

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

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 3.2 (55.2) березень, 2018 р.

Редакційна колегія журналу

Базалій Валерій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Балашова Галина Станіславівна – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Гриценко Дмитро Сергійович – кандидат технічних наук (Україна)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртишцева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Коковіхін Сергій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лавриненко Юрій Олександрович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лебедева Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Наушкіна 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)
Ходосовцев Олександр Євгенович – доктор біологічних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошников Костянтин Сергійович – доктор економічних наук (Україна)
Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
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)

Міжнародна наукова рада

Arkadiusz Adamczyk – Professor, dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Associate Professor (Georgia)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глуценко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
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); 56.47 (2016)

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.

ПЕРЕДМОВА

Провідним напрямом удосконалення вітчизняної освітньої системи є збереження і розвиток значущості іноземних мов, як одного з найважливіших факторів міжкультурної комунікації, підвищення ефективності мовленнєвого розвитку та лінгвістичної освіти на всіх ступенях навчання.

У сучасному суспільстві до проблеми вивчення іноземних мов залучається увага органів законодавчої та виконавчої влади країни, громадських організацій, з'явилася велика кількість студій вивчення іноземних мов та мовних центрів, які забезпечують умови іншомовного виховання як важливої складової політики держави.

Іншомовна освіта та формування комунікативної культури дітей, молоді та дорослих має державне значення, адже знання іноземних мов – це важливий фактор формування почуття громадянина та успішного комунікатора.

Українські вчені підтримують ідею послідовного оновлення освітнього процесу на всіх етапах мовленнєвого розвитку та лінгвістичної освіти з урахуванням спрямованості навчання на інтенсивний процес реалізації культурологічного аспекту у тісному взаємозв'язку з вихованням інтелектуальної, духовно багатой особистості, що усвідомлено ставиться до існування іншомовних систем.

За останні роки в системі лінгвістичної освіти відбулися відповідні позитивні зміни:

- здійснився перехід від єдиних програм і навчальних посібників до варіативних, спеціалізованих, що забезпечують педагогам і батькам реальну можливість обрання змісту і засобів іншомовної освіти нового покоління українців у різних типах освітніх закладів;
- оновлено зміст програм і навчальних посібників, в яких підсилена мовленнєво-комунікативна спрямованість вивчення іноземних мов;
- розширено спектр факультативних і додаткових курсів, іншомовних центрів, функціонування яких забезпечують додаткові вмотивовані умови оволодіння іноземним мовленням;
- розширюється та поглиблюється взаємодія освітніх закладів та наукових колективів, сумісними зусиллями яких забезпечується функціонування експериментальних груп, апробація інформаційних моделей, підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

В останні роки гостро постала тенденція наступності в змісті, формах навчання іноземних мов на різних ступенях системи освіти, все більшого розповсюдження набуває досвід інтеграції освітніх закладів різних видів і типів, створюються університетські комплекси.

Однак турботу викликають сучасні соціокультурні умови, які в цілому не сприятливі для формування високого рівня мовленнєвої культури. Мовленнєва поведінка молоді наповнена нелітературною лексикою, характеризується нечіткою диференціацією мовних систем. Все це викликає тривогу в науковців та педагогів, які, на превеликий жаль, самі виявляються подекуди недостатньо підготовлені до успішної роботи з мовленнєвого розвитку та лінгвістичної освіти.

У нашому збірнику розглядаються як традиційні, так і новітні аспекти лінгвістичних та літературознавчих досліджень, сучасні проблеми міжкультурної комунікації та когнітивної лінгвістики, актуальні проблеми методики викладання іноземних мов на різних ступенях вивчення.

Учасники конференції вважають за необхідне виділити основні напрями удосконалення роботи з розвитку іноземного мовлення та лінгвістичної освіти дітей дошкільного віку, учнів та майбутніх вчителів-філологів:

1. Забезпечити наступність в навчанні іноземних мов на різних ступенях освіти. З цією метою в єдиній концепції реалізовувати «Закон про освіту», «Закон про вищу освіту» в Україні та здійснити його повну імплементацію. Для розробки концепції доцільно створити науково-дослідну лабораторію або тимчасовий науково-дослідний колектив при управлінні освіти в Рівненській області. Вишукати можливості для проведення дослідження результативності існуючих методик вивчення іноземних мов в регіоні.

2. Вирішувати завдання лінгвістичної освіти як мовної системи у єдності її складових (лексики, граматики, фонетики) як засобу спілкування з педагогами та однолітками (монолог, діалог, полілог), активізуючи рівномірно всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо).

3. В програмах, шкільних та вузівських підручниках, в практиці педагогічної діяльності приділити особливу увагу підвищенню комунікативної культури учнів, студентів, розвитку їх пізнавальної та творчої активності, вихованню свідомого та бережного відношення до рідної мови.

4. В змісті професійної підготовки і підвищення кваліфікації педагогів з врахуванням необхідності обміну інноваційними технологіями, знаннями закономірностей, механізмів, особливостей іншомовного мовлення на різних вікових етапах, уміннями орієнтуватися на індивідуальні характеристики оволодіння іноземними мовами продумати систему професійної перепідготовки фахівців з мовленнєвої та лінгвістичної освіти за державний кошт.

5. Органам державної влади та місцевого самоуправління вишукати можливості оснащення мовних кабінетів, лабораторій, наукових центрів, дошкільних закладів, шкіл, вишів сучасними технічними засобами навчання: комп'ютерами, аудіо-і відеоапаратурою, кабінетами синхронного перекладу, достатньою кількістю лінгвістичних словників та наочних посібників за рахунок реалізації державних і регіональних програм і проектів.

6. Запропонувати Міністерству освіти України провести моніторинг стану роботи з розвитку мовлення загалом та іноземних мов зокрема, оновити вимоги до мовного режиму в освітніх закладах на засадах компаративістики та міжкультурної комунікації, забезпечити дієвість і результативність підвищення мовленнєвої культури педагогів та здобувачів лінгвістичної освіти.

Г.І. Ніколайчук,
професор, декан факультету іноземної філології
Рівненського державного гуманітарного університету

ЗМІСТ

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ
КОМУНІКАЦІЇ
ТА КОГНІТИВНОЇ
ЛІНГВІСТИКИ

Kasatkina-Kubyshkina O.V., Kuriata Y.V. The role of metaphors in the language of advertising.....	1
Киселюк Н.П. Вплив емоцій на екологічність спілкування (на матеріалі сучасного англомовного дискурсу).....	5
ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
Адах Н.А., Гаврилюк Н.В. Індивідуально-авторські дієслова у творчості поетів-емігрантів.....	9
Baran Beata Comparative study of the social reception of surzhyk over the last decade.....	14
Бігунова С.А., Сологуб А.М. Гендерні стереотипи в антропоморфних образах «Віршів Матінки Гуски».....	18
Івашкевич Е.Е. Дискурс до проблеми перекладу художніх творів.....	21
Кіщенко Н.Д. Образна метафора як засіб вербалізації концепту мудрості.....	25
Оздемір О.В. Проблеми наратологічного аналізу мемуарно-автобіографічних жанрів.....	29
Романюк С.К. Сенсорні оцінні засоби апеляції до репрезентативних систем адресата американського комерційного журнального рекламного дискурсу.....	33
Стернічук В.Б., Лобанова С.І. Експліцитність, імпліцитність та інтертекстуальність як основні складові реалізації образу автора в епітекстах.....	37
Фрідріх А.В. Семантика фразеологічних одиниць з британським етнокультурним компонентом.....	41

Щербачук Н.П.

Особливості реалізації валентного
потенціалу предикатів дії
в семантико-синтаксичній
структурі речень-реплік.....

45

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ

Bilous T.M.

Methodical techniques of formation
of intercultural Competence
at the English language lessons.....

51

Горобець І.А., Маковська Г.Я.

Інноваційні технології
у викладанні іноземної мови
професійного спрямування.....

56

Губіна А.М., Мартинюк А.П.

Сумісне викладання як інноваційна
технологія навчання іноземної
мови студентів вищих
навчальних закладів.....

60

Денисюк Л.В., Данілова Н.Р.

Мультимедія у навчанні іноземних
мов студентів немовних
спеціальностей.....

64

Matvieichenko V.V.,

Moskalets O.O., Denysova N.B.
School-based experience
in new generation teacher training.....

73

Мороз Л.В., Василькевич С.С.

Аудіювання та його роль
у формуванні комунікативної
компетенції студентів
немовних спеціальностей.....

77

Fedoryshyn O.P.

Active learning techniques
in higher education.....

81

ВИКОРИСТАННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ
МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Гронь Л.В., Гронь В.М.

Дидактичний потенціал
художнього тексту у процесі
формування іншомовної
комунікативної компетенції
студентів мовних факультетів.....

87

Dzhava N.A.

Aktuelle Anforderungen
an das Training der Fertigkeit
Sprechen im DaF-Unterricht.....

91

Третякова К.В.

Типи відмін латинського іменника
як складова граматичної компетенції
майбутніх педагогів-філологів..... 95

ЗІСТАВНА ЕТНОЛІНГВІСТИКА ТА ТЕРМІНОЛОГІЯ В АСПЕКТІ МОВНИХ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ КАРТИН СВІТУ

Mykhalchuk N.O., Ivashkevych E.Z.

Psycholinguistic context of the idea
of understanding and the problem
of social intellect of the person..... 100

Перішко І.В.

Сучасні тенденції формування
лексики у сфері туристичних послуг..... 104

Яковчук А.Я., Воробйова І.А.

Особливості вербалізації емоцій
у мовній картині світу..... 108

CONTENTS**MODERN ISSUES
OF INTERCULTURAL
COMMUNICATION
AND COGNITIVE LINGUISTICS**

**Kasatkina-Kubyshkina O.V.,
Kuriata Y.V.**
The role of metaphors
in the language of advertising.....1

Kyseliuk N.P.
Influence of emotions on ecology
of communication (based on
modern English discourse).....5

**TRADITIONAL AND NEWEST
ASPECTS OF LINGUISTIC
AND LITERARY STUDIES**

Adakh N.A., Gavryliuk N.V.
Individually-author's verbs
in works of the emigrant poets.....9

Baran Beata
Comparative study of the social
reception of surzhyk
over the last decade.....14

Bihunova S.A., Solohub A.M.
Anthropomorphic gender stereotypes
in «Mother Goose Rhymes».....18

Ivashkevych E.E.
Discourse to the problem
of fiction interpretation.....21

Kishchenko N.D.
Imaging metaphor as a means
of versalization the concept
of wisdom.....25

Ozdemir O.V.
Problem of narratological analysis
of memoir and autobiographical genres.....29

Romaniuk S.K.
Sensory evaluative means of appeal
to representative systems
of the addressee of American
commercial magazine advertising
discourse.....33

Sternichuk V.B., Lobanova S.I.
Explicitly, implicitly, and intertextuality
as the main components of the image
of the author in the epitexts.....37

Fridrikh A.V.
Semantic of phraseological units
with British ethnocultural component.....41

Shcherbachuk N.P.
Features of implementation
of the valence potential of action
predicates in the semantic-syntactic
structure of the sentence-reply.....45

**RELEVANT ISSUES
OF THE METHODOLOGY
OF FOREIGN LANGUAGE
TEACHING**

Bilous T.M.
Methodical techniques of formation
of intercultural Competence
at the English language lessons.....51

Horobets I.A., Makovska G.Y.
Innovative technologies
in teaching foreign language
for professional purposes.....56

Hubina A.M., Martyniuk A.P.
Team teaching as an innovative
technology of teaching a foreign
language to university students.....60

Denysiuk L.V., Danilova N.R.
Multimedia in foreign language
teaching students
of the non-communicative
specialities.....64

**Matvieichenko V.V.,
Moskalets O.O., Denysova N.B.**
School-based experience
in new generation teacher training.....73

Moroz L.V., Vasylykevych S.S.
The role of listening in the formation
of the communicative competence
of students of non-language
specialties.....77

Fedoryshyn O.P.
Active learning techniques
in higher education.....81

**USE OF INNOVATIVE
TECHNOLOGY IN THE PROCESS
OF LANGUAGE TRAINING
OF STUDENTS OF PHILOLOGY**

Gron L.V., Gron V.M.
The didactic potential of fiction
text in developing foreign language
communicative competence
of linguistic departments students.....87

Dzhava N.A.
Topical requirements to the formation
of speaking competence
at the German lesson
as a foreign language.....91

Tretiakova K.V.
Types of Latin noun declinations
as a component future
teacher-philologists' grammatical
competence.....95

COMPARATIVE LINGUISTICS AND TERMINOLOGY IN THE ASPECT OF LINGUISTIC AND CONCEPTUAL WORLDVIEW

Mykhalchuk N.O., Ivashkevych E.Z.

Psycholinguistic context of the idea
of understanding and the problem
of social intellect of the person.....100

Perishko I.V.

The modern trends of lexis
formation in tourism.....104

Yakovchuk A.Ya., Vorobiova I.A.

Features of verbalization of emotions
in the linguistic picture of the world.....108

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

UDC 811.111'373.612.2:659.1

THE ROLE OF METAPHORS IN THE LANGUAGE OF ADVERTISING

Kasatkina-Kubyshkina O.V., Kuriata Y.V.

Rivne State University of the Humanities

Various language strategies of advertising impact on its recipient have been outlined briefly in the article. Metaphors have been analysed as one of the most effective means of presenting advertisements. The most actual definitions of metaphors have been considered. Their various classifications and structural components have been pointed out. Seven groups of metaphors in advertising have been singled out, depending on their source and target domain, examples of such metaphors have been given.

Keywords: metaphor, advertising, transfer of the meaning, cognitive mechanism, source domain, target domain.

Advertising has always contributed to the development of the society; it is an important connecting link between a producer and a consumer, one of the most common types of information and communication. It promotes certain values and influences our attitude towards ourselves and the environment. Therefore, the study of the mechanisms of the influence of advertising texts remains relevant, namely analysis of the metaphor, which is based on the logical and emotional argumentation in advertising in order to persuade and encourage the audience to act, ensuring the ability of the advertising text to be memorized by the recipient.

This article aims at a deeper analysis of metaphors in advertising and their persuasive effect on the recipients.

Recent researchers and publications. Various aspects of the metaphor and its use in advertising have been the subject of many scholars' researches, in particular A. Abuczki's, M. Johnson's, Z. Kövecses's, G. Lakoff's, and M. Turner's [1; 3; 5; 6].

Results. Advertising is a form of marketing communication used to persuade an audience to take or continue some action, usually with respect to a commercial offering, or political, or ideological support [9].

Modern genres of newspaper and magazine advertising are diverse; they use almost all journalistic genres, which can be divided into three groups: informational (interview, report, line advertising); analytical (correspondence, article, review, commentary); journalistic (sketch, essay) [8].

An advertisement composition most commonly consists of the following components:

- slogan – short advertising slogan, title, aphorism;
- links – the text preceding the main idea of an advertisement;
- informational block – the main text, which gives the main arguments in favour of the goods;

- the final part;
- reference (contact information).

Creators and editors of advertising texts need the ability to understand the various techniques of language manipulation, namely the use of language peculiarities and principles of their application in order to direct unconscious influence on the addressee in the desirable way. In other words, when covert language peculiarities are used by the speaker in order to impose a certain idea about reality, create a definite attitude to it, emotional reaction or intention that does not coincide with what the recipient could form independently, we speak about linguistic manipulation.

The question of linguistic manipulation is not simple, since objective criteria for assessing whether a particular advertisement can mislead the consumer or not is difficult to offer. It often turns out that not the information in the advertisement is misleading, but the obscurity, ambiguity and other ways of sending it are. Thus, one has to evaluate not what exactly is in advertising, but the inferences that a potential consumer can derive from an advertisement. In addition, the language is arranged in such a way, that it gives the opportunity to describe reality in different ways, introducing various nuances and shades of meaning. Advertisers and editors of advertising literature need to be able to analyse linguistic techniques, because they are the tool of manipulative influence.

In advertising punctuation marks may have a different meaning to some degree – those of them, that are normatively to be used, sometimes are missing, which is motivated and compensated by the font allocation of parts of the advertisement text. In addition, punctuation in advertising can perform a signal function to attract readers' attention to the content. The dash is particularly often used, which is often associated with the intonation and visual emphasis of the acclaimed advertised phrase. The colon is used in constructions that fall

into two parts: the first one calls the object of advertising, and the second one specifies it. The exclamation mark is often used in links and final parts of the advertisement text. Ellipsis is used to denote unfinished speech or unexpected turning of thought [3; 8].

The following requirements are considered to be common for all advertising texts: simplicity of speech, devoid of excessive magnificence and vulgarity, tone that resembles a confidential conversation with a reasonable interlocutor; originality and uniqueness; they should be informative and probative.

The language of the advertisement should be vivid. The authors of the advertising texts use the richness of the vocabulary of the native language and foreign language borrowings, which are common in the specific area, expressive possibilities of word formation, parts of speech, and syntactic structures.

Morphological peculiarities of the language of the advertisement are also quite particular. From all parts of the language in advertising texts the noun is used most often, since advertising requires the naming of many objects and phenomena. Nouns perform the most important informative function. In order to make the language of the advertisement expressive, the authors turn to qualitative adjectives, as well as adverbs formed from them. It is worthwhile noting, that in the language of advertising pronouns are often used, since the authors of the advertisement prefer the spoken language. At the same time, the use of various stylistic figures (anaphora, antitheses etc.) is expository as well as phrases that contain strong expression. Considering lexical figurative means, epithet, comparison, metaphor, hyperbole, and personification are widely used in the language of advertising [8].

The syntax of advertising texts is designed for quick perception: it is simple; nominative and incomplete sentences are used. Appeals, motive constructions, a large number of homogeneous members are common in advertising. The use of questions and exclamation sentences, which emphasize the «appealing» style of advertising, is characteristic of it.

As it has been mentioned above, advertising uses a wide range of means of expressiveness of the language – allegory, metaphor, comparison, parallelism, various repetitions, alliteration and other means. The metaphor is one of the most powerful among these indicated with respect to its suggestive effect on the recipient.

Considering the metaphor in advertising, first of all it is worthwhile suggesting the definition used in the article. Thus, Z. Kövecses says that a metaphor is a figure of speech which makes an implicit, implied or hidden comparison between two things or objects that are poles apart from each other but have some characteristics common between them. In other words, a resemblance of two contradictory or different objects is made based on a single or some common characteristics [5].

From the point of view of cognitive linguistics, the metaphor is an instrument of gaining knowledge about the world, since it is based on the creation of associative ties, similarities and differences

between the phenomena of the world. Metaphor composes new personal meanings on this basis that reflect the subjective attitude of the individual to the world, his/her vision, the treatment of a certain fragment of reality.

Semantics of advertising allows the scientists to explore the political, economic, social history of the country. The metaphor shows how the picture of the world is reflected in the public consciousness. It is not only a means of expression, but also one of the main means of cognition, because a person thinks via metaphors, expresses his/her ideas with their help, forms in his / her consciousness a picture of the world in which he/she lives.

According to Z. Kövecses a metaphor is a transfer of the meaning on the basis of comparison. It can be based on different types of similarity:

a) similarity of shape: head (of a cabbage), bottleneck, teeth (of a saw, a comb);

b) similarity of position: foot (of a page, of a mountain), head (of procession);

c) similarity of function, behaviour: a whip (an official in the British Parliament whose duty is to see that members were present at the voting), a bookworm (a person who is fond of books);

d) similarity of colour: orange, hazel, chestnut. A special type of metaphor is when proper names become common nouns, e. g. philistine – a mercenary person, vandals – destructive people [5].

A metaphor develops a comparison, which is different from a simile, i.e. we do not use «like» or «as» to develop a comparison in a metaphor. It actually makes an implicit or hidden comparison and not an explicit one.

The cognitive concept of the metaphor propounded by G. Lakoff, M. Johnson, Z. Kövecses, M. Turner and by other cognitive linguists implies, that a metaphor is the cognitive mechanism whereby one experiential domain is partially «mapped», i. e. projected, onto a different experiential domain, so that the second domain is partially understood in terms of the first one. The domain that is mapped is called the source or donor domain, and the domain onto which the source is mapped is called the target or recipient domain [4; 5; 6].

The target domains are usually fairly abstract, involving phenomena that are difficult to grasp such as love, emotions or life in general. The source domains help us to comprehend the target domain; therefore they are more concrete and physical. For example, a journey can be a source domain for life [5].

Generally we can point out two varieties of metaphors in advertising: pure and fused. A pure metaphor represents a completely different thing from the product; it is used to stand in for the product or feeling you get from it, when the product is intangible, complicated or simply «boring» to look at. With a fused metaphor you don't simply replace the product with something that can symbolize its characteristics, but «fuse» it with something [2].

They are also classified by Z. Kövecses as:

1) conceptual (consisting of two conceptual domains when one is used to understand the second);

2) structural (rich structure knowledge is provided by the source domain for the target concept);

3) ontological or entity and substance metaphors (they are based on our experience with the physical world around us);

4) personification metaphors (human thoughts and characteristics may be the most familiar physical entity to us among all the physical objects and as a result, a wide range of abstract concepts are conceptualized as human beings);

5) orientation metaphors (they are related to basic spatial orientations of human beings, such as up-down, centre-periphery, and so on) [5].

Lakoff and Johnson suggest four types of metaphors:

(1) orientation (such metaphors use one notion structured in terms of another in spatial orientation, such as: «up is happy, down is sad», and are based on culture, not on random choice);

(2) ontological (they refer to concepts in terms of objects, substances, or discrete entities, as in «I'm a little rusty» or «He broke down»);

(3) structural (such metaphors introduce similarities between concepts and objects: «Ideas are food», as both can be eaten and digested, and «argument is war», as both can be fought);

(4) conduit (in the conduit metaphor the ideas are objects, linguistic expressions are containers, and communication – the articulation; a container metaphor is the most frequently used type of conduit metaphor, comprising 70% of expressions, for example: «I put a lot of work into it» conveys work as an idea that can be bundled up and contained) [6].

A dead metaphor is a metaphor in which the sense of a transferred image has become absent. The phrases «to grasp a concept» and «to gather what you've understood» use physical action as a metaphor for understanding. The audience does not need to visualize the action; dead metaphors normally go unnoticed. Some distinguish between a dead metaphor and a cliché. Others use «dead metaphor» to denote both [7].

A mixed metaphor is a metaphor that leaps from one identification to a second inconsistent with the first [7].

An extended metaphor, or conceit, sets up a principal subject with several subsidiary subjects or comparisons [7].

The term metaphor may be used to describe more basic or general aspects of experience and cognition:

1. A cognitive metaphor is the association of object to an experience outside the object's environment;

2. A conceptual metaphor is an underlying association that is systematic in both language and thought;

3. A root metaphor is the underlying worldview that shapes an individual's understanding of a situation;

4. A non-linguistic metaphor is an association between two nonlinguistic realms of experience;

5. A visual metaphor uses an image to link different ideas [6].

To create novel and unconventional metaphors such linguistic devices as extending, elaboration, questioning and combining are used [7].

