінності між двома мовами.

В 1996 році Саймон зазначила, що культурні дослідження вносять до перекладу розуміння складності статі та культури, що дозволяє створювати підґрунтя для мовної передачі. Вона бачить, мову сексизму в перекладацьких дослідженнях із зображенням його домінантності, вірності, невірності та зради, і як переклад страждає від рук жіночої ідеології. З його слів феміністські перекладачі відкрито відстоюють та реалізовують стратегії виведення на передній план перекладу феміністських настроїв.

Хатім і Мейсон в 1997 році, оголосили що ідеологія включає в себе негласні припущення, вірування і системи цінностей, які є загальними для сукупності соціальних груп. Вони й роблять відмінність між ідеологією перекладу і перекладу ідеології. Варто взяти до уваги, що перший звертається до основної орієнтації, обраної перекладачем, чинної в межах соціального і культурного контекстів. У перекладі ідеології вони вивчали ступінь медіації даної перекладачем ліричних текстів. Так як Найда і Вілз, які відмічали важливість психолінгвістичного і соціолінгвістичного аспектів перекладу, Хатім і Мейсон підкреслюють, що переклад – це «комунікативний процес, який знаходиться в межах соціального змісту». Неминучим є те, що ми вносимо свої погляди, знання, ставлення в процес обробки текстів, таким чином, будь-який переклад буде відображати інтелектуальний і культурний світогляд перекладача, не зважаючи на найкращі наміри залишатись неупередженим [8].

В 1999 році згідно Германсу, переклад може і повинен бути визнаним як соціальний феномен, культурною практикою. Він зазначив, що до перекладу відносять як когнітивні, так і нормативні очікування, які постійно заперечуються, підтверджуються, коригуються і зміненюються практикуючими перекладачами і всіма, хто має справу з перекладом.

У 2002 році стосовно культурного перекладу Харві зазначив, що для боротьби з культурними відмінностями необхідна культурна транспозиція. Так, культурна транспозиція має шкалу ступенів, яка націлює на вибір особливостей вихідної мови перекладу і культури, а не особливостей, які кореняться у вихідної культурі.

У 2004 році Н. Візем запропонував концепцію глобалізації та перекладу. Він наголошував. що вихідний текст можна записати і в інші способи, а ніж форенізований та еротинізований. Він вважав, що ця тенденція сприятиме вивченню та розумінню іноземних культур.

**Висновки.** Щодо проблеми культурного впливу на переклад було розглянуто різні підходи. Дуже важливо вивчити всі ці підходи, тому що в текстах, які зазнали культурного впливу, втрата культурного підтексту в процесі перекладу є неминучою. Зважаючи на походження тексту і подібні ознаки між читачами тексту оригіналу и тексту перекладу, важливим моментом є визначення об'єму фонової інформації якою повинен володіти перекладач, який використовую всі ці методи. Було визначено, що для збереження усіх культурних аспектів, в текст перекладу можна додавати допоміжні слова. Це означає, що не слід шукати формальної еквівалентності, адже такий текст не виправдає очікування іншомовного читача. З іншого боку класифікація Ю. Найди є дуже важливою, адже культурні елементи були збережені для того, аби зберегти початкову мету тексту, а саме уявити один з аспектів життя, культури.

## Список літератури:


1. Каде О. Проблемы перевода в свете теории коммуникации // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. ст. / О. Каде – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 69–90.
2. Львовская З.Д. Теоретические проблемы перевода (На материале испанского языка): Монография / З.Д. Львовская – М.: Высш. шк., 1985. – 232 с.
3. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы аспекты / А.Д. Швейцер – изд. 2-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 216 с.
4. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад: на матеріалі англомовних перекладів укр. прози / Р.П. Зорівчак – Львів: Вид–во при Львівському ун–ті, 1989. – 215 с.
5. Найда Ю. К науке переводить. Принципы соответствий / Ю. Найда // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. ст. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 114-137.
6. Мунен Ж. Переводчик, слово и понятие // Перевод – средство взаимного сближения народов / Ж. Мунен – М.: Прогресс, 1987. – С. 136–141.
7. Bassnett S. 1991. Translation Studies. London: Routledge.
8. Hatim & Mason 1996. – The translator as communicator. Includes bibliographical references and index.
9. Hervey S., Higgins I. 1992. Thinking Translation. London: Routledge.
10. Lotman J., Uspensky B. 1978. «On the Semiotic Mechanism of Culture». New Literary History, pp. 211-32.
11. Mounin G. 1963. Les problıımes théoriques de la traduction. Paris: Gallimard.
12. Newmark P. 1988. A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall.
13. Nida E. 1964. «Principles of Correspondence». In Venuti L. The Translation Studies Reader. London: Routledge.
14. Toury G. 1978, revised 1995. «The Nature and Role of Norms in Translation». In Venuti L. The Translation Studies Reader. London: Routledge.
15. Vermeer H. 1989. «Skopos and Commission in Translational Activity».
16. Venuti L. The Translation Studies Reader. London: Routledge.