Due to Á. Abuczki, the advertisement metaphors generally can be divided into seven groups depending on their source domain. The first group uses spatial metaphors, whose source domain is physical closeness and physical touch (for example, Tide (a detergent) advertises itself with the lines: «soft touch of super Moms», therefore, this ad identifies intimacy and love with closeness and touch). The second group represents the product to be sold as the friend of the shopping audience (for example, Cosmopolitan advertises itself as «the best friend to travel with in the summer»). The third group applies journey as the source domain of the metaphor (for example, the slogan of Nissan – «change to new ways» – suggests, that if you choose to drive a Nissan car, your whole life will change for the better). The fourth group is based on the universal body and sensomotoric experiences of human beings (for instance, the advertisement of Nissan Shift contains the slogan «the way you move»; this metaphor is based on the fact that all humans share the same sensomotoric movements, so, everyone can make sense of this phrase). The source domain of the fifth group is heat, with passion and attractiveness as the target domains (for example, the slogan of Lancôme's lip gloss is «colour fever gloss», which identifies fever and heat with being sexy and attractive). In the sixth group, sexual desire as the target domain is identified with hunger as its source domain (for example, consider the slogans of Macy's perfumes: «feast your senses», «ripe for romance», or «shining chocolate» in a hair colour advertisement). The seventh group is built on a typical metaphorical correspondence which identifies good and happy with up and upward movement [1; 5; 6].

As a conclusion, we may point it out, that nowadays we are all exposed to heavy masses of advertisements, therefore, we have to filter the information presented in them, and be careful to accept portrayals of people and the world found in them, as they often tend to employ stereotypes. This article is only a primary glance at the role of metaphors in advertising – as they are among the most influential stylistic means used in this sphere of human life, they deserve an insightful study in much broader fields.

References:

1. Abuczki Á. The Use of Metaphors in Advertising Argumentum / Á. Abuczki // Kossuth Egyetemi Kiadó (Debrecen). – # 5. – 2009. – P. 18-24.
2. Bateman J. Text and Image: A Critical Introduction to the Visual / Verbal Divide / J. Bateman. – Abingdon: Routledge, 2014. – 276 p.
3. Belch G. Advertising and Promotion. An Integrated Marketing Communications Perspective / G. Belch, G.E. Belch, M.A. Belch, G. Kerr, I. Powell. – New York: McGraw Hill Education, 2014. – 842 p.
4. Croft W. Cognitive Linguistics / W. Croft, D. Cruse. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 357 p.
5. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction / Z. Kövecses. – New York: Oxford University Press, 2002. – P. 58-103.
6. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – P. 10-151.
7. Punter D. Metaphor / D. Punter. – London: Routledge, 2007. – P. 62-150.

8. Presbrey F. The History and Development of Advertising / F. Presbrey // Advertising & Society Review. – Volume 1. – Issue 1. – 2000. – P. 78-99.
9. Tungate M. Adland: A Global History of Advertising / M. Tungate. – London: Kogan Page Publishers, 2007. – 278 p.

Касаткіна-Кубишкіна О.В., Курята Ю.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

РОЛЬ МЕТАФОРИ В МОВІ РЕКЛАМИ

Анотація

У статті коротко окреслені різноманітні мовні стратегії впливу реклами на реципієнта. Здійснено аналіз метафори як одного з найбільш ефективних засобів реклами. Розглянуті найбільш актуальні визначення метафори. Виділені різноманітні її класифікації та структурні компоненти. Виокремлено сім груп метафори в рекламі, в залежності від її вихідного та цільового домену, наведені приклади таких метафор.

Ключеві слова: метафора, реклама, перенесення значення, когнітивний механізм, вихідний домен, цільовий домен.

Касаткина-Кубышкина Е.В., Курята Ю.В.

Ровенский государственный гуманитарный университет

РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ЯЗЫКЕ РЕКЛАМЫ

Аннотация

В статье коротко указаны различные речевые стратегии влияния рекламы на реципиента. Осуществлен анализ метафоры как одного из наиболее эффективных средств рекламы. Рассмотрены наиболее актуальные определения метафоры. Приведены различные ее классификации и структурные компоненты. Выделены семь групп метафоры в рекламе, в зависимости от ее исходного и целевого домена, приведены примеры таких метафор.

Ключевые слова: метафора, реклама, перенос значения, когнитивный механизм, выходной домен, целевой домен.

УДК 811.06

ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА ЕКОЛОГІЧНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ)

Киселюк Н.П.

Луцький національний технічний університет

Стаття присвячена дослідженню взаємодії двох відносно нових галузей лінгвістики – емотіології та еколінгвістики, що уможливило вивчати мову і мовлення крізь призму новітньої наукової течії – емотивної еколінгвістики. Доводиться, що емоції безпосередньо впливають на вибір адресантом засобів мовлення, які, в свою чергу, впливають адресата і мотивують його на соціальне конструювання або соціальну деструкцію. Екологія мови визначається, людьми, які її використовують як основний засіб комунікації. Екологічність комунікації полягає у дотриманні комунікативних етичних та емотивних норм користування мовою. Мовленнєві висловлення є екологічними, якщо вони спрямовані на успішність комунікації, та неекологічними, якщо вони орієнтовані на конфлікт і деструкцію.

Ключові слова: емотивна еколінгвістика, емоції, екологія спілкування, вибір мовних засобів, етичне спілкування, соціальна кооперація, соціальна деструкція, екологічні/неекологічні висловлення.

Починаючи з другої половини минулого століття, лінгвістика відіграє центральну роль у системі наук. Вона об'єднала навколо себе цілу низку дисциплін і, таким чином, сама стрімко перетворилась на загальнонаукову дисципліну. Саме такому підходу до сучасної науки про мову ми завдячуємо виникненню численних новітніх наукових течій, у назві яких присутній термін «лінгвістика»: психо-, прагма-, соціо-, когнітивна, комунікативна, емотивна, комп'ютерна тощо. Останнім часом особливої популярності набуває еколінгвістика.

Уперше термін «екологія» запровадив німецький біолог Е. Геккель у 1866 році для позначення науки про організацію взаємовідносин між рослинами та тваринами організмами та їхнім навколишнім середовищем [8, с. 9]. У XX столітті об'єктом екології стало раціональне природокористування та охорона живих організмів.

Зважаючи на техногенні руйнівні умови сучасної цивілізації, актуальною та нагальною є потреба рятувати не лише людину, як живу істоту та представника цієї цивілізації, але і її мову. Підтвердженням цього є чисельні праці лінгвістів стосовно лінгвоциду, функції знищення мови, псування мови як такої [5, с. 43]. А отже – поява такого поняття, як «екологія мови» («еколінгвістика»), уперше введенного англійським дослідником Е. Хаугеном [9, с. 325], є сьогодні **нагальним та актуальним**.

Згідно з Е. Хаугеном, цариною дослідження еколінгвістики є взаємодія мови та її оточення (environment). Під оточенням науковець розуміє суспільство, яке використовує мову як одну зі своїх знакових систем. Оскільки мова існує лише у свідомості її користувачів, то її функція полягає у встановленні відносин між користувачами та їхнім соціальним та природним оточенням. Екологія мови визначається, передусім, людьми, які цю мову вивчають, використовують та передають іншим як основний засіб комунікації [9, с. 325].

Екологічний підхід не обмежується лише дослідженням мови, він все активніше розширює сферу свого впливу. Сьогодні говорять про екологічну культуру в цілому, в екологічному мисленні [2, с. 70] та екологічній свідомості [5, с. 58]. Споконвічне лінгвістичне питання «Мова та Су-

пільство» набуває нового звучання і відкриває безліч питань в плані прагматики комунікації. Одним з таких питань є роль емоцій у взаємодії мови та суспільства.

Тож, **мета нашої роботи** – дослідити взаємодію еколінгвістики та емотіології, а також проаналізувати вплив емоцій на екологічність спілкування. **Матеріалом дослідження** слугували фрагменти англomовного політичного дискурсу з офіційного інтернет-видання INDEPENDENT та художнього дискурсу, взятого з твору сучасного американського письменника А. Bernays.

Слово є потужною енергетичною сутністю, що впливає на свідомість, волю людини і мотивує її на соціальне конструювання або соціальну деструкцію. Вплив слова, особливо емоційно-експресивно-оцінного (тобто емотивного), на фізичний та емоційний стан людини доведено фізіологами і психоневрологами. Як зазначає А. В. Пузирьов, відправляючи в простір негативні думки, негативно забарвлені слова, ми послаблюємо себе, обираємо саморуйнівний тип поведінки і, самі того не усвідомлюючи, беремо активну участь у саморозпаді [3, с. 77-89].

Становленню емотивної еколінгвістики передувало звуження об'єктів дослідження екології та емотіології до рівня вивчення характеру інформаційного середовища (позитивний або негативний), засобів її мовної репрезентації і місця емоцій у відображенні інформації. Так, об'єктивна інформація може відображати і позитивні, і негативні події, коли така об'єктивація передбачає еталонну знеособлену констатацію подій. Аналогічно існують позитивні і негативні емотиви.

Таким чином, до проблемного поля емотивної еколінгвістики належать не лише естетичність і етичність спілкування, але і спрямованість на шкоду або користь для психологічного, а іноді і для фізичного стану людини. Предмет еколінгвістики розширюється з мовноохоронної до здоров'яохоронної (терапевтичної) функції. Посилання на останню знаходимо в численних творах письменників, поетів, філософів, які намагаються загострити увагу на тому, як вибір слова впливає на людину, підносячи або принижуючи її, руйнуючи чи будуючи її сутність. Одне необережне слово може призвести до конфлікту різного масштабу. У підсумку, мова ненависті, агресії, ворожнечі

не є характеристикою інформаційного середовища, а виступає в ролі каталізатора культивованої в людині деструктивності. Така мова свідчить про деградаційні процеси, що відбуваються у свідомості людини, послаблюють її фізично, психічно і ментально. Негативні емоції учасників комунікації формують конфліктні комунікативні ситуації. З іншого боку, конфліктні ситуації, завдяки своїй негативній енергетиці, стимулюють негативні емоції комунікантів [1, с. 162].

У процесі спілкування людина щоденно вирішує велику кількість комунікативних завдань. Спілкуючись, вона прагне проінформувати, переконати, попросити, погодитися, вона вимагає, заперечує, ділиться думками та оцінками [4, с. 181]. Відповідно до своєї інтенції мовець не лише відбирає певні факти, але й подає їх у певному світлі, він відповідно організовує своє мовлення та відбирає мовні засоби.

Емоції є засобом впливу на людину, тому негативні емотиви мовця проєктують негативні реакції реципієнта, і, як наслідок, призводять до виникнення різноманітних негативних емоційних станів, таких як занепокоєння, гнів, страх тощо. Яскравим прикладом продукування соціальної деструкції можна вважати промови політиків, комунікативний стиль яких визначається їхнім емоційним інтелектом, громадянською позицією, та актуалізацією емоційних валентностей в емотивних мовленнєвих одиницях, які вони використовують у своїх виступах.

Так, наприклад, як зазначає інтернет-видання *The Telegraph*, у своїй першій промові до Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй президент Дональд Трамп заявив, що Північна Корея становить найбільшу загрозу для світу, з явним нехтуванням міжнародним правом:

President Donald Trump has delivered a stern warning to North Korea in his first speech to the United Nations general assembly – telling Kim Jong-un that «Rocket Man is on a suicide mission» and threatening the «total destruction» of his country should he attack the US.

The US president told the packed general assembly chamber that North Korea posed the greatest threat to the world with its flagrant disregard for international law (<http://www.telegraph.co.uk/news>).

При цьому мовець використовує таку негативну забарвлену лексику як «місія самогубства», «найбільша загроза», «тотальне знищення», «кричуща неповага». Наслідком таких промов стали ворожі стосунки між двома ядерними державами та загроза світової війни.

Як пише наступне видання, *Independent*, у своїй промові в Організації Об'єднаних Націй Дональд Трамп називає державу Іран «вбивчим режимом»:

Donald Trump says that Iran is a «murderous regime» and that the nuclear deal negotiated by his predecessor with the country is an «embarrassment. (<http://www.independent.co.uk/news>).

У результаті цієї промови, уряд Ірану заявив про те, що він змусить Америку заплатити «високу ціну», за подібні «ворожі зауваження»:

The Iranian government has warned that would force America to pay a «high cost»... for his hostile remarks (<http://www.independent.co.uk/news>).

Вищенаведені приклади є яскравою ілюстрацією вербалізації емоційного та екологічного інтелекта конкретного політика. Наявність таких негативних емотивів, як «вбивчий режим», «ворожі зауваження» характеризують комунікацію в цілому як неекологічну та деструктивну. Це, у свою чергу характеризує політичні відносини між цілими державами як неприязні і навіть ворожі.

Отже, зважаючи на вищенаведені приклади, можемо зробити висновок про те, що негативно забарвлена емотивна лексика здатна чинити потужний вплив на середовище (політичне, соціальне, економічне) не лише певної конкретної людини, але й цілих держав, набуваючи глобальних масштабів. Це означає, що суб'єктивне відображення інформації з акцентом на позиції, обраній адресантом, впливає на прагматику спілкування. Мовцеві слід звертати увагу на мовні засоби представлення інформації, вибір яких підпорядковується його емоціям. Саме від того, яка емоційна домінанта обирається адресантом, залежить реакція адресата, яка може приймати форму як конструктивного, так і деструктивного емоційного резонування. Від емоційного резонування суб'єктивної інформації залежатиме напрям рефлексії адресата, а також характер його дій і вчинків.

Емоції визначають світосприйняття людиною дійсності, а їх переживання неодмінно супроводжується соматичними корелятами. Відповідно, і слово, що категоризує ту чи іншу емоцію, також не позбавлене свого впливу не лише на процес спілкування, а й на фізичний стан комунікантів. Зважаючи на вищесказане, можемо зробити висновок про те, що екологічність комунікації полягає у дотриманні комунікативних етичних та емотивних норм користування мовою. Етикетні висловлення утворюють ритуальні комунікативні знаки, тобто індексальні одиниці, що виникають в абсолютно однаковій формі в одних і тих самих умовах. Головне їх завдання – установлення позитивних взаємозв'язків між комунікантами [1, с. 163]. Характерними їхніми ознаками є те, що вони формують своєрідну етикетну рамку спілкування, виконуючи комунікативну й апелятивну функції – встановлення, продовження чи завершення контакту між учасниками спілкування. Так, реагуванням на вдячність виступають висловлювання: *It's a pleasure – My pleasure*, наприклад: *Thanks for your call – My pleasure*, формули привітання або висловлення задоволення типу *Pleasure!; It's a pleasure; My pleasure!*

На думку В. І. Шаховського та Н. Г. Солодовнікової, одним з принципів емотивної лінгвеекології є позиція, згідно якої користувачам мови слід інтерпретувати соціокультурні контексти у термінах позитивного домінування, оскільки різноманітні комунікативні та емотивні варіанти мови дозволяють реалізувати функцію глорифікації (піднесення мовою) [7]. Використання такої лексики підвищує самооцінку учасників комунікації і є запорукою успішного спілкування. Гарне мовлення комунікантів свідчить про етичність комунікативного стилю, суть якого полягає у підвищенні самооцінки усіх партнерів спілкування, а не у приниженні інформацією [5, с. 40-45]. У цьому й полягає суть емотивної еколінгвістики.

Увага до співрозмовника – це одна зі стратегій англійської ввічливості. На нашу думку, емоційні оцінні репліки і, передусім, компліменти є своєрідними комунікативними подарунками, якими обмінюються англійські комуніканти (*You look smashing! / Cool dress! / You're so smart! / He's absolutely fantastic!*). Оскільки таке спілкування має позитивну емотивність, то можна стверджувати, що воно є екологічним.

Аналізуючи етикетні висловлення із семами 'happy', 'glad', ми дійшли висновку, що не всі вони є виразами радості, оскільки супутні їм екстралінгвістичні елементи свідчать, що їх вживання викликане вимогами національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, а не емоціями. Наприклад:

Then Ed Fromme bustled out of his office and rushed up to him with a false smile masking

his true feeling – whatever they might be. «Glad you're here,» he said (Bernays, p. 241).

Мета обраної мовцем стратегії – не вираження емоції, а гармонізація спілкування, демонстрація спільності поглядів, почуттів, ставлень тощо.

Зважаючи на вищесказане, можемо зробити висновок про те, що гармонізація спілкування нерозривно пов'язана з мовленнєвим етикетом. Таким чином, усі мовленнєві висловлення є або екологічними, тобто спрямованими на успішність комунікації та досягнення певної операції у спілкуванні, або неекологічними, орієнтованими на конфлікт і деструкцію. А це означає, що учасникам комунікації слід ретельніше ставитися до вибору екологічних або неекологічних висловлень, оскільки це безпосередньо впливає на позитивну чи негативну емоційність спілкування.

Список літератури:

1. Киселюк Н.П. Вплив емоційності на екологію комунікації (на матеріалі сучасного англомовного дискурсу) / Н. Киселюк // Наукові записки. Серія філологічна. – Острого: Видавництво НаУ «Острозька академія». – Вип. 64, ч. I. – 2017. – С. 160-163.
2. Полухин А.А. Современное языкознание и экологическое мышление / А.А. Полухин // Опыты – 2008: сборник научных работ преподавателей и студентов факультета филологии: Научное издание / [сост. Н.Н. Димитрова]. – СПб: РИО ГПА, 2009. – С. 65-73. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ecolinguistics.ru/doc/mat42.doc> – Назва з екрана.
3. Пузырёв А.В. Лингвэкология (эколингвистика) с точки зрения субстратного подхода к языку / А.В. Пузырёв // Эмотивная лингвэкология в современном коммуникативном пространстве. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – С. 77-89.
4. Семенюк І.С. Базові поняття комунікативної лінгвістики (лінгвокогнітивний аспект) / І.С. Семенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 42. – С. 181-184.
5. Шаховский В.И. Унижение языком в контексте современного коммуникативного пространства / В.И. Шаховский // Мир русского слова. – 2007. – № 1-2. – С. 40-45.
6. Шаховский В.И. От лингвистики эмоций к лингвэкологии / В.И. Шаховский // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы 10-й междунар. науч. конф. – Ульяновск, 2010(а). – С. 57-59.
7. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Лингвэкология: объект, предмет и задачи / В. Шаховский, Н. Солодовникова. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://uapryal.com.ua/training/shahovskiyv-i-solodovnikova-n-g/> (Дата звернення: 15.12.14).
8. Čustović H., Kovačević Z., Tvica M. Rural Ecology / H. Čustović, Z. Kovačević, M. Tvica. – Sarajevo: Faculty of Agricultural and Food Sciences, 2013. – 261 p.
9. Haugen E. The Ecology of Language / E. Haugen. Stanford: Stanford University Press, 1972. – 366 p.

Список ілюстративного матеріалу:

1. The Independent | News | UK and Worldwide News | Newspaper – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.independent.co.uk/news>.
2. Bernays A. Professor Romeo / A. Bernays. – N. Y.: Penguin Books, 1990. – 277 p.

Киселюк Н.П.

Луцкий национальный технический университет

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИЙ НА ЭКОЛОГИЧНОСТЬ ОБЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА)

Аннотация

Статья посвящена исследованию взаимодействия двух относительно новых отраслей лингвистики – эмотиологии и эколингвистики, результатом взаимодействия которых стало изучение языка и речи сквозь призму новейшего научного течения – эмотивной эколингвистики. Доказывается, что эмоции непосредственно влияют на выбор адресантом речевых средств, которые, в свою очередь, влияют на адресата, мотивируя его на социальное созидание или социальную деструкцию. Экология языка определяется людьми, использующими этот язык как основное средство общения. Экологичность коммуникации состоит в соблюдении коммуникативных этических и эмотивных норм использования языка. Речевые высказывания являются экологичными, если они ориентированы на успешность коммуникации, и неэкологичными, если они направлены на конфликт и деструкцию.

Ключевые слова: эмотивная эколингвистика, эмоции, экология общения, выбор речевых средств, этическое общение, социальная кооперация, социальная деструкция, экологические/неэкологические высказывания.

Kyseliuk N.P.

Lutsk National Technical University

**INFLUENCE OF EMOTIONS ON ECOLOGY OF COMMUNICATION
(BASED ON MODERN ENGLISH DISCOURSE)****Summary**

The article deals with studying interaction of two relatively new linguistic branches – emotiology and ecolinguistic and the latest scientific trend – emotive ecolinguistics which investigates influence of speech and language on the human through the lens of emotions. It is proved that emotions affect greatly the choice of addresser's speech means, which, in their turn, affect the recipient, stimulating his social creativity or social degradation. The ecology of language is determined by people who use language as a primary means of communication. Ecological compatibility of communication is the kind of communication where ethical and emotive principles of language use are observed. Verbal statements are considered to be environmentally friendly if they are focused on communicative success, and environmentally unfriendly if they are focused on conflict and destruction.

Keywords: emotive ecolinguistics, emotions, ecology of communication, choice of verbal means, ethic communication, social cooperation, social destruction, environmentally friendly/unfriendly phrases.

ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 81'367.625:82

ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІ ДІЕСЛОВА У ТВОРЧОСТІ ПОЕТІВ-ЕМІГРАНТІВ

Адах Н.А., Гаврилюк Н.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

У статті розглянуто індивідуально-авторські дієслова, які функціонують у творчості поетів-емігрантів. Проаналізовано та виокремлено найчастотніші способи творення інновацій. Описано семантичні особливості новотворів. Авторами виділено основні інтегровальні семи індивідуально-авторських дієслів. Звернено увагу на причини виникнення лексичних інновацій та їхню роль у тексті.

Ключові слова: авторський лексичний новотвір, дієслово, лексико-семантична група, спосіб словотворення, поети-емігранти.

Постановка проблеми. Упродовж останніх років у сучасній лінгвістиці пильну увагу науковців викликають проблеми дослідження неологічної лексики. Авторські лексичні новотвори (далі – АЛН), які у специфічній формі відображають особливості ідіостилю письменників і національно-мовної картини світу, стали об'єктом спеціальних наукових студій багатьох українських мовознавців (Г. М. Вокальчук, В. В. Герман, С. Я. Єрмоленко, О. О. Жижома, Ж. В. Колоїз, Д. В. Мазурик, Н. М. Сологуб, О. А. Стишов, Г. М. Сюта, О. О. Тараненко, Т. Г. Юрченко та ін.). Усебічне вивчення одиниць індивідуально-авторської номінації дасть можливість виявити особливості ідіостилю письменників, простежити еволюцію поетичної мови ХХ століття, з'ясувати перспективи поповнення словникового складу мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиріч активізувалися дослідження, присвячені вивченню мови діаспорних поетів, оскільки вона є живим і різнобічним відтворенням динамічних процесів, які відбуваються у сферах матеріальної та духовної культури українського соціуму. Так, досліджувалася архітектоніка поетичних творів Е. Андіївської (А. К. Мойсієнко), еволюція стильових систем у ліриці української еміграції (О. Г. Астаф'єв), словотворча практика Яра Славутича (Н. М. Сологуб), здійснювався порівняльно-зіставний аналіз інноваційних лінгвальних явищ у поезії шістдесятників та членів Нью-Йоркської групи (Г. М. Сюта), вивчалися лінгвостилістичні особливості української діаспорної поезії 60-80-х рр. ХХ століття (О. О. Бірюкова) та ін. Особливої уваги дослідників заслуговує вивчення індивідуально-авторської словотворчості поетів-емігрантів, а саме: В. Барки, Є. Маланюка, О. Лятуринської, А. Гарасевича, Л. Мосендза, О. Ольжича, Е. Ан-

діївської, О. Теліги, О. Стефановича, П. Килини, Б. Рубчака, Ю. Клєна, Ю. Липи.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Попри певні здобутки української неології в галузі вивчення діаспорної мовотворчості, досі належним чином не досліджені такі проблеми, як роль словотворчої практики поетів-емігрантів в історії української літературної мови, зокрема – особливості індивідуально-авторської номінації динамічних ознак у словнику поетів. Усе це зумовлює актуальність пропонованого дослідження.

Метою статті є аналіз семантичних і словотвірних особливостей дієслівних новотворів та особливостей їхнього вживання й функціонування в тексті.

Виклад основного матеріалу. Дієслово є центральною частиною мови, тому що воно як основний клас ознакових слів найчіткіше протиставляється іменникові – класові слів на позначення предметів [1, с. 217].

У поетичному словнику емігрантів оказіональні дієслова складають близько 200 одиниць від загальної кількості новотворів. Вони сприяють створенню не лише яскравого словесного образу, а й характеризуються високою інформативністю, що зумовлено їх структурно-семантичними особливостями. Оказіональні дієслова вирізняються оригінальністю співвідношення між узуальним значенням твірної основи й новою оказіональною формою. Такі утворення в цілому збагачують семантику речення, посилюють експресивність усього висловлювання: *...жайворон флейтарить, іволга примовкла...* [10, с. 116]; *А мовлення з малини непогоже, / все – в гнізда зложене коло Дунаю, / і при оркестрі змовкнути не зможе, / то я, флейтарячи, його минаю* [9, с. 112].

Семантика дієслів представлена в основних денотативних семах – інтегровальних семах

‘дія’, ‘стан’. У лексичному значенні слова, крім основних денотативних сем, є ще й додаткові денотативні семи – диференційні. Так, у лексико-семантичній групі (ЛСГ) новотворів з інтегрувальною семою ‘дія’ виділяються новотвори з диференційними семами ‘рух, переміщення’: *прикажанити*, *довітрилити*, *докрилітися*, *прилебедіти* (В. Барка), *плисти-тексти* (О. Стефанович), *іти-чергуватися* (Л. Мосендз); ‘звучання, спів’: *фіоритурочити*, *флейтарити*, *співголосніти* (В. Барка), *бандурити* (Б. Рубчак).

Найчисленнішою з-поміж ЛСГ дієслів дії є група, у семантичній структурі новотворів якої виділяються семи ‘рух, переміщення’: *Хоч залізний ворог прикажанів*, – / *рев’я в ребрах піднебесне* [13, с. 241]; *Від Серафімового від крила / прилебедіє всюди світлість* [12, с. 232]; *Зводячи долоні, ластовіла* [біженка. – Н.А., Н.Г.], / *серед блиску, з-поміж хвиль...* [10, с. 103].

У семантичній структурі наведених новотворів виокремлюється диференційна сема ‘летіти’, що представлена кореневими морфемами *кажан-*, *лебед-*, *ластів-*. На відміну від значень узуальних слів із такими кореневими морфемами (здебільшого іменниками – *кажан*, *лебідь*, *ластівка*), інновації характеризуються новою частиномовною належністю, оригінальністю структури і мають певне стилістичне забарвлення (переважно позитивного (меліоративного) характеру).

Оригінальними синонімами до слова *летіти* є також АЛН *крилити* (Ю. Клен, Є. Маланюк), *докрилітися*, *докрилятися* (В. Барка). Порівняно з узуальними дієсловами новотвори відзначаються образністю, поетичністю: *От стежиш, як та качка крилить / у небі полетом тремким, / і мрієш, як би тугу вилить, / щоб поплила вона, як дим* [16, с. 140]; *Пождїть, / бо шестисвітно хід, крізь бурю й племінь докрилівсь...* [11, с. 79]; *І вже ні зодіак не змірить / на гони – підступів страшних, / де всі жовтовики з озвірців / докриляться, крізь крик дзвіниць* [9, с. 199].

У семантичній структурі новотворів *кілометрити*, *сковородувати*, *кочити* (Ю. Клен), *перекрочити* (Ю. Клен, Є. Маланюк) виділяється диференційна сема ‘йти’. І хоча в сучасній українській мові синонімічний ряд із домінантою *йти* є одним із найбагатших, поети-емігранти створили інновації, які вирізняються певними семантичними відтінками і найбільш точно відповідають конкретній мовленнєвій ситуації. Так, у семантиці дієслова *кілометрити* міститься інформація про переміщення на великі відстані: *Дракона він [Керенський – Н.А., Н.Г.] зборов, / він носить елегантські «гетры», / по всій країні кілометрить, / і леться дощ промов* [16, с. 148]. Однією з причин виникнення інновації є також пошук необхідної рими до слова «гетры».

АЛН *сковородувати* походить від прізвиська українського філософа Г.С. Сковороди, який велику частину свого життя провів у мандрах, пізнаючи світ. Очевидно, інновацію вжито не лише в прямому значенні «мандрувати, як Сковорода», а й у переносному – «духовно зростати»: *Геть, геть! Утрюх – ми нерозривне гроно. / Сковородуймо через яр!* [16, с. 345].

Певною мірою версифікаційними потребами (необхідністю збереження розміру строфи) зу-

мовлене створення інновації *кочити* (Ю. Клен) «йти, пересуватись кроками», яка є словотвірним варіантом узуального дієслова *кочувати*. Окрім того, для позначення завершеної дії Ю. Клен створив дієслово доконаного виду *перекрочити*, конкретне лексичне значення якого – «перейти певну територію».

Диференційна сема ‘звучання, спів’ експліцитно представлена в таких неолексемах: [Змій. – Н. А., Н.Г.] *Ярмаркує лжею, / вислинюючи: містично рожеву; / солов’їно всім фіоритурочить, / засліплюючи очі* [10, с. 357]; *Тріолити у царських вратах сопрано* [16, с. 178]. Інновація *фіоритурочити* означає «безперервно і швидко видавати звуки» – від *фіоритур* – «орнаментальний пасаж, що прикрашає мелодію» [6, с. 659]. А новотвір *тріолити* має значення «виконувати голосом музичні фігури, які називаються тріолі». АЛН *співголосніти* означає «звучати в унісон»: *Небо дуже, дуже синє! – / мов мільйонністю скрипковничник співголосніє* [11, с. 318].

ЛСГ мовлення і звучання представлені юкстапозитами, що характеризують також душевний стан: *Щовечора мені у комин / співає-плаче Мелюзіна / про біле зимно, про терпіння...* [17, с. 60].

Значення інновації *продудняти* О. Ольжича можна зрозуміти тільки з контексту: *Бо крізь ночі, тихі і сумирні / Крізь твої розіслані світанки / Продуднять іще яснопанцерні, / Тільки не комонники, а танки* [19, с. 173]. Отже, новотвір походить від іменника *дуда* і відноситься до дієслів з інтегрувальною семою ‘дія’ та диференційною семою ‘звучання’.

Аналіз фактичного матеріалу свідчить, що в семантиці okazіональних дієслів з інтегрувальною семою ‘стан’ виділяються диференційні семи ‘фізичний стан / фізіологічний стан’ – *відмайорити*, *домайорити*, *вслъзотися* (В. Барка), *млявіти* (Ю. Клен), *доп’яніти* (О. Теліга) і ‘психо-емоційний стан’: *знесамовититися* (В. Барка), *знечулити* (О. Лятуринська), *нещасливити* (Б. Бойчук), *лагіднити* (Ж. Васильківська), *зловістувати* (Ю. Липа).

Деякі авторські лексичні новотвори позначають колірну зміну стану і виражають загальне значення «змінити/ся/, зробити/ся/ таким, як названо твірною основою». Так, *пересріблитися* (А. Гарасевич) – зробитися срібним, *відсеребрилися* (В. Барка) – перестати бути срібним, *прозолотити* (Є. Маланюк) – стати золотим (зробити зміну якісної ознаки), *збагрити* (А. Гарасевич) – зробитися густо-червоним, багряним.

Авторські номінації *очервонитися* (О. Лятуринська), *збагрити* (А. Гарасевич) позначають «червоний колір», який у контекстах є кольором крові, перемоги над ворогом. У поезії А. Гарасевича – це кров, якою полки князя Святославича наповнюють Чорне море, у О. Лятуринської – це ворожа кров на щиті захисників: *Ох, очервонитись щиту! Ох, затупитися мечеві! / За землю Руськую, за рани Ігореві* [21, с. 199].

Розглянутий вище поділ okazіональних дієслівних номінацій, що позначають дію, стан, є досить виразний, але, на думку Ж. В. Колоїз, певною мірою спрощений, оскільки сфера дій і станів у житті є широкою та розгалуженою [4, с. 142]. У сучасній лінгвістиці висловлюється думка

про те, що дієслова виявляють свою семантику в трьох вимірах: вони означають дії та стани, спрямовані на відображення дій та станів у позамовному світі, характеризуються узагальненим значенням процесуальності [1, с. 218]. Зважаючи на це твердження, Ж. В. Колоїз пропонує обирати процесуальність за критерієм семантичної кваліфікації дієслів. Так, з-поміж лексичних дієслівних новотворів, беручи до уваги класифікацію дослідниці [4, с. 138], виокремлюються такі групи неолексем:

- інновації, що номінують дію через її відношення до зоонімів: *відкурнявкнути, ластівнитися, ластовеніти, ластовитися, ластовіти, прикажанити, прилебедіти* (В. Барка);
- інновації, що номінують дію через її відношення до флоризмів: *соняшниковіти, сквітчатися, доцвітніти* (В. Барка);
- інновації, що номінують дію через її відношення до натурфактонімів: *відхмаритися, вітрилитися, вітрувати, осніжитися, громовитися, звесніти, доморозити, райдужитися, згрозитися, просніжуватися* (В. Барка);
- інновації, що номінують дію через її відношення до артефактонімів: *дзеркалитися, корабліти, чоботити, обдіамантнитися* (В. Барка);
- інновації, що номінують дію через її відношення до ідеонімів (термін ідеоніми для означення «способів та результатів людської діяльності» використовує Г. Б. Мінчак [5, с. 8]. Ж. В. Колоїз ідеонімами називає нематеріальні ідеалізовані поняття, абстраговані від предметів ознак, властивостей, якостей, станів [4, с. 138]): *кольоріти, кольоритися, колірнитися, визаконюватися* (В. Барка);
- інновації, що номінують дію через її відношення до непроцесуальної ознаки: *відзеленитися, виголубітися, відсеребритися* (В. Барка), *незнайоміти, непотрібніти, нещасливити* (Б. Бойчук), *струнчатити* (Ю. Клен), *очервонитись* (О. Лятуринська), *збагрити, пересріблитися* (А. Гарасевич).

Вагома частина наведених вище оказіональних дієслів має в семантичній структурі семи 'виникнення / зникнення нової ознаки, названої твірною основою'. Так, інновація *виголубітися* вживається у значенні «виділятися голубим кольором»: *Там брамно відімкнуто в досвіт двогір'я, / і видно – виголубівся обквіт / погаслих подзвінок: з тьми віродився!* [11, с. 307]. АЛН *оркестритися* означає «виділятися звуками, імітувати оркестр, шуміти»: *В руїні смертний спокій, / а річка, як пресвітла з'ява, /.../ аж плеском гомонить до нас, / оркестриться в ласкавім тоні* [10, с. 63]. У семантичній структурі новотвору *зоренітися* наявні диференційні семи 'світ/світло', 'світити/сяяти': *Герольди боги, мечоносці світла, / вже зоренілися крізь теплу сферу: / хмаристу в місяць і сонцеозерну, / що братками на цвинтарі звірила* [9, с. 56]. Названі номінації допомагають читачу створити яскравий візуальний образ.

Знаковими у доробку поетів-емігрантів є дієслівні інновації, утворені від назв політичних понять: *русофіліти* (О. Ольжич), *централити* (Ю. Клен). Інновація *централити* асоціюється з суспільно-політичною сферою діяльності і мотивується першим компонентом назви політич-

ної організації – Центральної Ради. У контексті словосполучення *централить Рада* замінює описовий зворот «активно діє Центральна Рада»: *По всіх містах, немов весняний шал, / гуде Універсал. / В старому Києві централить Рада* [16, с. 156].

Як бачимо, навіть перебуваючи в еміграції, поети цікавилися суспільно-політичними подіями, які відбувалися в Україні, переживали за її долю, що відобразилося в їхній творчості, зокрема і словотворчості: *Десять років в Ужгороді / Русофіліти чеський брат* [19, с. 200].

Виразними в поетичному мовленні є АЛН, які характеризуються складною смисловою структурою і можуть мотивуватися цілим судженням: *...до підніжжя килимнитесь сніжик, / білістю пересвіжить* [10, с. 311]. За допомогою новотвору *килимнитися* автор порівнює сніг із килимом: сніг, наче килим (килимом), стелиться до підніжжя.

Експресивні можливості дієслівних новотворів посилюються за рахунок їх входження до складу стилістичних фігур, наприклад, анафори: *За гріх: блискавичняться кари: / на зловийників – зграї сказністю скреготали; Блискавичняться кари: за гріх, / бо кожен довільно злом захворів* [11, с. 95].

Серед оказіональних дієслів переважають вербативи, значення яких мотивується іменниковими основами: *флейта – флейтарити, ластівка – ластовіти, поластовіти, вітер – вітрувати, оркестр – оркестритися, корабель – кораблитися, дзеркало – дзеркалитися* (В. Барка), *вапно – вапніти* (Б. Бойчук), *бандура – бандурити* (Б. Рубчак).

Для творення дієслівних АЛН поети-емігранти використовували різні способи: суфіксальний, суфіксально-постфіксальний, префіксальний, префіксально-постфіксальний, префіксально-суфіксальний, префіксально-суфіксально-постфіксальний, словоскладання, а також контамінацію.

Суфіксальним способом індивідуально-авторські дієслова утворено переважно від іменникових, рідше – від прикметникових основ. Для дієслівного словотвору традиційними суфіксами є:

- -и-: *русофіліти* (О. Ольжич) ← *русофіл, племінити* (Ю. Клен), *бандурити* (Б. Рубчак), *лагіднити* (Ж. Васильківська), *нещасливити* (Б. Бойчук), *чоботити, смужити* (В. Барка) та ін.;

- -і-: *вапніти* (Б. Бойчук) ← *вапно, незнайоміти, непотрібніти* (Б. Бойчук), *корабліти, соняшниковіти, свічіти* (В. Барка), *каленіти* (О. Лятуринська). АЛН *каленіти* утворено з пропуском дериваційної ланки (в українській літературній мові відсутній мотивувальний прикметник): *каленіти* ← /калений/ ← *накаляти*. АЛН має значення «перебувати в стані, визначеному основою мотивувального прикметника»: *Внасти першим чи десятим, / тільки б каленіти в люті, / глибоко списа ввіткнути, / боляче мечем затяти* [21, с. 199];

- -ува-: *зловіствувати* (Ю. Липа) ← *зловісний, вітрувати, прозорувати* (В. Барка).

Додаванням до твірної основи суфіксів -і-/-и та постфікса -ся сконструйовано значну кількість суфіксально-постфіксальних АЛН: *прозоритися* (А. Гарасевич), *вогнитися* (В. Барка). Переважно

вони характерні для творчості В. Барки: *райдужитися, скарбитися, оркестритися, квітнитися, кораблитися, ласкавитися, ганчіритися, дзеркалитися* та ін.

Префіксальний спосіб не є продуктивним в індивідуально-авторському словотворі поетів-емігрантів. Виявлено інновації з такими префіксами:

до-: *доп'янути* (О. Теліга), *домайорити*, *доморозити* (В. Барка);

про-: *продиригувати*, *прозолотити* (Є. Маланюк), *прочерленити* (В. Барка);

від-: *відмайорити*, *відхмаритися* (В. Барка);

з-: *збагрили* (А. Гарасевич), *звесніти* (В. Барка);

напів-: *напівнародитися*, *напівумерти* (П. Килина);

пере-: *пересріблитися* (А. Гарасевич);

за-: *задніти* (О. Лятуринська).

Поодинокі АЛН утворено префіксально-постфіксальним способом: *виголубітися*, *сквітчатися* (В. Барка).

Різноманітні словотвірні моделі лежать в основі творення АЛН префіксально-суфіксальним способом: *вдаремнитися*, *всвідкувати*, *зоркестритися*, *знецвітніти*, *переляснити*, *обкрилитися*, *назалізнитися*, *прикажанитися*, *поскорпіонитися*, *побарвіти*, *присестритися* (В. Барка), *знечулити* (О. Лятуринська), *продудняти* (О. Ольжич), *виголюдовити* (Б. Бойчук), *завідьмлювати* (Б. Рубчак), *унедійснити* (Е. Андіївська) та префіксально-суфіксально-постфіксальним: *всніжитися*, *вколюритися*, *виловітруватися*, *визаконюватися*, *докрилятися*, *звітриливатися*, *зблискавичнитися*, *обдіамантнитися*, *пораїдужитися*, *поворонитися*, *просніжуватися* (В. Барка), *розпрозоритися* (Є. Маланюк), *очервонитися* (О. Лятуринська).

Частина авторських дієслів поетів-емігрантів утворена способом словоскладання: *іти-чергуватися* (Л. Мосендз), *похилитися-зажуритися* (О. Стефанович), *славити-шелевіти* (Ю. Ліпа), *заструпути-спекти*, *кружити-дрижати* (Б. Рубчак) та ін. Більшість юкстапозитів є синонімічними зближеннями: *дрижати-тріпотати*, *гатити-гупати*, *ридати-плакати* (Ю. Клен), *плакати-тужити* (А. Гарасевич), *плисти-тексти* (О. Стефанович), *ридати-кричати* (О. Стефанович). Поява таких номінацій зумовлена прагненням автора виокремити якусь ознаку чи посилити емоційне звучання поезії: *Там церква, полум'ям пойнута, / тлумила крики гомінки, / і не вгавали вопіяти / у тій церкві Матері-жінки. / Гатили-гупали у двері, / трошили об каміння череп...* [16, с. 265].

На стилістику контексту впливають оригінальні авторські інновації, утворені внаслідок контамінації, під час якої відбувається зближення реалій, які мотивуються номінативними значеннями об'єднуваних слів. Контамінована дієслівна номінація *відкурнявкнути*, яка відзначається високою експресією, виявлена в поетичному доробку В. Барки. Інновація *відкурнявкнути* утворюється накладанням на початковий сегмент слова *нявкнути* основи слова *відкукурикнути* з пропуском одного складу. Нове слово включає в своє значення семантику об'єднаних слів: *...кіт на покрівлі: рудому залізі сучасності... / в нього свій лісочок – карликовий дуб:*

карликова роза, – там підметець: для труни. / Відкурнявкнув [10, с. 130].

Варто зауважити, що з-поміж оказіональних дієслів В. Барки, одного з найплідніших словотворців, трапляються так звані слова-дублети, що утворюються від тих самих твірних основ за допомогою різних суфіксів [7, с. 37]: *кольоритися – кольорітися: Кольоріються квітневі: / взори від висот вінечні* [10, с. 380]; *Вгорі по склону: герольдинки ранні, / з блідого, знов – первоцвітні: з свіжого листя... / на серці мені такий причарник / дзвінчисто кольориться!* [11, с. 309]; *кораблитися – корабліти: Корабліють грози!* [10, с. 381]; *Кораблється в небі (змійство проминати!)* – */ пломенить вітрильно: світоч над ланами...* [10, с. 304]. Такі слова-дублети створюються автором переважно із стилістичною метою, пор. узуальні дієслова-дублети: *видихувати-видихати, багатішати – багатіти*.

Загалом у доробку поетів-емігрантів значна частина авторських дієслів утворені за аналогією до наявних у мові узуальних зразків, напр.: *виголубітися, визаконюватися, виповітруватися, виочувати* (В. Барка) – пор. з узуальними *випроменитися, випромінюватися, виправлятися*. Такі інновації мотивуються не лише твірними основами, а й семантикою тієї структури, до якої вони входять.

У створенні авторських лексичних новотворів велика роль надається асоціативному аспекту. При цьому зберігається тісний семантичний зв'язок між мотивувальним словом і оказіональним дериватом – зв'язок, який базується на порівняннях, що зумовлені уявленнями про самі предмети, явища тощо [3, с. 112]: *Динарій, серед солов'їв, над ліліями звів; / свічадно відсвітнюється спів* [10, с. 188]; *Видчутно тайну докруг незміренну, / з прощання на пору! всніжиться смертю* [11, с. 275].

Для активізації уваги адресата (читача) і з метою створення відповідного образу поети вживають у межах одного контексту оказіональні слова з однаковими коренями або афіксами: *Ми проколені потребою любови / нещасливить нас потреба щастя / виголюдноє нестримний голод* [14, с. 136]; *...гомін грозивий / переяснить – перезорить...* [10, с. 232].

Висновки і пропозиції. Авторські номінації на позначення процесуальної ознаки у творчості поетів-емігрантів репрезентовані оказіональними дієсловами, які відзначаються семантичною наснаженістю. Найбільшою кількістю представлених дієслівні АЛН, які позначають рух, переміщення в просторі, вказують на динамічний вияв непроецесуальної ознаки. Найпродуктивнішими способами творення дієслівних авторських лексичних інновацій є суфіксально-префіксальний та суфіксальний. Визначальну роль у творенні АЛН із новою семантикою відіграє не стільки афікс, скільки змістовий потенціал мотивувальних слів. Такі інновації вирізняються образністю, яка спирається на багату семантичну палітру твірних ад'єктивів та субстантивів. Загалом використання оказіональних дієслів у поетичному лексиконі поетів-емігрантів дозволяє стисло, а часто й образно, зобразити певне явище у русі, у динаміці.

Проаналізовані індивідуально-авторські дієслова становлять органічну складову вокабуляру авторських лексичних новотворів поетів-емігран-

тів, оскільки разом з лексичними інноваціями інших частиномовних класів репрезентують ідіостиль кожного представника еміграції і мовної картини світу загалом указаних вище авторів.