**Шапочка Е.А.**
Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУРЫ И ПЕРЕВОДА

**Аннотация**
Культура и межкультурная компетенция, а также осознание того, что приходит вместе с опытом знания культуры, является намного более сложным явлением, чем это может показаться переводчику. Чем лучше переводчик знает различия между культурами, тем качественнее будет его профессиональная деятельность. Культурные знания и культурные различия всегда были одним из основных направлений подготовки переводчиков и изучения теории перевода. Статья посвящена вопросу влияния культуры на перевод.
**Ключевые слова:** культура, перевод, взаимодействие, влияние, коммуникация.

**Shapochka K.A.**
Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

## CULTURE AND TRANSLATION INTERACTION

**Summary**
Culture and intercultural competence and awareness that rise out of experience of culture, are far more complex phenomena than it may seem to the translator. The more a translator is aware of complexities of differences between cultures, the better a translator s/he will be. Cultural knowledge and cultural differences have been a major focus of translator training and translation theory for as long as either has been in existence. The article deals with the cultural implications for translation.
**Keywords:** culture, translation, communication, interaction, implications.

# НАШІ АВТОРИ

1. **Агєєва Вікторія Олександрівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
2. **Айзікова Лідія Володимирівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
3. **Баркасі Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
4. **В'єнцко Василь Іванович** – викладач кафедри романо-германської філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили
5. **Васіна Ірина Василівна** – викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
6. **Водяна Людмила Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови та літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
7. **Волченко Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
8. **Ганніченко Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного аграрного університету
9. **Дем'яненко Ольга Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
10. **Добровольська Леся Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
11. **Євтух Микола Борисович** – доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України
12. **Єфименко Тетяна Миколаївна** – викладач кафедри іноземних мов Національного університету імені В.О. Сухомлинського
13. **Жебко Олександр Олегович** – студент факультету іноземної філології Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
14. **Зуєнко Неля Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України
15. **Кирилюк Світлана Василівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
16. **Коваленко Ольга Вікторівна** – викладач кафедри німецької мови та літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
17. **Кордюк Олена Миколаївна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
18. **Корнєва Наталія Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови та літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
19. **Майборода Римма Вадимівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
20. **Майстренко Людмила Володимирівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
21. **Мироненко Тетяна Платонівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
22. **Монашненко Анна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України
23. **Мороз Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
24. **Нікіфорчук Світлана Сергіївна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
25. **Нікішина Віра Вікторівна** – викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
26. **Ніколаєва Жанна Володимирівна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
27. **Плужнік Анастасія Валеріївна** – викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
28. **Похитун Тетяна Андріївна** – викладач кафедри німецької мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
29. **Пустовойченко Дарія Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

30. **Раковська Марія Андріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
31. **Ружевич Яна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
32. **Рускуліс Лілія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства Херсонського державного університету
33. **Свєточева Світлана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
34. **Сидоренко Юлія Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
35. **Смірнова Олена Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
36. **Солодка Анжеліка Костянтинівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
37. **Тішечкіна Катерина Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного аграрного університету
38. **Умарова Аліна Альбертівна** – викладач кафедри німецької мови та літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
39. **Усаченко Ірина Валеріївна** – викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
40. **Філіпп'єва Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
41. **Шапочка Катерина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
42. **Шевченко Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
43. **Шиян Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
44. **Щербакова Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

*Науковий журнал*
**«Молодий вчений»**
№ 4.1 (44.1) квітень, 2017 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: О. Данильченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73005 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
тел.: +38 (0552) 399 530
info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 11.04.2017 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 17.67. Тираж 100 прим.
Зам. 0417-53.

ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»
73034, Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.