Подальше комплексне вивчення словотворчості поетів-емігрантів сприятиме поглибленому дослідженню актуальних проблем теорії лексикографії, теорії okazional'noї номінації.

Список літератури:

1. Вихованець І. Р. Теоретична граматики української мови: академ. граматики укр. мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.
2. Вокальчук Г. М. Словотворчість українських поетів ХХ століття: [монографія] / Г. М. Вокальчук; відп. ред. С. Я. Єрмоленко. – Острого: Національний університет «Острозька академія», 2008. – 536 с.
3. Жижомо О. О. Індивідуально-авторські новотвори в поетичному дискурсі 80-90-х років ХХ століття: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.01 / Жижомо Оксана Олександрівна. – Маріуполь, 2003. – 242 с.
4. Колоїз Ж. В. Українська okazional'na деривація: [монографія] / Ж. В. Колоїз. – К.: Акцент, 2007. – 311 с.
5. Мінчак Г. Б. Конотативна семантика сучасних ідеологічно забарвлених номінативних одиниць (на матеріалі української преси 90-х років ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова» / Г. Б. Мінчак. – К., 2003. – 21 с.
6. Новий словник української мови: в 3 т. / [В. Яременко, О. Сліпушко] – К.: Аксоніт, 2006. – Т. 3. – 862 с.
7. Русанівський В. М. Дієслово – рух, дія, образ / В. М. Русанівський. – К., 1977. – 112 с.
8. Сютя Г. М. Мовні інновації в українській поезії шістдесятників та членів Нью-Йоркської групи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.02 «Українська мова» / Г. М. Сютя. – К., 1995. – 20 с.

Список ілюстративного матеріалу:

9. Барка В. Лірник: Вибрані поезії / В. Барка. – Нью-Йорк: Вид-во Нью-Йоркської Групи, 1968. – 301 с.
10. Барка В. Лірник / В. Барка. – К.: Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1992. – 688 с.
11. Барка В. Океан: Лірика. Т. 3 / В. Барка. – К.: Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1992. – 322 с.
12. Барка В. Океан: Лірика: 2-е вид. / В. Барка. – Нью-Йорк: Слово, 1979. – Ч. 1. – 1979. – 348 с.
13. Барка В. Океан: Лірика: 2-е вид. / В. Барка. – Нью-Йорк: Слово, 1979. – Ч. 2. – 1979. – 284 с.
14. Бойчук Б. Вірші вибрані й передостанні / Б. Бойчук. – Нью-Йорк, 1983. – 199 с.
15. Гарасевич А. До вершин. Зібрані поезії / А. Гарасевич. – Нью-Йорк: «Молоде життя», 1959. – 126 с.
16. Клен Ю. Вибране / Ю. Клен. – К.: Дніпро, 1991. – 461 с.
17. Лятуринська О. Княжа емаль: Поезії / О. Лятуринська. – Торонто: Слово, 1955. – 196 с.
18. Маланюк Є. Вибрані твори / Є. Маланюк; упор. текстів, передмова та примітки І. В. Немченка. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – 288 с. – (Українська муза).
19. Ольжич О. Вибрані твори / упор. О. Зінкевич; передм. Є. Сверстюка. – 2-ге вид. – К.: Смолоскип, 2009. – 664 с.
20. Поза традиції: антологія української модерної поезії в діаспорі / [упоряд. Б. Бойчук, відп. ред. І. Макарик, Д. Струк, І. Фізер]. – К., Торонто, Едмонтон, Оттава: Вид-во Канадського ін-ту укр. студій та досліджень при Оттавському ун-ті, 1993. – 473 с.
21. Празька поетична школа: антологія / упор. текстів та передмова О. Г. Астаф'єва, А. О. Дністрового. – Х.: Вид-во «Ранок», 2009. – С. 192-200.
22. Теліга О. Вибрані твори / упор. О. Зінкевич; передм. Р. Семківа; вступ. ст. Є. Сверстюка. – 2-ге вид., доповнене. – К.: Смолоскип, 2008. – 534 с.

Адах Н.А., Гаврилюк Н.В.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ ГЛАГОЛЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ПОЭТОВ-ЭМИГРАНТОВ

Аннотация

В статье рассмотрены индивидуально-авторские глаголы, которые функционируют в творчестве поэтов-эмигрантов. Проанализированы и выделены часто употребляемые способы создания инноваций. Описаны семантические особенности новообразований. Авторами выделены основные интегральные семы индивидуально-авторских глаголов. Обращено внимание на причины возникновения лексических инноваций и их роль в тексте.

Ключевые слова: авторское лексическое новообразование, глагол, лексико-семантическая группа, способ словообразования, поэты-эмигранты.

Adakh N.A., Gavryliuk N.V.

Rivne State University of the Humanities

INDIVIDUALLY-AUTHOR'S VERBS IN WORKS OF THE EMIGRANT POETS

Summary

The article deals with individually-author's verbs, functioning in works of the emigrant poets. Methods of creating innovations are analyzed with distinguishing of the most frequent ones. Semantic features of neologisms are described. Main integrating semes of individually-author's verbs are distinguished by authors. The attention is drawn to reasons of the emergence of lexical innovations and their role in text.

Keywords: author's lexical neologism, verb, lexico-semantic group, derivation methods, emigrant poets.

COMPARATIVE STUDY OF THE SOCIAL RECEPTION OF SURZHYK OVER THE LAST DECADE

Baran Beata

Jagiellonian University Krakow (Poland)

The paper discusses the issue of using the Ukrainian and Russian language and consequences of bilingualism in Ukraine which caused the development of surzhyk. Also the matter of social reception of surzhyk is discussed. Data from scientific reports are the base of conducted scrutinisation: INTAS project – «Language Policy in Ukraine: Anthropological, Linguistic and Further Perspectives» (2006-2008) and the report of the Razumkov Institute of 2017. The geographical context is taken into consideration when analysing usage of linguistic code in Ukraine. The data analysed in the paper shows the linguistic trend in the use of individual language codes in Ukraine and how it has changed in recent years in each area of the country (Central, Western, Eastern, Southern). The conclusions draw a potential path of further development of the analysed issue. **Keywords:** surzyk, the Ukrainian language, the Russian language, bilingualism.

Statement of the problem and its applicability. The aim of the paper is to analyze data connected with language usage on the territory of Ukraine. The primary focus in this article will be on social reception and usage of surzhyk based on the results of researches conducted in 2006 and in 2017. The geographical context will be the leading indicator in the interpretation of data. The problem is up-to-date according to people migration within the territory of Ukraine according to the current political situation.

Analysis of latest researches and publications, which the author relies on. In the work, we will refer to the results developed by Artur Bracki [1, p. 129], carried out as a part of the INTAS project – «Language Policy in Ukraine: Anthropological, Linguistic and Further Perspectives» (2006-2008) [2, p. 234-277] and formulated in the report of the Razumkov Institute of 2017 [3]. The survey conducted within the INTAS project was attended by 2 015 respondents from various regions of Ukraine, answering questions in December 2006 [2, p. 340-343]. The 2017 report was compiled on the basis of the results of a social survey conducted on the 3-9th of March 2017 in all regions except occupied territories (Crimea, Donetsk and Luhansk oblasts) [3, 4]; 2,016 respondents aged over 18 participated in the study [3, 4]. The main

goal of the report was to analyze the basic identity component of Ukrainians – a system of values important for citizens, its specificity and regional differences [3, 3]. The linguistic aspect was also taken into account in the analyses carried out. Researchers, by selecting the criteria for scheduling the acquired data, also classified them due to the language used by the respondents.

Formulation of the purposes of the article and tasks of the article. The paper discusses the issue of social reception of surzhyk based on analyzing data gathered in 2006 and 2017. Both surveys took into consideration using the Ukrainian and Russian languages, as well as surzhyk. The main task is to scrutinise the usage of surzhyk in context of geographical territory. The analysis will be based on the most representative results of the empirical research.

Main research material. In our opinion, when considering the topic of surzhyk, at first, it is necessary to verify how popular it is among the people living on the territory of the Ukrainian state. The research group, answering the question about their every day language [2, p. 105], showed the following results (Fig. 1).

As it results from the statistics presented above, over 40% of respondents were in favour of using Russian in everyday situations, while just over 35% described themselves as the users of the Ukrainian language. The difference of about 5% between Russian and Ukrainian native speakers is less than the group describing themselves as communicating in surzhyk (3%). At the same time, over 40% of respondents in the survey conducted in 2006 stated that they fully agreed with the statement «Ukrainian is one of the symbols of the Ukrainian state» [2, p. 346]. For similar questions about the use of Ukrainian in everyday life in 2017 («What language do you speak at home?» and «What language do you use to communicate outside of home (at work,

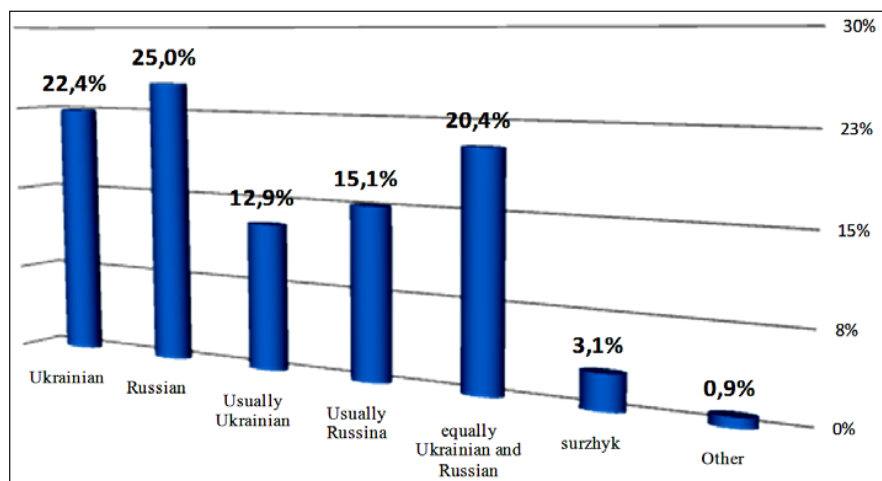


Fig. 1. Chart: own study based on research results: Л. Масенко, Мовна ситуація України: соціолінгвістичний аналіз (in:) Ю. Бестерс-Дільгер, Мовна політика та мовна ситуація в Україні, Київ 2010, p. 105

at school, etc.)?») for the first question 52% of respondents indicated Ukrainian, while answering the second question, the percentage of those who chose the answer «Ukrainian» indicated nearly 49% [3, p. 27]. The reported increase of about 10% of the popularity of the Ukrainian language is connected with the socio-political events taking place in recent years. It is noteworthy that in surveys from 2017, nearly 68% of respondents named Ukrainian as their mother tongue [3, 6], which is a significant increase compared to the data obtained as a response to this question in 2006 – 55.5% [4, p. 358]. The presented research results clearly indicate an upward trend in the popularity of identification the Ukrainian language, thus reducing the percentage of the population pointing to Russian or surzhyk as its language code.

Statistics differs in relation to how respondents perceive the way people communicate with their surroundings [4, p. 321]. Respondents had a choice of 5 answers: Ukrainian, Russian, both Ukrainian and Russian, surzhyk and others. They provided the following answers (Fig. 2).

The presented research results allow us to observe that the communication using surzhyk was made to other people 3 times more often than by respondents themselves. The presented results show low surzhyk's prestige as a language code and reluctant admission to speak it. Such a distribution of data may also indicate that respondents do not admit to speaking surzhyk [4, p. 321].

In the conducted surveys, the percentage of the population using surzhyk in a given area of Ukraine was checked. The division according to regions was used: Western Ukraine, Central Ukraine, Northern Ukraine, Eastern Ukraine and the South of Ukraine. The result of the research was as follows (Fig. 3).

The data showing the percentage of users of surzhyk in different regions of Ukraine [4, p. 321] confirm the thesis that areas lacking a dominant language, at the same time constitute a border sphere (running more or less in the course of the Dnipro) between the leading influence of either Ukrainian or Russian, and are in the widest

dimension affected by the problem of mixing languages. In connection with the above mentioned facts, surzhyk is the most widespread language in central Ukraine. Reflecting on the reason for this state of affairs, it is possible to put forward

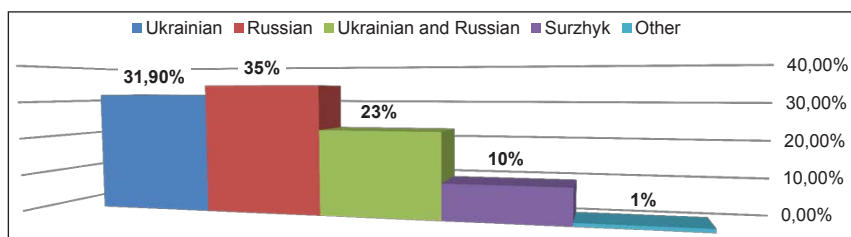


Fig. 2. Chart: own study based on the results of the research published in: Додаток 2 (in:) Ю. Бестерс-Дільгер, Мовна політика та мовна ситуація в Україні, Київ 2010, p. 357

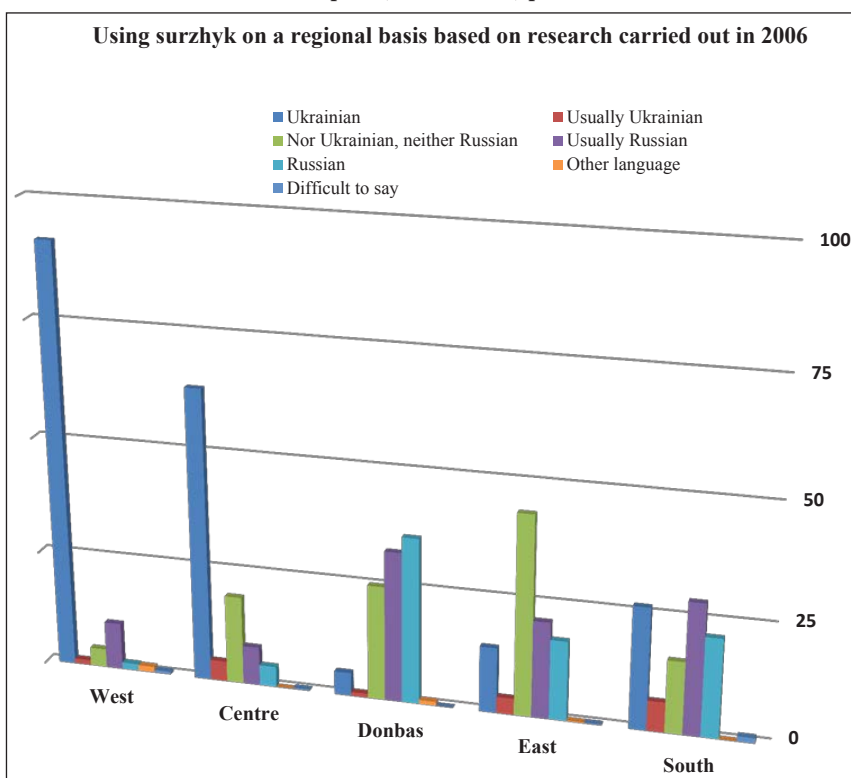


Fig. 3. Map: own study based on research results: С. Дель Гаудіо, Б. Тарасенко, Суржик: актуальні питання та аналіз конкретного прикладу (in:) Ю. Бестерс-Дільгер, Мовна політика та мовна ситуація в Україні, Київ 2010, p. 319

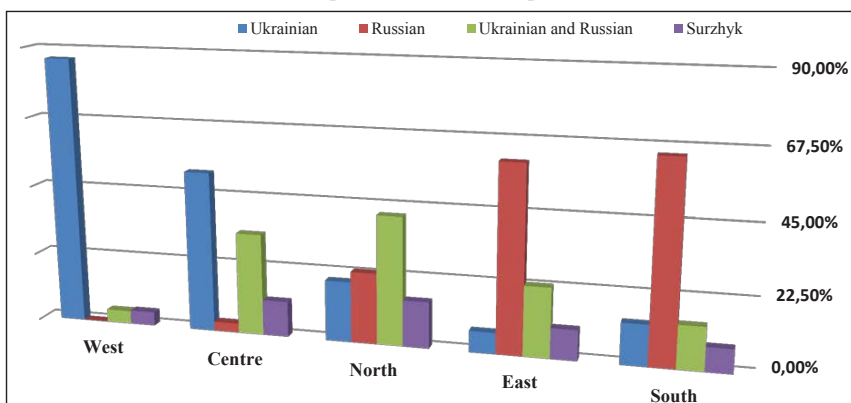


Fig. 4. Chart: own study based on the results of the research published in: С. Дель Гаудіо, Б. Тарасенко, Суржик: актуальні питання та аналіз конкретного прикладу (in:) Ю. Бестерс-Дільгер, Мовна політика та мовна ситуація в Україні, Київ 2010, p. 320)

a hypothesis about the largest labor migration to the central areas of the country, both by residents of the eastern (definitely Russian-speaking) areas, as well as those from western areas (much more Ukrainian-speaking) (Fig. 4).

From the presented research it is clear that in the areas covered by bilingualism (parallel use of Ukrainian and Russian language), the use of surzhyk is increasing, in particular, it is possible to observe this in the northern part of Ukraine. Thus, it can be observed that the significant number of bilinguals favour the use of the analyzed linguistic phenomena.

In a survey carried out in 2017, respondents answered the question which language they speak at home (there was no question about using the language at all). The answers that they could point to were «Ukrainian language»; «usually Ukrainian»; «neither Ukrainian nor Russian»; «usually Russian»; «Russian»; «other language» and «difficult to say». The answer «neither Ukrainian nor Russian» should be treated as a mixture of these two, because completely different languages were a separate answer.

The results of the survey are as follows (Fig. 5).

The presented results allow us to confirm the hypothesis about the growing popularity of the Ukrainian language in all regions of Ukraine. Characteristically, the drop of surzhyk users (in the surveys of 2017, «neither Ukrainian nor Russian») and the increase in respondents pointing to Ukrainian allow us to accept the conclusion that fluctuation occurs within these two groups of users. It is noteworthy that in the eastern regions of the country, the proportion using Russian is over half.

Respondents also assessed the level of prestige of particular communication methods – the highest rated Ukrainian (45.9%), followed by English

(38.1%) and Russian (27.1%) [4, p. 321]. Surzhyk was not indicated. It is worth noting that only one-third use Ukrainian in professional, business contacts and the sphere of education. The vast majority of respondents recognized the national language as a symbol of Ukrainian statehood (over 70%) [5, p. 186]. Despite this, among the residents of large cities, Russian was considered more prestigious [2] and [5, p. 186].

When analyzing the phenomenon of surzhyk it is worth asking a question about who uses it and what association makes people use it. The research [6, p. 118-122] shows that these are mainly people remembering the communist period, while at the same time poorly educated. Respondents described Surzhyk as «the language of communication between grandparents and grandmothers» [5, p. 186]. Negative connotations associated with this linguistic phenomenon are indicated by the fact that the respondents admitted cursing in surzhyk (5.7%) [2, p. 355-356] and [4, p. 323].

The pejorative reception of using surzhyk was also visible in the statements given by members of the focus group. It is interesting that the respondent's territorial origin did not matter. As examples, the following statements [4, p. 322-323] can be cited:

«Rather, I am against. It comes out in total that it [surzhyk – author's note] is neither the correct Russian nor Ukrainian.»

/Dina, 30 years old, nurse, Odessa/

«It sounds bland... Better to be correct language.»

/Taras, 19 years old, student, Lviv/

«Mostly negative [I refer to surzhyk – author's note], because it is a distortion of the language, it is something that I think is incorrect.»

/Tetiana, 18 years old, schoolgirl, Donieck/

«It's a mixture of a bulldog with a rhino, it's a distortion, really, it's a mockery.»

/Grigoriy, 44 years old,

engineer – mechanic, Kyiv/

Respondents, asked about the genesis of surzhyk, indicated Russification, influx of people of Russian-speaking origin (including respondents from the East of Ukraine) and connotations with the prison language [4, p. 323]. It is legitimate to conclude that the analyzed phenomenon was unambiguously criticized. The negative attitude to surzhyk was shown by both respondents using the correct Ukrainian or Russian languages, but what is interesting also by surzhyk users [4, p. 324]. Researchers indicate [4, p. 324] that this is related to the currently critical reception of the people using surzhyk (often in small towns or in the villages of Central and Eastern Ukraine). Today, it is perceived as a separate linguistic code characterized by a lack

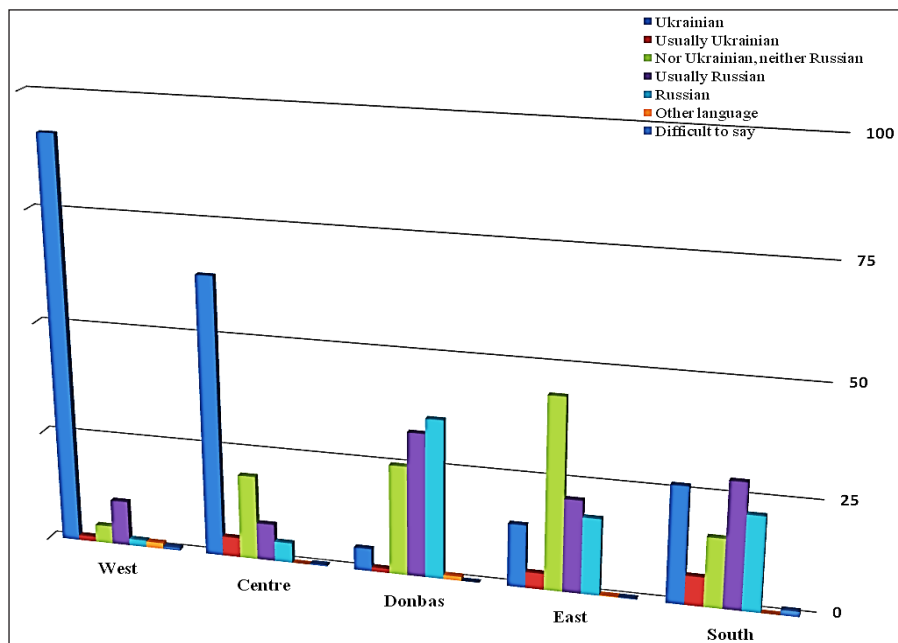


Fig. 5. Chart: own study based on the results of the research published in: **ОСНОВНІ ЗАСАДИ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СПІЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ**. Інформаційно-аналітичні матеріали до Круглого столу 12 квітня 2017р., Центру Разумкова, Київ 2017, р. 27

of grammatical and lexical correctness, which was not recorded by older generations. This position is also reflected in the survey results cited above.

Conclusions. To sum up, it should be said that at present surzhyk is not a mass phenomenon but noticeable and significant. The most up-to-date information indicates that along with the increase in

the prestige and interest in literary («pure») Ukrainian language, the trend of the return and promotion of the national language can be observed. Surzhyk, in Ukrainian society, is perceived and associated pejoratively. The conclusion is also that its creation and development is caused by the phenomenon of bilingualism functioning in Ukraine.

References:

1. Bracki A. Surzhyk – historia i terażniejszość / A. Bracki. – Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2009. – P. 129.
2. Бестерс-Дільгер Ю. Мовна політика у засобах масової інформації / Юліане Бестерс-Дільгер // Мова і суспільство. – 2012. – Випуск 3. – С. 170-179.
3. Основні засади та шляхи формування спільної ідентичності громадян України. Інформаційно-аналітичні матеріали до Круглого столу 12 квітня 2017р., Центру Разумкова, Київ 2017, http://razumkov.org.ua/images/Material_Conference/2017_04_12_ident/2017-Identi-3.pdf.
4. Гаудіо дель С., Тарасенко Б. Суржик: актуальні питання та аналіз конкретного прикладу / С. дель Гаудіо, Б. Тарасенко // Мовна політика та мовна ситуація в Україні: Аналіз і рекомендації / За ред. Ю. Бестерс-Дільгер. – 2-ге вид. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – С. 316-331.
5. Lewczuk P. Socjolingwistyczny status surzzyka / P. Lewczuk. – LingVaria. – 2016 – nr 1. – S. 177-189.
6. Масенко Л. Соціокультурні характеристики розмовних форм української мови в міських середовищах сучасної України // Н. Kurek Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Slawistów. – Mińsk 2013, Kraków 2012. – T. 15.

Бáран Беата

Ягеллонський Університет (Краків, Польща)

ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СПРИЙНЯТТЯ СУРЖИКА ЗА ОСТАННЄ ДЕСЯТИЛІТТЯ

Анотація

У статті розглядаються проблеми сучасної ситуації мов в Україні з особливим акцентом на розвиток і роль суржика в контексті феномена двомовності. У публікації також обговорюється проблема суспільного сприйняття суржика. Основні дані для проведеного аналізу були взяті з наукових доповідей: проект ІНТАС – «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні та інші перспективи» (2006-2008 рр.) і звіт Інституту Разумкова (2017 р.). Представлені результати дослідження також враховують географічний контекст використання суржика. Проаналізовано використання мовних кодів у всіх регіонах України: Центральному, Західному, Східному та Південному. Висновки базуються на потенційному розвитку аналізованої проблеми.

Ключові слова: суржик, українська мова, російська мова, двомовність.

Бáран Беата

Ягеллонський Університет (Краков, Польща)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ СУРЖИКА ЗА ПОСЛЕДНЕЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы современной ситуации языка в Украине с особым акцентом на развитие и роли суржика в контексте феномена двуязычия. В публикации также обсуждается проблема общественного восприятия суржика. Основные данные для проведенного анализа были взяты из научных докладов: проект ИНТАС – «Языковая политика в Украине: антропологические, лингвистические и другие перспективы» (2006-2008 гг.) и отчет Института Разумкова (2017 г.). Представленные результаты исследования также учитывают географический контекст использования суржика. Проанализировано использование языковых кодов во всех регионах Украины: Центральном, Западном, Восточном и Южном. Выводы основаны на потенциальном развитии анализируемой проблемы.

Ключевые слова: суржик, украинский язык, русский язык, билингвизм.

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В АНТРОПОМОРФНИХ ОБРАЗАХ «ВІРШІВ МАТІНКИ ГУСКИ»

Бігунова С.А., Сологуб А.М.

Рівненський державний гуманітарний університет

Дитячий фольклор відображає не тільки особливості мислення, але й історію, побут, матеріальну культуру, вірування, обряди, традиції і менталітет нації взагалі. Виявлення факторів, котрі впливають на сприйняття і виконання індивідом тієї чи іншої суспільної ролі, дають можливість стимулювати реконструювання застарілих установок, цінностей конкретних міжособистісних ролей. У цьому контексті розглянемо жіночу роль, а також сімейні стосунки через їхнє віддзеркалення у дитячій народній творчості.

Ключові слова: Вірші Матінки Гуски, гендерні стереотипи, антропоморфні образи, дитячий фольклор, англійська поезія.

Постановка проблеми. Духовні та соціально-економічні потреби сучасного суспільства, які ґрунтуються на органічному злитті загальнолюдських і національних цінностей, обумовлюють зростаючий інтерес наукової думки до проблеми міжкультурної комунікації та встановлення загальних концептів, що характеризують всі людські культури. Це стосується, зокрема, таких компонентів культури як стереотипи і їх мовні маніфестації, вивчення яких має велике значення для розуміння психології народу і національних культур, для здійснення безконфліктної міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень. Феномен стереотипності загалом властивий ледь не кожному виду діяльності, і саме тому розглядається різними дисциплінами, зокрема соціологією (У. Дюбуа, С. Мендес, Г. Оллпорт, Дж. Сміт та ін.), культурологією (В.В. Красних, В.А. Маслова, С.Г. Тер-Минасова), етнографією (А.К. Байбурін, Ю.В. Бромлей, М.Ф. Нестурх, С.А. Токарев та ін.), психологією (В.С. Агеев, Д. Горовіц, Д. Кемпбел, О.М. Леонтьев, У. Ліппманн, Г. Тешфел, К. Юнг та ін.), лінгвістикою (Ю.Д. Апресян, В.А. Маслова, Ю.А. Сорокін та ін.) та багатьма іншими.

Дослідження об'єкту з його різних граней накладає свою специфіку на його термінологічне визначення. Саме тому поняття «стереотип» поділяється на ряд спеціалізованих у певних сферах понять, які в свою чергу виступають такими термінами, як соціальний стереотип, політичний стереотип, ментальний, мисленнєвий, поведінковий, культурний, етнічний, етнокультурний, гендерний, мовний або лінгвістичний, комунікативний і т. д. Проте кожен із цих типів стереотипу має різні аспекти наукового аналізу. Так, гендерний стереотип, за словами професора А.В. Кирілової, є окремим різновидом стереотипу, що відбиває у мові культурно і соціально зумовлені думки та пресупозиції про ознаки, атрибути і норми поведінки представників обох статей [1, с. 98]. Отже, під гендерними стереотипами розуміються узагальнені уявлення, що сформувалися в культурі по відношенню до поведінки чоловіка і жінки. Поява гендерних стереотипів обумовлена тим, що через культурно-історичні моделі відносин вибудовувалися погляди про стать особистості чоловіка і жінки. Ці відмінності вважалися індивідуальними та якісними.

Проте, незважаючи на це, проблемі формування стереотипів за допомогою текстового фоль-

клорного жанру не було приділено достатньої уваги, що і зумовило актуальність даної статті.

Формулювання цілей статті. На матеріалі англійських дитячих поезій («Mother Goose Rhymes») проаналізувати такі аспекти стереотипів як характеристики образів людей, тварин та птахів, їхні соціальні обов'язки та позитивне і негативне в їхніх характерах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Не викликає сумнівів той факт, що дитячий фольклор відображає не тільки особливості мислення, але й історію, побут, матеріальну культуру, вірування, обряди, традиції і менталітет нації взагалі. Як справедливо зазначає О.О. Селіванова, про все це свідчать такі маркери в тексті, як простір, час, культура та соціум. Найбільш яскраво ці маркери виявляються в тексті у вигляді текстових категорій, таких як зв'язність, емотивність, інформативність, антропоцентричність [2].

Вплив фольклору на формування дитячого світогляду важко переоцінити. Діти отримують знання про природу, суспільство і закономірності людського мислення, починаючи з самого народження, через літературні і фольклорні твори. Вчинки дорослої людини все життя підсвідомо підпорядковуються усвідомленим з дитинства законам. Виявлення факторів, котрі впливають на сприйняття і виконання індивідом тієї чи іншої суспільної ролі, дають можливість стимулювати реконструювання застарілих установок, цінностей конкретних міжособистісних ролей [3]. У цьому контексті на матеріалі англійських дитячих поезій «Вірші Матінки Гуски» розглянемо жіночу роль, а також сімейні стосунки через їхнє віддзеркалення у дитячій народній творчості.

Нечисленні твори, в яких основною діючою особою є жінка, в основному, віддзеркалюють давні обряди, які виконувалися з метою вдалого одруження або його прискорення:

*Whistle, daughter, whistle,
And you shall have a sheep.
Mother, I cannot whistle,
Neither can I sleep.
Whistle, daughter, whistle,
And you shall have a cow.
Mother, I cannot whistle,
Neither know I how.
Whistle, daughter, whistle,
And you shall have a man.
Mother, I cannot whistle,
But I'll do the best I can [6, с. 83].*

Заміжжя визнавалося дуже важливим для жінки (в наведеному прикладі втіленням жіночого образу є кішка), тому не слід було з ним затягувати:

*Pussicat, wussicat, with a white foot,
When is your wedding? for I'll come to 't.
The beer's to brew, the bread's to bake,
Pussy-cat, pussy-cat, don't be too late* [6, с. 188].

Також до наших днів дійшов віршик, який описує, що мали робити дівчата, які хотіли побачити свого майбутнього нареченого. Отже, напередодні Різдва Івана Хрестителя (23 червня) дві дівчини абсолютно мовчки мали разом спекти пирога, поділити його навпіл і свою частину покласти собі під подушку перед сном:

*Two make it,
Two bake it,
Two break it* [6, с. 319].

Не дивлячись на те, що жінка рідко є головним героєм твору, навіть в тих нечисленних віршах досить часто її діяльність не отримує схвальної оцінки:

*There was an old woman
Who lived in Dundee
And in her back garden
There grew a plum tree
The plums they grew rotten
Before they grew ripe
And she sold them
three farthings a pint* [6, с. 88].

А нерідко вона навіть критикується:
*I'll tell my own daddy when he comes home,
What little good work my mammy has done,
She has earned a penny and spent a great,
And burnt a hole in the child's new coat* [6, с. 81].

Також слід зазначити, що у британському фольклорі всі побутові клопоти пов'язують з жінками. Цікавим є те, що у дитячих поезіях зовнішність жінки описується лише двома прийменниками: *little* і *pretty*, а основним критерієм жіночої краси є суто функціональний, практичний підхід. Саме тому поняття краси типового жіночого образу складається з наведення ладу в хаті, готування їжі, догляду за дітьми і домашньою худобою та догоджанню чоловікові. Чим менше чоловіки виконують роботу в господарстві по дому, тим більше вони себе вважають мужніми і, таким чином, дають можливість жінці проявити свою привабливість:

*I had a little wife,
The prettiest ever seen;
She washed up the dishes,
And kept the house clean.
She went to the mill
To fetch me some flour,
And always got home
In less than an hour.
She baked me my bread,
She brewed me my ale,
She sat by the fire
And told many a fine tale* [6, с. 254].

У цьому віршику перед дитиною постає основа стосунків «чоловік – жінка» у сім'ї, зокрема роль дружини. Тут розгортається складний стереотипний асоціативний ряд, який на початку має єдину лінійну структуру: *she – wife – house*, а закінчується чотирикратним розгалуженням на позначення функцій жінки у домі: *she – dishes, mill / flour / bread, ale, tales*.

Поряд з безліччю інших асоціативних рядів (наприклад, *father – mother – children – son – daughter; parents – brother – sister; king – queen – prince – princess*), такі стереотипні зв'язки, як зазначає дослідник А.Т. Хроленко, виражають одну з головних особливостей фольклорного мислення і є потужним засобом текстотворення [5].

Також є вартим уваги у дитячих віршах образ квочки (тобто, жінки). Вона порається по дому і виховує діток-курчаток, якими надзвичайно пишається:

*...Good morning, Mrs. Hen.
How many chickens have you got?
Madam, I've got ten. Four of them are yellow,
And four of them are brown,
The nicest in the town...* [6, с. 113].

Слід зазначити, що вміння виконувати свої обов'язки (прибирання, готування їжі, догляд за дітьми і т. п., тобто те, що стереотипно вважається жіночою справою) додає жінці впевненості при спілкуванні з чоловіком:

*Cock, cock, cock, cock,
I've laid an egg,
Am I to go bare foot?
Hen, hen, hen, hen,
I've been up and down,
To every shop in town,
And cannot find a shoe
To fit your foot,
If I'd crow my heart out!* [6, с. 75].

Втіленням чоловіка часто виступає образ собаки. До речі, в англійському фольклорі собака завжди виступає представником чоловічої статті. Маскулінність пса наголошує ще той факт, що його хазяїном завжди є дорослий чоловік або хлопчик. У віршах підкреслюється, що пес цілий день зайнятий:

*The little black dog ran 'round the house,
And sat the bull a-roaring,
And drove the monkey in the boat,
Who set the oars a-rowing,
And scared the cock upon the rock,
Who cracked his throat with crowing* [6, с. 87].

Можливість добре працювати, працездатність та умілість є необхідною позитивною рисою образу чоловіка:

*I had a little dog, and his name was Blue Bell,
I gave him some work, and he did it very well...* [6, с. 56].

Проте, якщо є невідповідність цим вимогам, наприклад через старість, каліцтво, немічність, то тоді пес суворо карається:

*Barnaby Bright he was a sharp cur,
He always would bark if a mouse did but stir,
But now he's grown old, and can no longer bark,
He's condemned by the parson to be hanged by the clerk* [6, с. 48].

На відміну від образу собаки, образ пташки може бути і пташкою-жінкою, і пташкою-чоловіком. Так, пташка-жінка має гарно та охайно працювати і при цьому радувати всіх довколишніх:

*Little bird of paradise,
She works her work both neat and nice;
She pleases God, she pleases man,
She does the work that no man can* [6, с. 33].

В той же час пташка-чоловік веселий та вольовий, вміє швидко приймати та здійснювати свої рішення:

*A little cock sparrow sat on a green tree,
And he chirruped, he chirruped, so merry was he.
A naughty boy came with his wee bow and arrow;*

*Says he, I will shoot this little cock sparrow;
His body will make me a nice little stew,
And his giblets will make me a little pie too.
Oh, no, said the sparrow, I won't make a stew,
So he clapped his wings and away he flew* [6, с. 77].

Висновки. Стереотипи існують у людській свідомості та підсвідомості, відображаються в одиницях мови та моделях мовленнєвої поведінки. Гендерні стереотипи як частина мовних стереотипів присутні і у фольклорному спадку британського народу, як-от у «Віршах Матінки Гуски».

Стереотипними рисами поведінки чоловічого образу людини чи тварини в «Віршах Матінки Гуски» є його вплив на оточуючих. Він працьовитий, розумний і хитрий, самостійно приймає важливі рішення, проте мінімізує наявність емоцій та прив'язаності. Чоловік є відповідальним за

матеріальне забезпечення сім'ї, тому різко негативно для чоловіка є неможливість працювати, бути корисним.

Типовий жіночий образ передбачає наступні характеристики: жінка рідко є дівою особою у творах, є причиною нещастя чи неприємних ситуацій, її активність у чоловічій сфері діяльності (за межами домівки) засуджується, вона страждає або несе покарання за те, що вона безпорадна у багатьох ситуаціях. Всі її зусилля спрямовані на пошуки хорошого чоловіка, оскільки лише будучи заміжньою її життя набуває змісту. Жіноча краса у британському фольклорі відіграє важливу роль, хоча і пов'язана з суто практичними якостями – наведенням ладу в хаті, вмінням виховувати дітей та догоджанням чоловікові. Саме тому ідеальною жінкою є вправна, весела та роботяща господиня.

Підсумовуючи наш аналіз антропоморфних образів, вважаємо за необхідне зазначити, що вони, особливо у дитячих фольклорних творах, ототожнюються з образами людей та наслідують їх стереотипну поведінку.

Список літератури:

1. Кирилина А.В. Гендер: Лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 189 с.
2. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Елена Александровна Селиванова. – К.: Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
3. Ткачик О.В. Гендерні стереотипи в англomовному фольклорі: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови» / О.В. Ткачик. – К., 2008. – 20 с.
4. Унгер Р. Про редефініцію понять статі і гендеру / Р. Унгер // «І» Незалежний культурологічний часопис. – 2000. – № 17. – С. 34-39.
5. Хроленко А.Т. Ассоциативные ряды в народной лирике / А.Т. Хроленко // Поэтика русского фольклора. – Л.: Наука, 1981. – С. 3-12.
6. Mother Goose Rhymes. – Moscow: Raduga Publishers, 1988. – 684 p.
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / [ed. by J. Crowther]. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 1428 p.

Бегунова С.А., Сологуб А.Н.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В АНТРОПОМОРФНЫХ ОБРАЗАХ «СТИХОВ МАТУШКИ ГУСЫНИ»

Аннотация

Детский фольклор отображает не только особенности мышления, но и историю, быт, материальную культуру, верования, обряды, традиции и менталитет нации в целом. Определение факторов, которые влияют на восприятие и выполнение индивидом той или иной общественной роли, дают возможность стимулировать реконструкцию устаревших установок, ценностей конкретных межличностных ролей. В этом контексте рассмотрим женскую роль, а также семейные отношения через их отражение в детском народном творчестве.

Ключевые слова: стихи Матушки Гусыни, гендерные стереотипы, антропоморфные образы, детский фольклор, английская поэзия.

Bihunova S.A., Solohub A.M.

Rivne State University of the Humanities

ANTHROPOMORPHIC GENDER STEREOTYPES IN «MOTHER GOOSE RHYMES»

Summary

Children's folklore reflects not only the peculiarities of thinking, but also the history, life, material culture, beliefs, rituals, traditions and mentality of the nation in general. Identifying the factors that influence the perception and fulfillment of an individual's social role, give the opportunity to stimulate the reconstruction of some obsolete installations, values of specific interpersonal roles. In this context, woman's role as well as family relationships through their reflection in children's folk art are analysed.

Keywords: Mother Goose Rhymes, gender stereotypes, anthropomorphism, nursery rhymes, English poetry.

УДК 813.451-790

ДИСКУРС ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Івашкевич Е.Е.

Рівненський державний гуманітарний університет

В статті проаналізовано експресивність як лінгвістичну категорію. Окреслено особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності (на прикладі перекладу П. Соколовським роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей»). В статті зазначено, що переклад має викликати у читача подібні емоції, що й мова оригіналу. Завдання перекладача – пошук відповідності, який би не відрізнявся від вихідної лексичної одиниці стилістично, мав би однакову або, щонайменше, – подібне емоційне і соціальне забарвлення.

Ключові слова: переклад, експресивність, способи і прийоми перекладу, інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація.

Постановка проблеми. В науковій літературі особливості художнього перекладу вивчалися в працях Р.П. Зорівчак, Л.В. Коломієць, В.Н. Комісарова, І. Кулика, Гр. Майфета, Ю.М. Марчука, Р.К. Мін'яр-Белоручева, Г.Е. Мірама, Ю. Найди, Л.Л. Нелюбіна, В. Россельса, Л.П. Рудько, С.І. Ткаченко, П.Х. Торопа, Г.Т. Хухуні, О.Д. Швейцера та ін. Характер впливу тих чи інших мовних структур на сприйняття світу людиною, національний дух мови перекладу, менталітет тощо знайшли своє відображення стали предметом досліджень В.І. Карабана, В.Д. Радчука, М.Т. Тарнавської, О.М. Фінкеля, А.В. Федорова, О.І. Чередниченко та ін.

Актуальність дослідження особливостей художнього перекладу, одного з видів перекладацької діяльності, зумовлена як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними факторами. Лінгвістичним обґрунтуванням можна вважати необхідність подальшої розробки теорії художнього перекладу, а також потреба у вдосконаленні його методики. Аналіз проблем художнього перекладу виявляє відсутність достатніх знань про способи трансляції, зокрема, побутової та розмовної лексики у тексті перекладу. Отже, вивчення стратегій перекладу художнього тексту дозволить виявити його специфіку і тим самим оптимізувати процес перекладу. До числа екстралінгвістичних факторів можна віднести прогрес науки, який тягне за собою зростання наукових публікацій, що вимагають більш якісного перекладу. Саме тому чим більшою мірою наближеним до оригіналу є переклад художнього тексту, тим швидше відбувається його об'єктивація в іншомовному співтоваристві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В багатьох наукових працях розкрито базові особливості перекладу. У різних концепціях дане поняття розкривається по-різному, зокрема як процес перетворення літературного твору, написаного однією мовою, в художній твір іншою мовою [3; 4]. При цьому обов'язковим є збереження плану змісту твору, тобто його актуальне значення (К.С. Бархударов, В.С. Віноградов, Г.Д. Воскобойнік, А. Лілова, В.О. Лукін, Р.К. Мін'яр-Белоручев, Я.І. Рецкер). Переклад, таким чином, є видом мовленнєвого посередництва, суспільне призначення якого в тому, щоб максимальною мірою наблизити опосередковану двомовну комунікацію до звичайного реального одномовного спілкування (В.М. Базилев, М.М. Бу-

карева, Р.П. Зорівчак, В.В. Коптілов, Г.О. Самойленко, Ю.О. Сорокін, О.Ф. Ширяев). Також переклад є процесом створення трансляту, тобто процесом передачі повного змісту оригіналу посередництвом мови, якою цей текст перекладається (Е. Еткінд, І. Левий, В.І. Свінцов).

Такі вчені, як І.О. Зимня та В.І. Єрмолович визначають переклад як безперервний процес осмислення (формування і формулювання) думки, що сприймається. За словами авторів, здійснюючи переклад, слід спочатку зрозуміти сенс повідомлення, «перетворити» його в задум, а потім вже сформулювати висловлювання іншою мовою [2, с. 53].

Зважаючи на перелічені нами тенденції, проблеми теорії та практики художнього перекладу відносяться до числа таких, які досить активно розв'язуються. Це пояснюється тим, що художня творчість було предметом дослідження різних наук протягом багатьох століть, починаючи з праць Аристотеля. Внаслідок цього художній переклад вирізняється багатим теоретичним і практичним матеріалом. Хоча, безперечно, деякі моменти залишаються надзвичайно актуальними в сучасній науковій царині. Це, зокрема, проблема відтворення категорії експресивності в перекладі роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей», яка, на жаль, є не вивченою в науковому аспекті, адже спеціально в такому формулюванні цієї проблеми дослідники ще не займалися. Наголосимо на певних моментах, які, на наше стійке переконання, є досить актуальними, такими, що спонукають науковців до їхнього вивчення, аналізу та авторського тлумачення тощо. Тому **завданнями** нашої статті є:

1. Проаналізувати експресивність як лінгвістичну категорію.

2. Окреслити особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності (на прикладі перекладу П. Соколовським роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей»).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Експресивність відіграє особливу роль у житті суспільства. Проте через багатогранність даного явища цей феномен залишається маловивченим. На даний час існують численні спроби науковців дослідити окремі аспекти експресивного, але все ж не існує чіткого визначення даного поняття. Дана проблема становить

інтерес для різних галузей сучасної філології, зокрема, для теорії та практики перекладу. Однак слід зазначити, що це питання виходить за межі даної галузі і, насамперед, має багато спільного з естетикою та психологією. Саме тому існує багато концепцій визначення експресивності, але нема жодної узагальненої теорії. Психологи намагаються дослідити, як проходить процес сприйняття експресивного контексту в мозку людини. Естетика пояснює досягнення експресивного ефекту моральними та естетичними нормами суспільства. Філологи розглядають мовні засоби та прийоми, що створюють експресивний ефект.

У сучасних дослідженнях зазначається, що експресія – це яскравий прояв почуттів, настроїв, думок. У широкому сенсі експресія має на увазі підвищену виразність твору мистецтва, що досягається всією сукупністю художніх засобів і залежить від манери виконання і характеру роботи художника; у вузькому – це прояв темпераменту художника, експлікація його творчого почерку, відображення стилю автора у фактурі мазка, в малюнку, в колірному і композиційному рішеннях твору живопису, скульптури та ін.

Під «експресивним» маються на увазі як природні події, об'єкти і стосунки, що виникають між ними, так і певний вид творчості, сутність якого зводиться до свідомого конструювання певної системи явищ або понять, а також системи слів з метою викликати ефект експресивного [5, с. 181-183].

Експресивність, тобто виразність, образність мови, виявляється на тлі стилістично нейтральних засобів і контекстів, тому експресивність вважається категорією семантико-стилістичною. Зазвичай образність утворюється значеннями домішками у слові та появою в ньому оцінювально-характеристичних елементів. В утворенні експресії значну роль відіграють стилістичні якості слів та їх оточення. Так, наприклад, діалектне або застаріле слово, яке використовується у сучасному літературному творі, робить мову експресивною [4].

Визначаючи якість образної мови, важливо встановити, які зображувальні можливості закладені в самому слові і як саме образність досягається шляхом майстерного сполучення слів. Так, О. Кундзич слушно зазначав, що «елементарна поетичність мови, тобто образність окремих слів та постійних сполучень ... є мізерною порівняно зі здатністю мов утворювати образи та сполучення слів» [4, с. 14]. Аналіз образних слів та їх угруповувань переконує, що ця стилістична якість знаходиться в прямій залежності не тільки від змістового обсягу слів, але й від законів їх сполучуваності. Вже давно встановлено, що слова із конкретним і предметним значенням метафоризуються частіше і відрізняються образністю. Навпаки, слова з більш широким і абстрактним значенням не дають таких результатів [5].

Отже, проаналізуємо особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності (на прикладі перекладу роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей», зроблений П. Соколовським). Наведені нами приклади відображатимуть переклад П. Соколовського із використанням стратегії «знаходження функціонального аналога»:

– *She was polite but chilly* [6, с. 6] – Вона цвяще чемна, але холодна [1, с. 11]. Лексема «chilly» в загальноновживаному значенні означає «кидає в тремтіння», «натягнутий», «різкий», «мерзлий» [7]. В даному прикладі маємо переклад розмовної лексеми.

– *O'Hare couldn't drink the hard stuff since the war* [6, с. 6] – О'Гар ще з війни не терпить спиртного [1, с. 11]. В даному прикладі маємо переклад розмовного «stuff» (вживається також у значеннях «ліки», «наркота», «кіноплівка» [7]).

– *O'Hare was embarrassed* [6, с. 6] – О'Гар почував себе ніяково [1, с. 11]. Лексема «embarrassed» перекладається як «турбувати», «бентежити», «збивати з пантелику» [7]. У даному прикладі маємо переклад розмовного «embarrassed».

– *I couldn't imagine* [6, с. 6] – Я ж не міг второпати [1, с. 11]. «imagine» означає «уявляти», «представляти собі», «передбачати», «міркувати» [7]. У даному прикладі маємо переклад розмовного «imagine».

– *I hadn't done her husband any dirt in the war* [6, с. 6] – І на війні нічого поганого її чоловікові не заподіяв [1, с. 11]. Слово «dirt» перекладається як «бруд», «нечистоти», «капость», «підлість», «гидотна» [7]. У даному прикладі маємо переклад розмовного «dirt».

– *We would chuckle or grin sometimes* [6, с. 6] – Час від часу ми то пирхали, то всміхалися [1, с. 12]. Слово «chuckle» перекладається як «здавлений сміх», «пирхання» [7]. У даному прикладі маємо справу з перекладом розмовного варіанту «chuckle». Аналогічно перекладається й «grin» (загальноприйняте значення – «посміхатися», «широко всміхатися» [7]).

– *History in her solemn page informs us* [6, с. 7] – Історики з усією поважністю заявляють [1, с. 13]. Лексема «solemn» означає «той, що відповідає усім вимогам закону» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *that the Crusaders were but ignorant and savage men* [6, с. 7] – що хрестоносці були темні й дикі люди [1, с. 13]. Лексема «ignorant» означає «неосвічений» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *that their motives were those of bigotry unmitigated* [6, с. 7] – що керувалися вони неприхованим святенництвом [1, с. 13]. Лексема «unmitigated» означає «неослаблений», «абсолютний», «явний» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *in her most glowing and impassioned hues, their virtue and magnanimity, the imperishable honor they acquired for themselves* [6, с. 7] – і з усім можливим запалом та піднесеністю змальовують їхні чесноти, великодушність, ту невмирущу славу, яку вони заслужили [1, с. 13]. Лексема «hues» означає «відтінок», «колір». У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними. Лексема «virtue» означає «чеснота», «цнотливість» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *and the great services they rendered to Christianity* [6, с. 7] – і ті великі послуги, які вони зробили християнству [1, с. 13]. Лексема «render» означає «оплата», «перший шар штукатурки» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *They were no doubt idle and deserted children* [6, с. 7] – То були, звісно, бездомні, неприкаяні діти [1, с. 13]. Лексема «idle» означає «холостий хід», лексема «deserted» – «кинути» [7]. У даному прикладі їх вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *whogenerally swarm in great cities* [6, с. 7] – яких завжди вистачало по великих містах [1, с. 12-13]. Лексема «swarm» означає «рій», «натовп», «хмара», «зграя» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *nurtured on vice and daring* [6, с. 7] – діти, які виросли в розбещеності й зухвальстві [1, с. 13]. Лексема «vice» означає «порок», «зло». В свою чергу, лексема «daring» означає «сміливість», «відвага» [7]. У даному прикладі їх вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *and he was thrilled* [6, с. 7] – і в захваті вигукнув [1, с. 13]. Лексема «thrill» означає «нервовий тік», «священник» [7]. У даному прикладі її вживання автором оригіналу та переклад є розмовними.

– *certain permanent landmarks in art* [6, с. 7] – безсмертні витвори мистецтва [1, с. 14]. Лексема «permanent» означає «постійний», «незмінний». В свою чергу, лексема «landmark» означає «примітний об'єкт місцевості», «важливий момент в історії» [7]. У даному прикладі їх вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *Dresden underwent siege by the Prussians* [6, с. 7] – Дрезден обложили пруссаки [1, с. 14]. Лексема «underwent» означає «відчувати», «піддаватися». В свою чергу, лексема «siege» означає «облога», «розташування» [7]. У даному прикладі їх вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *It later succumbed* [6, с. 7] – Пізніше вона завалилась [1, с. 14]. Лексема «succumb» означає «не витримати», «не встояти» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *The devastation of Dresden was boundless* [6, с. 7] – Дрезден був зруйнований до священнику [1, с. 15]. Лексема «boundless» означає «безмежний», «неосязний» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними (з метою експресивного наголосу автор оригіналу виділив речення курсивом).

– *Billy is spastic in time* [6, с. 9] – Час шарпав його то туди [1, с. 18]. Лексема «spastic» пе-

рекладається «хворий на спастичний параліч» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними.

– *It was a beast* [6, с. 11] – чисте страховисько [1, с. 21]. Лексема «a beast» перекладається «звір», «тварина», «скотина», «твар», «неприємна людина», «бестія», «груба людина». У розмовному варіанті перекладом «a beast» буде «гадина» [7]. У даному прикладі її вживання та переклад є розмовними.

– *Where did you get a crazy name like Tralfamadore?* [6, с. 12] – Звідки ти взяв цю ідіотську назву, «Тральфамадор»? [1, с. 22]. Лексема «crazy» означає «фанатик», «псих» [7]. У даному прикладі її переклад є розмовним.

– *He was a valet to a preacher* [6, с. 12] – Бувши служкою при священнику [1, с. 22]. Лексема «valet» означає «слуга», «лакей», «камердинер» [7]. У даному прикладі її переклад є розмовним.

– *Next to the golden boots were a pair of feet which were swaddled in rags* [6, с. 20] – Поруч із золотавими чобітьми **стояла пара ніг у якомусь дранті** [1, с. 39]. Лексема «swaddled» означає «забинтований», «rag» – це «кляпоть» [7]. Переклад «дрантя» є розмовним.

– *And the others came forward to dust the snow off Billy, and then they searched him for weapons* [6, с. 20] – Підійшли й решта німців, **обтрусили** з Біллі сніг і **обшукали**, чи нема при ньому зброї [1, с. 39].

– *The most dangerous thing they found on his person was a two-inch pencil stub* [6, с. 20] – Найнебезпечніше, що у нього знайшли, то це дво-дюймовий огризок олівця [1, с. 39]. «A stub» перекладається як «цвях без шляпки», «короткий тупий полумок» [7]. Переклад «огризок» є розмовним.

– *He tore open Weary's overcoat and blouse* [6, с. 20] – Капрал **шарпнув** шинелю й куртку у Вірі [1, с. 39]. Лексема «tore» перекладається як «розривати», «поношена» [7]. В даному випадку її переклад є розмовним.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Переклад має викликати у читача подібні емоції, що й мова оригіналу. Завдання перекладача – пошук відповідності, який би не відрізнявся від вихідної лексичної одиниці стилістично, мав би однакову або, щонайменше, – подібне емоційне і соціальне забарвлення. Під час перекладу просторічної лексики в художніх творах перекладач дуже часто стикається з тим, що не завжди існують адекватні еквіваленти в мові оригіналу і мові перекладу. В даному випадку перекладачеві доводиться використовувати інші способи і прийоми перекладу: включення в текст додаткових елементів; опущення елементів, надлишкових з точки зору іншомовного читача; перетворення смислової структури слів і виразів; компромісні перекладацькі рішення; використання адекватних замінів (інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація і т. д.). В подальших дослідженнях проаналізуємо особливості відтворення категорії експресивності в перекладах інших літературних творів.

Список літератури:

1. Воннегут К. Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей: [роман] / Курт Воннегут / [пер. з англ. П. Соколовського]. – К.: «Художня літ-ра», 2007. – 120 с.
2. Зимняя И.А., Ермолович В.И. Учебное пособие «Психология перевода» (для Высших курсов переводчиков) / И.А. Зимняя, В.П. Ермолович. – М.: Изд-во. МГПИИЯ им. М. Тарасова, 1981. – 99 с.
3. Кетфорд Дж.К. Лингвистическая теория перевода / Дж.К. Кетфорд // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 91-114.
4. Кундзич О. Переводческий блокнот: Мастерство перевода / О. Кундзич. – 1966. – М.: Сов. пис., 1968. – 536 с.
5. Мац І.І. Різновиди емоцій та способи їх вербалізації (на матеріалі англійської мови) / І.І. Мац // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 11. – С. 181-183.
6. Vonnegut K. Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death / Kurt Vonnegut. – N.-Y.: Novels, 2006. – 78 p.
7. <http://www.multitran.ru>.

Ивашкевич Э.Э.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ДИСКУРС К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**Аннотация**

В статье проанализирована экспрессивность как лингвистическая категория. Описаны особенности перевода художественных произведений с учётом категории экспрессивности (на примере перевода П. Соколовским романа Курта Воннегута «Бойня номер пять, или Крестовый поход детей»). В статье указано, что перевод должен вызвать у читателя подобные эмоции, как и язык оригинала. Задача переводчика – поиск соответствия, который бы не отличался от исходной лексической единицы стилистически, которая должна иметь одинаковую или, по меньшей мере, – подобную эмоциональную и социальную окраску.

Ключевые слова: перевод, экспрессивность, способы и приемы перевода, интерпретация, антонимический перевод, компенсация.

Ivashkevych E.E.

Rivne State University of the Humanities

DISCOURSE TO THE PROBLEM OF FICTION INTERPRETATION**Summary**

The article analyzes expressiveness as a linguistic category. The peculiarities of the translation of works of art were considered, taking into account the category of expressiveness (for example, the translation of Kurt Vonnegut's novel «Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death» done by P. Sokolovsky). The article states that the translation should cause the reader similar emotions, like the original language. The task of an interpreter is to search for a match that does not differ from the original lexical unit stylistically, would have the same or, at least, a similar emotional and social color.

Keywords: translation, expressiveness, methods and techniques of translation, interpretation, antonymic translation, compensation.

УДК 811.111

ОБРАЗНА МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ МУДРІСТЬ

Кіщенко Н.Д.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Кожна метафора проходить через стадію образності. Образна метафора не повністю зберігає принципи фіктивності та його модус, про що свідчить можливість інтерпретації художнього тексту не через цей модус, який руйнує всю привабливість твору, а через модальність в формі умовного припущення, що ніби-то не впливає на сам текст. Концепт МУДРІСТЬ вербалізується образною метафорою у англомовних авторських казках. Метафора – це образна складова концепту, яка водночас передає ціннісне ставлення людини до явища.

Ключові слова: метафора, вербалізація концепту, концепт МУДРІСТЬ, образна метафора.

Постановка проблеми. Використання метафори – це створення яскравого образу засноване на контрасті, використанні подібності між двома далекими один від одного предметами. Результат метафори – це «верхівка затопленої моделі», образне значення, яке позбавлене таксономічно означених рис, адже воно завжди залежить від контексту оказіонального вживання [1, с. 26].

Щоб розкрити причину цього явища, звернемося до розгляду вершинної для метафори цього типу образної функції – образно-естетичної [1, с. 173]. Під останньою зазвичай розуміють націленість на такий художній вплив

на реципієнта, який викликає в ньому ціннісне відношення до світу, яке визначається в діапазоні категорій прекрасного чи потворного [1, с. 118]. Кожна метафора проходить через стадію образності. Образна метафора не повністю зберігає принципи фіктивності та його модус, про що свідчить можливість інтерпретації художнього тексту не через цей модус, який руйнує всю привабливість твору, а через модальність в формі умовного припущення, що ніби-то не впливає на сам текст [1, с. 82].

Образність метафори легко комбінується з ідентифікуючою функцією, створюючи «куліси» світотворення та когнітивною, яка вносить собою «зародок» нового світосприйняття (педагогічні метафори), але найбільш продуктивні комбінації з оціночно-інтелектуальною та оціночно-експресивною функціями [1, с. 12].

Метою нашого дослідження – виявлення образних метафор концепту МУДРІСТЬ в англомовному дискурсі казки. **Завданнями** є виявлення за основними структурними компонентами концепту – образному, інформаційно-поняттєвому та значущісно-ціннісному. Метафора – це образна складова концепту, яка водночас передає ціннісне ставлення людини до явища.

Перцептивний образ концепту МУДРІСТЬ представлений наступними метафорами:

МУДРІСТЬ є СВІТЛО (мудрість – світильник, може гаснути)

Her mind seemed to darken when she tried to think of it [7];

There came upon my dark and troubled mind a calm, as when the tumult of the City suddenly ceases [7];

With the darkness came a darkness into Tenar's mind, so that she understood less and less of what was said [5];

МУДРІСТЬ є ДЗЕРКАЛО (має властивості дзеркала)

This only is the Mirror of Wisdom. Do but suffer me to enter into thee again and be thy servant, and thou shalt be wiser than all the wise men, and Wisdom shall be thine. Suffer me to enter into thee, and none will be as wise as thou [8].

МУДРІСТЬ є ВОГОНЬ (вогонь, може іскритися)

He hoped at last to obtain what he had never obtained before – a rekindled spark of reason and perhaps a normal, living creature [3].

має якості яскравості й блідості
and like a shadow, too, in the impossibility of my getting rid of it while the sunlight of my reason shall exist [3];

It lightened, by tenuous reflection, the unrelieved duck of their own minds [3];

може горіти

He hoped at last to obtain what he had never obtained before – a rekindled spark of reason and perhaps a normal, living creature [2].

Then I sank prone to the stone floor, my mind aflame with prodigious reflections which not even a death-like exhaustion could banish [9];

Would to Heaven we had never approached them at all, but had run back at top speed out of that blasphemous tunnel with the greasily smooth floors and the degenerate murals aping and mocking the things they had superseded-run back, before we had seen what we did see, and before our minds were burned with something which will never let us breathe easily again! [4];

МУДРІСТЬ є СВІТЛО (має якість прозорості)

It was, indeed, a difficult matter to obtain a legal commitment to the hospital, so powerful and lucid did the youth's mind seem [3];

I grant, at least, that there are two distinct conditions of my mental existence – the condition of a lucid reason, not to be disputed, and belonging to the memory of events forming the first epoch of my life – and a condition of shadow and doubt, appertaining to the present, and to the recollection of what constitutes the second great era of my being.

може блищати

Her none too brilliant mind was not of much service in this crisis [9];

The moment this permission was accorded, the countenance of Uncas changed from its grave composure to a gleam of intelligence and joy [9];

He had even thought of retreating beyond a curvature in the natural wall, which might still con-

ceal him and his companions, when by the sudden gleam of intelligence that shot across the features of the savage, he saw it was too late, and that they were betrayed [9];

Those large, clear gray eyes were full of intelligence [3];

МУДРІСТЬ є ВСЕРЕДИНІ

Spite of the rich deep colour that nature had bestowed on the Indian beauty, the tell-tale blood deepened on her cheeks, until the blush gave new animation and intelligence to her jet-black eyes [8];

The latter looked wood over, and seeing something keen and intellectual in his eyes, said: «Well, sit down over there.»

МУДРІСТЬ є ВСЕРЕДИНІ

The face is the index of the mind;

There are always some honest men in every nation, though heaven knows, too, that they are scarce among the Maquas, to look down an upstart when he brags again the face of reason.

At the first he made a wise face for himself, but in a little while he began to scratch and to leap up and down, and when Tha came back he found the Grey Ape hanging [5].

МУДРІСТЬ є СВІТЛЮ (може мати колір)

It was, indeed, a difficult matter to obtain a legal commitment to the hospital, so powerful and lucid did the youth's mind seem [2];

I grant, at least, that there are two distinct conditions of my mental existence – the condition of a lucid reason, not to be disputed, and belonging to the memory of events forming the first epoch of my life – and a condition of shadow and doubt, appertaining to the present, and to the recollection of what constitutes the second great era of my being [2].

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ (може мати відтінки)

It was perhaps an effect of such surroundings that my mind early acquired a shade of melancholy [9];

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ (має категорію краси)

The beauty and resourcefulness of his mind, which, after hours of intimate contact with her, he was pleased to reveal.

'But then I should not have had my wonderful brains!' [5].

Тактильний образ:

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ / ЛЮДИНА (Мудрість – має ознаку гнучкості)

And when his small mind bent entirely upon that, Odeen would give in, and then Dua would have to [3].

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ / НІЖ (має якість го- строти)

His mind is finally keen enough to remember what has happened in all those temporary unions during melting [4];

She was populous with deep thinkers and subtle intellects [2];

Still, so little was he practised in the arts of deception, that his expressive countenance was, of itself, understood by the quick-witted Judith, whose intelligence had been sharpened by the risks and habits of her life [3];

The Scarecrow decided to think, and he thought so hard that the pins and needles began to stick out of his brains [4].

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ (має якості пружності)

His mind and will displayed less resilience and initiative [4];

МУДРІСТЬ є НІЖ (має властивості холоду)
Always an ice-cold intellectual machine; slight, blond, blue-eyed, and spectacled [8];

He was not without sensibilities of the highest order, only they were governed and controlled in him by that cold iron thing, his reason, which never forsook him [9];

МУДРІСТЬ є НІЖ (має властивість металевої твердості)

He was not without sensibilities of the highest order, only they were governed and controlled in him by that cold iron thing, his reason, which never forsook him [8];

To give birth to an idea – to discover a great thought – an intellectual nugget, right under the dust of a field that many a brain – plow had gone over before [8].

образно сприймається як твердий метал, підданий корозії при тривалій відсутності діяльності:

Idleness rusts the mind [9];

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ З МЕТАЛУ

образно сприймається як якась посудина, у якій зберігаються спогади, і яку можна спорожнити:

МУДРІСТЬ є УМІСТИЩЕ

Out of sight, out of mind [9];

як і тіло, має категорію здоров'я й залежить від здоров'я тіла:

Sound mind in a sound body [8];

МУДРІСТЬ є ВСЕРЕДИНІ (може змінювати розмір)

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ

His head was quite bulged out at the top with brains [8].

МУДРІСТЬ є ВОДА (може варитися та кипіти)

'You'll boil your brains,' it said [5].

Смаковий образ:

A little thought in life is like salt upon rice, as the boatmen say, and I have thought deeply always [5].

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ (мудрість – має категорію краси)

The beauty and resourcefulness of his mind, which, after hours of intimate contact with her, he was pleased to reveal [3];

МУДРІСТЬ є ЛЮДИНА (мудрість – може бути хитрою та зворотливою)

His own shrewd, political mind was working [3];
He was not more than thirty-seven years of age – a big, flabby sort of person with a crafty mind [3];

деякий шлях:

Pis great competitor, if not his rival, was a brave distinguished in war, notorious for ferocity, and remarkable, in the way of intellect [3];

МУДРІСТЬ є ШЛЯХ

I do believe that I blushed with shame when this idea crossed my mind [3];

МУДРІСТЬ є ПРОСТІР

Like most men who derive an advantage from the accidents of birth or nature, he was apt to think complacently on the subject, whenever it happened to cross his mind [3];

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ (може зазнавати тліну)

On such a voyage, with its eternal monotonies, people's intellects deteriorate [9];

МУДРІСТЬ є ЛЮДИНА (може блукати):

Has it become to thee a labyrinth never ending, Where thy lost reason strays? [4];

МУДРІСТЬ є ЛЮДИНА (може народжуватися)

The birth of human mind – that is the basis of the universe growth, and not that rubbish you have just uttered [4]

МУДРІСТЬ є КАТ (мудрість – кат)

Her mind had all her feelings executed [4];

Does this have anything to do with intellect, that executioner of yours? [9].

МУДРІСТЬ є МОРЕ (мудрість – море або океан)

The changing color of the waves that break upon the idle sea-shore of the mind! [5];

МУДРІСТЬ є ЖИВА ІСТОТА (мудрість – може помилятися)

Were half the power, that fills the world with terror, were half the wealth, bestowed on camps and courts, given to redeem the human mind from error [3];

МУДРІСТЬ є КОРАБЕЛЬ (мудрість – має ознаки корабля)

My mind, with loosely-hanging sails, lies waiting the auspicious gales [9];

МУДРІСТЬ є СЛУГА (Розум Мудрість – слуга)

And his reason served him damn well [10];

МУДРІСТЬ є ГОРА (Мудрість – гора)

The vision shook the whole mountain of his reason [5];

МУДРІСТЬ є ОБ'ЄКТ (мудрість – може вібрувати)

O holy Father! pardon in me the oscillation of a mind [8];

МУДРІСТЬ є ЛЮДИНА (мудрість – може хвастатися)

So long as the boastful human mind consents in such mills as this to grind [5];

МУДРІСТЬ є ЛЮДИНА (мудрість – може не діяти)

Ye minds that loiter in these cloister gardens, or wander far above the city walls... [8].

МУДРІСТЬ є ЛЮДИНА (мудрість – має голос, може говорити)

Your reason told you that I was much more likely to be trapped by you than by him [8];

And it was so easy for the resourceful mind of Frank Cowperwood, wealthy as he was, to suggest ways and means [8];

Perhaps he has seen enough to change his mind, and make him hear reason [2];

МУДРІСТЬ є ЛЮДИНА (може співати)

«Not only the voice sings,» she said. «The mind sings. The prettiest voice in the world's no good if the mind doesn't know the songs.»

МУДРІСТЬ є УМІСТИЩЕ (має категорію тиші)

He yelled and yelled in the silence of his mind. ТВАРИНА є ЛЮДИНА (мудрість притаманна тваринам)

‘There is no one in the Jungle so wise and good and clever and strong and gentle as the Bandar-log.’ [9].

The river-turtles, had long ago been killed by Bagheera, cleverest of hunters, and the fish had buried themselves deep in the dry mud [9].

‘But are the beasts as wise as the men?’ said the chief.

Petersen Sahib came in on his clever she-elephant Pudmini.

There was nothing in the way of fighting that Kala Nag, the old wise Black Snake, did not know, for he has stood up more than once in his time to the charge of the up more than once in his time to the charge of the wounder tiger... [9].

‘It’s Novastoshnah over again, but ten times better,’ said Kotick. ‘Sea Cow must be wiser than I thought’.

He would go ten miles to the seal-holes, and when he was on the hunting-grounds he would twitch a trace loose from the pitu, and free the big black leader, who was the cleverest dog in the team [2].

‘It’s Owl who knows something about something’ [2].

But the Nightingale understood the secret of the Student’s sorrow, and she sat silent in the oak-tree, and thought about the mystery of Love [4].

Отже, оскільки ці образи (нюховий, смаковий, тактильний та зоровий) повністю покривають увесь зміст концепту МУДРІСТЬ в англомовному дискурсі казки, вони наповнюють казки новими відтінками. Авторами казок було створено певний образ. До цього образу можуть входити образні метафори, які не відносяться до жодного класичного образу. Казковий образ виражається певними ознаками, які притаманні лише метафорам у казках, тобто надання казковим героям, нехарактерних ознак.

Список літератури:

1. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: Chicago University Press, 1980. – 242 p.
2. Baum L. F. The Wizard of Oz / L. Frank Baum. – London: Wordsworth Classics, 1993. – 145 p.
3. Carroll L. Alice’s Adventures in Wonderland / Lewis Carroll. – London: Penguin Books, 1994. – 160 p.
4. Carroll L. Through the Looking-Glass and What Alice Found There / Lewis Carroll. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 144 p.
5. Kipling R. Puck of Pook’s Hill / Rudyard Kipling. – London: Wordsworth Classics, 1994. – 224 p.
6. Kipling R. The Jungle Book and The Second Jungle Book / Rudyard Kipling. – London: Wordsworth Classics, 2007. – 400 p.
7. Milne A. A. The Princess Who Couldn’t Laugh / Alan Alexander Milne. – London: Penguin Books, 1994. – 284 p.
8. Milne A. A. Winnie the Pooh and His Friends / Alan Alexander Milne. – London: Penguin Books, 1994. – 320 p.
9. Nesbit E. Five Children and It / Edith Nesbit. – London: Wordsworth Classics, 1993. – 190 p.
10. Nesbit E. The Phoenix and the Carpet / Edith Nesbit. – London: Wordsworth Classics, 1993. – 224 p.
11. Wilde O. The Happy Prince and other Stories / Oscar Wilde. – London: Penguin Books, 1994. – 207 p.

Кищенко Н.Д.

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

**ОБРАЗНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ
КОНЦЕПТА МУДРОСТЬ****Аннотация**

Каждая метафора проходит через стадию образности. образная метафора полностью не сохраняет принцип фиктивности и его модус, о чем свидетельствует возможность интерпретации художественного текста как бы модифицируя модус, который разрушает всю привлекательность произведения, а через модальность в форме условного предположения, что якобы не влияет на сам текст. Концепт Мудрость вербализируется образной метафорой в англоязычных авторских сказках. Метафора – это образная составляющая концепта, которая одновременно передает ценностное отношение человека к явлению.

Ключевые слова: метафора, вербализация концепта, концепт Мудрость, образная метафора.

Kishchenko N.D.

National Pedagogical Dragomanov University

**IMAGING METAPHOR AS A MEANS OF VERSALIZATION
THE CONCEPT OF WISDOM****Summary**

Each metaphor passes through the stage of imagery. A figurative metaphor does not completely preserve the principle of fictitiousness and its mode, as evidenced by the possibility of interpreting the artistic text not through this mode, which destroys all the attractiveness of the work, but through modality in the form of conditional assumption that somehow does not affect the text itself. Concept WISDOM is verbalized by figurative metaphor in English-language fairy tales. The metaphor is a figurative component of the concept, which at the same time transmits the value relation of a person to a phenomenon.

Keywords: metaphor, verbalization of the concept, concept of Wisdom, figurative metaphor.

УДК 821.161.2-3.09

ПРОБЛЕМИ НАРАТОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ МЕМУАРНО-АВТОБІОГРАФІЧНИХ ЖАНРІВ

Оздемір О.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

У статті окреслено основні напрямки дослідження мемуарно-автобіографічних жанрів на основі аналізу науково-критичних матеріалів. Зосереджено увагу на ключових дискусійних питаннях літературознавства, що стосуються автобіографізму у літературі. Охарактеризовано поняття «autofiktion». Накреслено перспективи подальшого розвитку наратологічного аналізу літератури non-fiction.

Ключові слова: література non-fiction, наратологічний аналіз, автобіографія, автофікшн.

У літературному процесі зафіксовано два етапи активізації зразків non-fiction – на початку ХХ ст. внаслідок кризи традиційного романного жанру і зростання ролі есеїстики та на межі ХХ – ХХІ ст., коли, на думку Ж.-Ф. Ліюта-ра, криза цінностей та ідеалів поєднується з недовірою до метанаративів, за якими приховано вигадку. Це пов'язане також із відмовою постмодерну від ілюзії щодо можливості цілісного вираження сутності буття, заміною метанарації різноманітним «фрагментарним досвідом» [2, с. 9].

Саме тому кінець ХХ і початок ХХІ ст. позначені підсиленням документалізації художніх творів та стрімким зростанням інтересу до літератури non-fiction.

Виділяють такі найбільш поширені в сучасному літературному процесі модифікації роману на основі переосмислення жанрів non-fiction: роман-щоденник, роман-сповідь, епістолярний роман, роман-есе, автобіографічний роман, псевдоавтобіографічний роман, біографічний роман, мемуарний роман, роман-травелог та ін.

Існує чимало робіт, присвячених дослідженням літератури non-fiction таких науковців як Ю. Батлер, Дж. Скотт, Р. Фелскі, Л. Торрес, А. Голдмен, М. Мейсон. Зокрема, поширення набуває дискурсивний аналіз жанру автобіографії з урахуванням гендерних і етно-національних особливостей автобіографічного письма, поживається інтерес дослідників до літератури non-fiction і в аспекті постколоніальних студій: учені розглядають твори письменників окремої нації та раси тощо.

Актуальні в сучасному літературознавстві й дослідження культурно-історичного характеру, як, наприклад, про особливості побутового й духовного життя, відображені в щоденниках, листах, мемуарах і домашніх книгах жінок вікторіанського періоду [3, с. 31-32].

У сучасному українському та російському літературознавстві так само зростає інтерес до літератури non-fiction, хоча для її визначення вживаються різні терміни – «література non-fiction», «документалістика», «література факту», «фактографія». Ідеться найчастіше про специфіку окремих жанрів, наприклад, жанру щоденника (О. Єгоров, М. Михеев, Л. Остапенко, К. Танчин, А. Кочетов, Н. Момот). Спробу ширшого окреслення документалістики та її жанрів бачимо в праці О. Галича «Українська документалістика на зламі тисячоліть: специфіка, генеза, перспективи» (2001). Виокремлюється проблемне коло тем, пов'язаних із гендерними аспекта-

ми автодокументалістики (І. Савкіна «Розмови із дзеркалом і Задзеркаллям: Автодокументальні жіночі тексти в російській літературі першої половини ХІХ століття» (2007)).

Тож, попри те, що теоретична парадигма досліджень цих текстів у західному літературознавстві на сьогодні вже досить розгалужена, в українському літературознавстві досі бракує праць, у яких жанри літератури non-fiction осмислювалися б у різних теоретичних парадигмах – соціологічній, герменевтичній, психоаналітичній, гендерній тощо [2, с. 9].

У даній розвідці ми спробуємо зосередити увагу на висвітленні актуальної проблеми пов'язаної із наратологічним аналізом текстів non-fiction, оскільки його-наративна форма або форма автобіографічної оповіді, де «Я»-оповідь співвідноситься з автобіографічним контекстом або ж створює ілюзію автобіографічної рівності автор – герой – оповідач, останнім часом стала доволі поширеною формою авторської об'єктивації (С. Андрухович «Сьомга», І. Роздобудько «Переформулювання», М. Кідрук «Любов і піраньї», «Французький роман» Ф. Бегбедера та ін.). Це форма, що за висловом Ю. Крістєвої, дає можливість стати «промовляючим суб'єктом», бо «суб'єкта та значення немає, вони утворюються у дискурсивній діяльності» [14].

Одним із завдань буде окреслення основних акцентів дослідження мемуарно-автобіографічних жанрів на основі аналізу науково-критичних матеріалів. З'ясуємо ключові дискусійні питання, що стосуються автобіографізму та перспектив розвитку його аналізу. Торкнемось також характеристики поняття «autofiktion».

Ведучи мову про методологічні шляхи дослідження літератури non-fiction, одразу звернемо увагу на те, що позиція наратологічного аналізу тексту з точки зору його оповідної організації становить певну новацію у випадку дослідження оповідної організації текстів (це стосується як вітчизняного, так і закордонного літературознавства) non-fiction, що поки перебуває на літературознавчому маргінесі порівняно з текстами fiction. На це вказує ще Ж. Женетт, відмічаючи, що наратологія «повинна займатись усіма видами оповіді, і фікціональними, і нефікціональними. Проте неможливо не помітити, що до цього часу <...> приділяли майже виключну увагу побудові та предмету однієї лише фікціональної оповіді» [5, с. 385].

Зауваження французького науковця є актуальними й відносно вітчизняного літературоз-

навства, оскільки тут відсутні цілісні дослідження оповідної структури нефікціональних текстів, котрі окреслили б магістральні тенденції цієї галузі літератури з урахуванням творчого досвіду різних авторів.

Зумовлено це значною мірою тим, що наукове осмислення автобіографії, порівняно з іншими об'єктами філологічних досліджень, почалось доволі пізно.

Критична артикуляція автодокументальних жанрів у західному літературознавстві знаменується на початку XX ст. появою монографій Г. Міша та А. Барр, а «справжній» науковий інтерес до цих жанрів (записок, спогадів, щоденників) виник у Європі наприкінці 50-х – 60-х років XX ст. Ключовою проблемою тогочасного літературознавства в цій галузі було визначення меж та особливостей автодокументальних жанрів. Проте в другій половині 50-х – 70-тих рр. на Заході з'являється ряд праць, що змінюють дослідницький вектор вивчення автобіографії в напрямку, за висловом Дж. Олні, від «bio» до «auto» [14, с. 20], а дещо пізніше, завдяки працям Ж. Гусдорфа, Р. Паскаля, Е. Брасс, Ф. Лежена (останній настільки розширив межі дослідження проблеми, що у 2000 році видав працю «Любий екране», яку присвятив щоденникам, котрі ведуть пересічні люди в мережі Інтернет) та ін. – до «graphy».

Зазначимо, що великий вплив на розвиток нового етапу вивчення автодокументальних жанрів та визначення жанру автобіографії зокрема, мала стаття французького критика Ж. Гусдорфа «Умови та кордони автобіографії». Науковець уважає, що автобіографія виникає внаслідок самоусвідомлення особистості та відчуття нею цінності власної індивідуальності й особистого досвіду. Автобіографія, на відміну від щоденника, на думку Ж. Гусдорфа, «вимагає від людини створити дистанцію по відношенню до себе для того, щоб реконструювати себе у фокусі спеціальної єдності та ідентичності крізь час» [11, с. 35].

У російському літературознавстві наукові основи вивчення мемуарно-автобіографічної прози були закладені у працях М. М. Бахтіна, Л. Я. Гінзбург, Б. М. Ейхенбаума.

Попри певні відмінності в акцентах дослідження мемуарно-автобіографічних жанрів західних та радянських науковців, усе ж можна виділити одразу кілька жваво обговорюваних питань у цій галузі:

- по-перше, до художньої (fiktion) чи документальної (nonfiktion) літератури слід віднести автобіографію (мемуарно-автобіографічну літературу, автодокументальні жанри), тобто з'ясувати співвідношення документальності (фактичності) та вимислу (фікційності) в текстах такого роду;
- питання достовірності або референціальності (під «референціальністю» (від refer – мати ставлення до об'єкта) розуміють співвіднесеність тексту, текстової реальності із життям, тобто позатекстовою реальністю) суб'єкта (автора, наратора/-ів, протагоніста/-ів) в мемуарно-автобіографічній оповіді;
- проблема свідомості, структурованості, єдності, цілісності/нецілісності образу «Я»;
- проблема наративності, іншими словами – хронології: чи пов'язана в мемуарно-автобіогра-

фічних текстах репрезентація «Я» з ідеєю становлення та розвитку й чи послідовна, зв'язна розповідь про життя є «правильною» формою автобіографії;

– проблема адресата, читача, «контракту з читачем» [8].

У сучасному англomовному літературознавстві в працях М. Блейзінга, Дж. Брюнера, Л. Маркус, М. Шерінгема, У. Шпенгемана та ін. автобіографія розглядається не лише як жанр, а й як соціальний феномен, психологічна діяльність індивіда тощо.

Одним із пріоритетних та перспективних напрямків французького літературознавства останньої третини XX сторіччя було теоретичне осмислення проблем, пов'язаних із жанровою специфікою мемуарно-автобіографічної літератури (праці Ж. Бореля, П. Буасдорфа, Ж. Гусдорфа, Ф. Лежена, Ж. Лекарма, Ж. Старобінські та ін.).

Що ж до сучасного вітчизняного літературознавства, то тут маємо висвітлення окремих питань поетики жанру української автобіографічної прози в розвідках О. Галича, К. Волинського, В. Саєнко. Предметом розгляду дослідників стають автобіографічні елементи у творах окремих письменників (Н. Філяніна [10]); автобіографізм як складник літературного твору (Т. Тебешевська-Качак [9], Н. Манюх [6]); автобіографічність як проблема ідентифікації (С. Маценка [7]); автобіографічний синерген, котрий акумулює основні біографічні відомості стосовно життєдіяльності автора (К. Дуб [1]); авторефлексивність художнього тексту (О. Вертипорох [4]) та ін.

Проте праць, у яких ішлося б про систему критеріїв ідентифікації та розмежування жанрів автобіографічної прози на основі аналізу поетики української літератури ще немає.

До дослідження проблем автобіографії останнім часом долучаються й представники інших наукових галузей: філософської антропології, котра в центр уваги ставить проблему самоідентифікації особистості в автобіографічному дискурсі в контексті взаємин «Я» з «Іншим» (Л. М. Баткін, Ю. Н. Зарецький, А. І. Магун, В. А. Подорога та ін.), психології, що досліджує проблеми конструювання автобіографічного наративу (Ж. Брюнер, Дж. Комбс, М. Ф. Румянцева, Є. Є. Сапогова, Дж. Хілман та ін.) тощо.

Проблеми наратології, котрі могли б суттєво розширити дослідницькі межі автоінопрози (автобіографічна жіноча проза), ґрунтовно вивчають сьогочасні польські (К. Бартошинський, М. Індик, Я. Славінський, М. Ясінська та ін.) й російські (І. Силантьєв, Н. Тамарченко, В. Тюпа, В. Шміт) літературознавці. Останнім часом з'являються монографії й дисертації українських літературознавців, присвячені проблемі наратології, зокрема Оксани Веретюк («Візія України в сучасній польській та українській романі», 1998), Вікторії Сірук («Наративні структури в українській новелістиці 80-90-х років XX ст. (типологія та внутрішньотекстові моделі)», 2003), Оксани Капленко («Наративні структури в українській авангардній прозі 20-х років XX століття», 2005).

Однак, попри значну активізацію літературознавчого інтересу до проблем автобіографічної літератури, проблем наратологічного аналізу лі-

тератури non-fiction, незважаючи на появу численних досліджень, дискусійними залишаються питання, що стосуються автобіографізму: починаючи від жанрово-видової приналежності автобіографічної літератури й закінчуючи самим визначенням поняття «автобіографізм», а також визначенням шляхів аналізу таких текстів.

Під впливом постструктуралістських і деконструктивістських ідей, що активно поширювались у 70-80-х р. XX ст. (пізній Р. Барт, Ж. Дерріда, Ю. Крістева, Ж. Лакан, М. Фуко), та розуміння неможливості розкриття автобіографічними текстами усієї «правди про себе» відбулося переміщення інтересу з «bio» та «auto» до «graphy», що переорієнтувало традиційні погляди науковців з площини відповідності викладених фактів дійсності, тотожності / нетотожності між автобіографічною нарацією та її референтом у позатекстовій реальності в спектр поля питань, пов'язаних із риторичним оформленням цієї нарації, й спричинило виникнення поняття «автофікціоналізація».

Навколо концепції автофікції (autofiction – з гр. autos – «я»; фр. fiction – «вигадка») у зарубіжному літературознавстві (зокрема французькому) дискусії точаться вже майже тридцять років, на відміну від вітчизняних літературознавчих кіл, котрі поки оминали активну розробку цієї проблеми.

Поняття «автофікція» запропоноване в 1977 році С. Дубровським як визначення жанрового статусу свого роману «Fils» («Син»). У наш

час термін досить активно застосовується до творів, котрі раніше визначались як автобіографії та автобіографічні романи. Існує три, зафіксовані у Dictionnaire International des Termes Littéraires [12] визначення цієї категорії. У вузькому значенні автофікцію розуміють як «прогнозування самого себе у вигаданому, фікціональному світі, де автор міг би опинитись, але не знаходився в дійсності» [12]. У широкому сенсі автофікцією стали називати будь-який автобіографічний роман. Та відповідно до визначення самого С. Дубровського, автофікція – «оповідь, характеристики якої відповідають характеристикам автобіографії, котра водночас проголошує свою тотожність із романом, визнаючи, що включає в себе реальні елементи у поєднанні з уявними, вигаданими, поєднує знаки автобіографічного зобов'язання та «чисті» романні стратегії» [12].

Незважаючи на численні суперечки та сумніви стосовно необхідності поняття «autofiction», уважаємо, що воно все ж дозволяє вирішити ряд проблем, пов'язаних із жанровою типологією автобіографічної літератури. Будучи особливим модусом письма, що існує в полі інтерференції мемуарно-автобіографічної та власне романної, фікціональної жанрових систем, термін «автофікція» дає можливість жанрово позиціонувати ті твори автобіографічного характеру, статус котрих раніше був не визначеним, розмитим та нестабільним у рамках мемуарно-автобіографічної літератури. Тим паче, у наш час, коли активно продовжують з'являтися художньо-автобіографічні тексти.

Список літератури:

1. Дуб К. Автобіографічний синерген / К. Дуб // Слово і Час. – 2001. – № 4. – С. 15-23.
2. Варикаша М. М. Гендерний дискурс у літературі non-fiction (на матеріалі щоденників письменників першої половини XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. – 10.01.06 – теорія літератури / М. М. Варикаша; Київ – 2009 – 19 с.
3. Варикаша М. М. Література non-fiktion: поміж фактом і вигадкою / М. М. Варикаша // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство: міжвуз. зб. наук. ст. / відп. ред. В. А. Зарва. – Бердянськ: БДПУ, 2010. – Вип. XXIII. – Ч. III. – С. 28-39.
4. Вертипорох О. В. Авторефлексивний текст Євгена Пашковського як явище українського постмодернізму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.01 «Українська література» / О. В. Вертипорох; НАН України Ін-т літ. ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2007. – 20 с.
5. Женетт Ж. Вымысел и слог [Электронный ресурс] / Женетт Ж. // Фигуры: [в 2 т.]. Т. 2 / Женетт Ж. – М., 1998. – 944 с. – Режим доступа: <http://yanko.lib.ru/books/lit/jennet-figuru-1-2-1998-lpdf> – Загл. с экрана.
6. Манюх Н. Автобіографізм як особливості характеротворення у прозі Володимира Дрозда / Н. Манюх // Слово і Час. – 2008. – № 5. – С. 81-87.
7. Маценка С. Автобіографічність як проблема ідентифікації у творчості Крісти Вольф / С. Маценка // Слово і Час. – 2006. – № 10. – С. 68-75.
8. Савкина И. Л. «Пищу себя...» Автодокументальные женские тексты в русской литературе первой половины XIX века / И. Л. Савкина. – Tampere: University of Tampere, 2001. – 360 с.
9. Тебешевська-Качак Т. Б. Художні особливості жіночої прози 80-90-х років XX ст.: монографія / Т. Б. Тебешевська-Качак. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 192 с.
10. Філяніна Н. Автобіографічний елемент у творчості А. О. Григор'єва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.02 «Російська література» / Н. М. Філяніна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 18 с.
11. Gusdorf G. Conditions and Limits of Autobiography / G. Gusdorf // Autobiography: Essays Theoretical and Critical / ed. by James Olney. – Princeton; New Jersey, 1980. – P. 28-48.
12. International des Termes Littéraires. Mode Article AUTOFICTION [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ditlinfo/arttest/art7628.php> – Title from the screen.
13. Kristeva J. La revolution du langage poetique / J. Kristeva. – Paris: Edition de Seuil. 1974. – 646 p.
14. Olney J. Autobiography and the Cultural Moment: A Thematic, Historical and Bibliographical Introduction / J. Olney // Autobiography: Essays Theoretical and Critical / ed. by James Olney. – Princeton; New Jersey, 1980. – P. 3-27.

Оздемир О.В.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ПРОБЛЕМЫ НАРРАТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕМУАРНО-АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

Аннотация

В статье очерчены основные направления исследования мемуарно-автобиографических жанров на основе анализа научно-критических материалов. Сосредоточено внимание на ключевых дискуссионных вопросах литературоведения, которые касаются автобиографизма в литературе. Охарактеризовано понятие «autofiktion». Начерчены перспективы дальнейшего развития нарратологического анализа литературы non-fiction.

Ключевые слова: литература non-fiction, нарратологический анализ, автобиография, автофикшн.

Ozdemir O.V.

Rivne State University of the Humanities

PROBLEM OF NARRATOLOGICAL ANALYSIS OF MEMOIR AND AUTOBIOGRAPHICAL GENRES

Summary

The main research directions of memoir and autobiographical genres on the basis of scientific-critical materials' analysis are outlined in the present article. The article focuses on the key controversial issues of literary science relating to autobiographism in literature. The concept «autofiktion» was characterized; and the prospects for further development of narratological analysis of non-fiction literature are outlined.

Keywords: nonfiction literature (non-fiction), narrative analysis, autobiography, autofiction.

УДК 811.111(73):659.131.73

СЕНСОРНІ ОЦІННІ ЗАСОБИ АПЕЛЯЦІЇ ДО РЕПРЕЗЕНТАТИВНИХ СИСТЕМ АДРЕСАТА АМЕРИКАНСЬКОГО КОМЕРЦІЙНОГО ЖУРНАЛЬНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ

Романюк С.К.

Рівненський державний гуманітарний університет

Стаття присвячена дослідженню сенсорних оцінних засобів в американському комерційному журнальному рекламному дискурсі. Для аналізу виявлено оцінні засоби, які апелюють до репрезентативних систем адресата. Визначено, що досліджувані засоби спрямовані на встановлення рапорту – близьких дружніх стосунків між адресантом і адресатом, інтимізацію комунікативного простору. Метою апеляції до сенсорних каналів передачі інформації є вплив на підсвідомість адресата для спонукання його до придбання рекламованого товару чи послуги.

Ключові слова: сенсорні оцінні засоби, репрезентативні системи, суґестивний вплив, американський рекламний дискурс.

Постановка проблеми. Фахівці в галузі реклами все частіше практикують застосування спеціальних технологій впливу рекламного дискурсу на споживачів. Різноманітність таких суґестивних пасток має помітну прогресію. Саме тому дослідження вербальних та невербальних засобів впливу є актуальним і потребує ретельного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження мовленнєвого впливу є ключовою проблемою таких наукових дисциплін, як лінгвістика, риторика, психологія, в межах яких вивчаються механізми регуляції поведінки людини за допомогою мовлення. Останнім часом з'явилися ґрунтовні наукові роботи [1; 2; 4; 5], в яких досліджується лінгвістичний аспект суґестії.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Поза увагою науковців залишається вивчення засобів впливу на підсвідомість людини. Головною метою цієї роботи є виявлення та аналіз сенсорних оцінних засобів, які є інструментами впливу на адресата американського комерційного журнального рекламного дискурсу. Матеріалом для дослідження слугували рекламні тексти журналу «The New Yorker».

Виклад основного матеріалу дослідження. Репрезентативна система – це основний, домінуючий спосіб отримання людиною інформації із зовнішнього світу; індивідуальна модель сприйняття того, що передають органи чуття людини; специфічна система збирання та опрацювання інформації, яку особа використовує для формування й репрезентації власного досвіду [3].

Представники трьох репрезентативних систем у процесі осмислення реальності надають перевагу різним операційним категоріям мислення: візуали мислять образами, аудіали кодують інформацію за допомогою слів, кінестетики сприймають світ за допомогою відчуттів.

Суб'єктивні сенсорні оцінки засновані на відчуттях – реакціях п'яти органів чуття людини: зорових, слухових (звукових), кінестетичних (тактильних, нюхових і смаку). Розглянемо цілу палітру сенсорних оцінних засобів, які американська комерційна журнальна реклама використовує з метою впливу на підсвідомість споживача.

Сенсорні оцінні засоби, що апелюють до зорового каналу передачі інформації.

Американські комерційні рекламні тексти характеризуються яскравою колористикою. Виділяються домінуючі лексичні одиниці, які позначають головні кольори, як у прикладах: *How can you live without the little black dress* (NY, May 9, 1988, с. 1); *Miss Bergdorf in a spin of wool crepe... in black, blue and white* (NY, Oct. 28, 1967, зворот обкладинки).

У рекламному дискурсі також виділяються видові лексичні одиниці, які позначають відтінки колірного ряду з певною домінантою, приміром: *...the «DUBLIN» a superbly tailored herringbone weave with split shoulder, fly front, flap pockets ... In smoke blue, misty gray, olive, navy, black* (NY, Aug. 14, 1965, с. 15). Лексичні одиниці *smoke blue* (колір синього диму), *misty gray* (сірого туману), *olive* (оливковий), *navy* (морський) допомагають передати витончені переливи кольору.

Одним із кольорів, який часто використовується в американській рекламі, є білий, який є символом світла, чистоти, невинності, краси, ніжності, святковості: *Grecian drapery and glimmering embroidery on white rayon crepe – shaped to a heavenly body* (NY, Oct. 18, 1941, зворот обкладинки). *Ivory moiré, ivory lace and ivory-tinted tulle – one of the many Fall wedding suggestions made by our Bridal Secretary* (NY, Aug. 18, 1928, с. 1).

Чорний колір в досліджуваних рекламних текстах стає символом гармонійності, елегантності, як, наприклад: *...the beautiful simplicity of black ... the ingenious flattery of tiers ... knowingly combined in this smooth rayon crepe dress* (NY, Aug. 12, 1950, с. 14). Структура *the beautiful simplicity of black* (красива простота чорного) підкреслює елегантність чорного кольору. *Without Black, it would all be flat. Ultimately, there is Black. Johnnie Walker Black Label* (NY, Nov. 23, 1992, с. 23). Тут чорний колір стає символом яскравості, святковості, винятковості: *Without Black, it would all be flat* (Без чорного все було б нудно).

Коричневий колір в американському комерційному журнальному рекламному дискурсі асоціюється з вишуканістю, багатством, стильністю. Розглянемо приклади: *Marron is a gorgeous, rich, true brown. Brown that glows. Brown of an exquisite wood. Brown of the high-lights in Russian sa-*

ble. Brown just born for shoes to complete the new browns you'll wear in clothes – if you know Paris. In short – Marron has chic wherever it goes – and it goes everywhere (NY, Sep. 17, 1927, с. 2); The magnificent antiqued brown is the perfect setting for a Fall-toned wardrobe (NY, Oct. 28, 1967, с. 11). У вищенаведених прикладах коричневий колір позначається лексемою brown, його відтінок – лексемою marron. За допомогою лексичних одиниць gorgeous (яскравий), rich (багатий), Paris (Париж), chic (вишуканість), antiqued (антикварний) і словосполучень Brown that glows (Коричневий, що світиться), Brown of an exquisite wood (Коричневий вишуканого дерева), Brown of the Russian sable (Коричневий російського соболя) адресант активує в уяві адресата асоціацію з вишуканістю коричневого кольору.

Блакитний колір у рекламних текстах, що досліджуються, асоціюється з блакиттю неба, моря, прозорого скла, наприклад: Such a beautiful blue! A joyous brilliant, stained-glass-window kind of blue that will look heavenly on your summer luncheon table (NY, Apr. 21, 1928, с. 5). Тут словосполучення beautiful blue (красивий блакитний), joyous brilliant (радісний блискучий), stained-glass-window kind of blue (різновид блакитного, як вітраж вікна) надають блакитному кольору божественності: look heavenly (виглядає божественно).

У досліджуваному дискурсі вживаються також позначення кольору, представлені дво- чи трикомпонентними словосполученнями, які називають тонкі переходи кольору і світла або їх інтенсивність. Розглянемо приклади: Our full-length, double-breasted Brooks-tweed outercoat... brown-olive or grey heather (NY, Oct. 28, 1976, с. 15). У цьому прикладі відтінки кольорів позначаються двокомпонентними словосполученнями brown-olive (коричнево-оливковий) і grey heather (сірого вересу). In pear blossom white or pastels – rush for «SHEER SENSATION Fabric of Du Pont Rayon (NY, May 21, 1938, с. 9). Тут відтінки кольорів позначаються трикомпонентним словосполученням pear blossom white (білий цвіту груші) і лексемою pastels (пастельні кольори).

В рекламному дискурсі вживаються назви відтінків кольору, які асоціюються з:

1) рослинним світом, наприклад:

...the double breasted geranium coat with natural linen in a loose-woven Tweed (NY, Mar. 18, 1939, зворот обкладинки); b.h.wragge favors pure silk shirting Mint green, mousse pink, lilac, wild rice grey (NY, Mar. 25, 1950, с. 10). Лексеми geranium (колір герані), lilac (бузковий) і словосполучення mint green (колір зеленої м'яти), wild rice grey (сірий колір дикого рису) активують асоціації з такими рослинами, як герань, бузок, м'ята, рис.

2) тваринним світом, приміром:

Windowpane wool skirt, white with camel, shocking or navy (NY, Oct. 28, 1967, с. 12). Тут відтінок кольору позначається лексемою camel (жовтувато-брунатний), викликаючи асоціацію з кольором верблюда.

3) дорогоцінним камінням, наприклад:

Opals white fire and glowing embers (NY, Dec. 7, 1940, с. 13).

Scintillating rayon jersey in smoky topaz color, just like those flashing mock jewels (NY, Oct. 18,

1941, с. 12). У цих прикладах відтінки кольорів асоціюються з опалом – opals white (колір білого опалу) і топазом – smoky topaz color (димчастий колір топазу).

4) абстрактними поняттями, природними явищами, іменами казкових персонажів, наприклад:

New and forever lovely a pettiskirt of permanent accordion pleats in peerless nylon tricot: Aquamarine, Blue Fantasy, Cinderella Rose, Dream Mist, Star White (NY, Apr. 15, 1950, с. 15). У вищенаведеному прикладі відтінки кольорів асоціюються з абстрактним поняттям (фантазією) – Blue Fantasy (колір голубої фантазії), туманом – Dream Mist (колір сонного туману), зорями – Star White (колір білої зірки), Попелюшкою – Cinderella Rose (попелюшково-рожевий колір).

5) етнокультурними поняттями, наприклад:

Fine acetate rayon in shell pink, white, Miami blue (NY, Dec. 7, 1940, с. 16). У цьому прикладі відтінок кольору асоціюється з побережжям Маямі: Miami blue (блакитний колір морської води на пляжах Маямі).

Отже, лексичні одиниці, які позначають різноманітні кольори, надають рекламним текстам більшої виразності, привертають увагу споживачів, маніпулюючи їх свідомістю за допомогою створення різноманітних асоціацій.

Сенсорні оцінні засоби, що апелюють до слухової репрезентативної системи адресата.

В американській комерційній журнальній рекламі використовуються прийоми звукопису, а саме:

1) алітерація – повтор однакових або подібних приголосних звуків, звукосполучень, як, наприклад: Tiffany Sterling Stocking Stuffers (NY, Nov. 27, 1965, с. 13).

2) анафора – повтор початкового звука або звукосполучення, складу, слова, синтаксичної конструкції в кожному реченні, наприклад: Highlights from the Highlands to speak your casual life... TWEEDS of SCOTLAND specially loomed for Peck and Peck (NY, Sep. 27, 1952, с. 5).

3) епіфора – повтори кінцевих складів, слів, синтаксичних конструкцій, приміром: DREAM LONGER. PLAY LONGER. RELAX LONGER. THE BREAKERS Palm Beach (NY, Jan. 24, 2005, с. 18).

4) звуковий символізм – умовний зв'язок між звуковим оформленням слова і його емоційним забарвленням, наприклад: KAHLUA & cream FRRRESH. Naturally more delicious (NY, July 13, 1984, с. 20). У вищенаведеному прикладі прикметник fresh має значення «свіжий», повтор звука [r] активує у адресата асоціацію з «холодним» (брррр). Отже, рекламований напій і свіжий, і холодний.

5) паронімічна атракція – співзвучні повтори, наприклад: How much Wood Would a Woodworker Work if a Woodworker Worked Wood for Dansk? (NY, Oct. 28, 1967, с. 43). У вищенаведеному прикладі пароніми wood (деревина) і would (допоміжне дієслово), woodworker (тесляр) і worked (обробляв) утворюють каламбур, привертаючи увагу споживача.

Оцінні засоби, що апелюють до слуху, можуть викликати почуття радості, захоплення, прагнення до дії, як у рекламному тексті: Sound the trumpets, beat the drums, see the conquering hero comes – dressed to the nines in a Viyel-

la robe (NY, Feb. 3, 1951, с. 9). Структури *Sound the trumpets* (звучать труби), *beat the drums* (б'ють барабани) викликають асоціації, пов'язані з урочистою подією, під час якої людина знаходиться у піднесеному стані.

Використання прийомів звукопису в американській комерційній журнальній рекламі надають рекламним текстам мелодійності, оригінальності, а також вказують на блискучу техніку рекламного фахівця, головною метою якого є привернути увагу і вплинути на адресата.

Сенсорні оцінні засоби, що апелюють до кінестетичної репрезентативної системи адресата.

Засоби тактильної оцінки в американській комерційній журнальній рекламі викликають відчуття:

1) тепла, приміром: *Welcome to our world of warmest cashmere. Sweaters, coats, vests, jackets* (NY, Nov. 7, 1994, с. 30).

2) м'якості, ніжності, наприклад: *Like genuine leather seating, soft to the touch. Chrysler Le Baron* (NY, Oct. 10, 1977, с. 24). У вищенаведеному прикладі тактильна оцінка м'якості, ніжності виражена словосполученням *soft to the touch* (м'який на дотик). Аналогічну функцію виконують лексеми *mild* (м'який), *gentle* (ніжний), *light* (легкий).

3) вологості, чистоти, наприклад: *Clinique's innovative system – cleansing, exfoliation, moisture – simply and surely gives you the best-looking skin you ever had* (NY, Nov. 4, 1991, с. 19). У цьо-

му тексті, що рекламує крем для шкіри, лексеми *cleansing* (чистка), *exfoliation* (пілінг), *moisture* (вологість) виконують функцію тактильної оцінки вологості і чистоти. Аналогічну функцію виконують лексеми *clean* (чистий), *humidity* (вологість), *moisturing* (зволожуючий).

Тактильна оцінка може бути представлена порівняльними структурами. Розглянемо приклади. *Icy-cold foam that melts on your skin like a snowflake – moisturizing, soothing, refreshing as rain on a wilted garden and cooling as a dip in a mountain stream* (NY, Aug. 14, 1965, с. 18). Порівняльні структури *icy-cold like a snowflake* (крижаний, як сніжинка), *moisturing, soothing, refreshing as rain* (зволожуючий, заспокійливий, освіжаючий, як дощ), *cooling as a dip in a mountain stream* (охолоджуючий, як занурення у гірський потік) виражають тактильну оцінку прохолоди, свіжості.

Висновки. Отже, сенсорні оцінні засоби апеляції до репрезентативних систем адресата американського комерційного журнального рекламного дискурсу, спрямовані встановлення рапорту, тобто підтримання атмосфери доброзичливості, довіри, прихильності, стану близьких дружніх стосунків між адресантом і адресатом, інтимізацію комунікативного простору, що дозволяє впливати на підсвідомість споживача.

Перспектива подальших розвідок полягає в дослідженні техніки рефреймінгу в американському комерційному журнальному рекламному дискурсі.

Список літератури:

1. Болтаева С. В. Ритмическая организация суггестивного текста: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / С. В. Болтаева. – Екатеринбург, 2003. – 24 с.
2. Ільницька Л. Л. Англомовний суггестивний дискурс: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Ільницька Леся Леонідівна. – К, 2006. – 222 с.
3. Репрезентативна система. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/14771022/psihologiya/zbirannya_informatsiyi_reprezentativni_sistemi.
4. Самусенко О. М. Міфопоетичні джерела сугесії в російських телевізійних текстах: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Самусенко Оксана Миколаївна. – К., 2004. – 231 с.
5. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: [монография] / Е. В. Шелестюк. Челябин. гос. ун-т. – Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2008. – 232 с.

Романюк С.К.

Ровенский государственный гуманитарный университет

СЕНСОРНЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА АПЕЛЛЯЦИИ К РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫМ СИСТЕМАМ АДРЕСАТА АМЕРИКАНСКОГО КОММЕРЧЕСКОГО ЖУРНАЛЬНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Аннотация

Статья посвящена исследованию сенсорных оценочных средств в американском коммерческом журнальном рекламном дискурсе. Для анализа выявлены оценочные средства, которые апеллируют к репрезентативным системам адресата. Определено, что исследуемые средства направлены на установление рапорта – близких дружеских отношений между адресантом и адресатом, интимизацию коммуникативного пространства. Целью апелляции к сенсорным каналам передачи информации является воздействие на подсознание адресата для побуждения его к приобретению рекламируемого товара или услуги.

Ключевые слова: сенсорные оценочные средства, репрезентативные системы, суггестивное воздействие, американский рекламный дискурс.

Romaniuk S.K.

Rivne State University of the Humanities

SENSORY EVALUATIVE MEANS OF APPEAL TO REPRESENTATIVE SYSTEMS OF THE ADDRESSEE OF AMERICAN COMMERCIAL MAGAZINE ADVERTISING DISCOURSE

Summary

The article deals with the study of sensory evaluative means in American commercial magazine advertising discourse. Evaluative means that appeal to representative recipient's systems are detected for analysis. It is determined that the investigated means are aimed to establish the report – close friendly relations between the addressee and the addresser and intimization of the communicative space. The purpose of appeal to sensory channels of information transmission is to influence the subconscious cognitive processes of the addressee to encourage him to purchase the advertised product or service.

Keywords: sensory evaluative means, representative systems, suggestive influence, American advertising discourse.

УДК 82.0:811.112.2

ЕКСПЛІЦИТНІСТЬ, ІМПЛІЦИТНІСТЬ ТА ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВНІ СКЛАДОВІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОБРАЗУ АВТОРА В ЕПІТЕКСТАХ

Стернічук В.Б., Лобанова С.І.

Луцький національний технічний університет

У статті розглядаються основні складові реалізації образу автора в епітекстах. Досліджується структура епітекстів як спосіб самовираження та реалізації митця поза межами художніх творів. Експліцитність, імпліцитність та інтертекстуальність вважаємо ключем до розуміння та прочитання нового тексту.

Ключові слова: інтертекстуальність, образ автора, комунікація, експліцитність, імпліцитність.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Сучасний етап дослідження жанрів нефікційної/автентичної літератури характеризується різноманітністю підходів та методологій до вивчення й розуміння окремих її жанрів, зокрема епістолярної комунікації. Однак потрібно врахувати і той факт, що епістолографія довгий час розвивалася в руслі редагування та видання епістолярних матеріалів, тому поза увагою літературознавців залишився цілий ряд теоретико-практичних питань, що стосуються чіткої дефініції жанрів автентичної літератури, жанрової природи листовної комунікації, понятійного апарату в аналізі жанрів документалістики, концептуального підходу до розуміння образу автора в епістолярії тощо.

На наш погляд, поняття «образ автора» та «індивідуальний стиль» є головними поетикальними категоріями в аналізі епістолярних текстів із точки зору їхньої художньої вартості. Адже, на відміну від інших прозових жанрів та навіть жанрів нефікційної прози, в епістолярії немає сюжету, системи образів-персонажів, конфлікту, відповідних їм композиційних та нараційних особливостей. Листи аналізуються або як зразки індивідуального письма того чи іншого автора, або як документи його біографії. Причому літературознавцям вони цікаві передусім як доповнення до художньої спадщини того чи іншого письменника, як сукупність документів його епохи й біографії, контактів зі сучасниками тощо. Зате в аналізі крізь призму авторського образу та індивідуального стилю як іманентної в його (образу автора) структурі епістолярій нічим не поступається іншим прозовим жанрам, а то й чимало додає до їхнього розуміння. Недаремно ж література здавна використовує епістолярну форму в конструюванні романного, есеїстичного, мемуарного наративу: «Нова Елоїза» Ж.-Ж. Руссо, «Листи російського мандрівника» М. Карамзіна, «Бідні люди» Ф. Достоевського тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою для вивчення категорії «образу автора» стали праці російських науковців М. Бахтіна, В. Виноградова, Л. Гінзбург, Б. Кормана, В. Тюпи, Б. Успенського та ін. Працювали в цьому напрямку також західні науковці – В. Бут, Г. Прінс, С. Фіш, С. Четмен. Багато в чому думки вчених щодо визначення й ролі авторського «я» в літературному процесі збіглися. Передусім йшлося про так зване «невтручання»: мовляв, творець тексту завжди мусить

лишатися поза ним, а не серед персонажів. Бо тоді мінімальне емоційне передозування змісту «від себе» загрожуватиме творів втратою ідентичності. Він загубить стійкість, стане нецікавим, а головне – наповненим другорядними подробицями. А з іншого боку, завдяки авторському втручання (багаторівневій категорії образу автора) композиційна та мовна організація тексту поглиблюється та ускладнюється, і тим самим забезпечується текстова єдність.

Мета та завдання статті – аналіз та основні способи авторської реалізації в епітекстах.

Тож аналізуючи тезові висловлювання й одних, й інших дослідників, можна дійти висновку, що образ автора – це поняття, позбавлене біографічності. Але людської – жодною мірою не творчої, не художньої. У даному контексті є сенс говорити про певне «звільнення» авторської особи. Література ніби витискає з митця побут з усіма його дрібними клопотами, а натомість реєструє в ньому лише потяг до художньої індивідуалізації. Відтак, тримаючи в руках книгу, респондент обов'язково відчуватиме незримую присутність автора, однак без видимих біографічних, соціальних характеристик тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Для того, щоб правильно окреслити образ автора в листовному діалозі, потрібно щонайменше чітко розмежувати два терміни: «лист» та epistel / «епістола». Такий поділ, на думку німецького літературознавця Арнольда Дайзмана, необхідний для того, щоб визначити ступінь документального та літературного в кореспонденції. При цьому потрібно враховувати, що лист – це частина життя, документ, а епістола, у свою чергу, – продукт літературного мистецтва, намагання автора створити свій літературний портрет, образ. Авторське бажання самовираження та увічнення в листах настільки велике, що вони цілеспрямовано пишуться як літературні твори, причому багато авторів листів дають згоду на публікацію, що також є підтвердженням згаданої теорії.

Російська дослідниця жанрової структури епістолярію Наталія Ковальова пропонує розмежовувати приватний та літературний епістолярій (квазілисти). У зв'язку з цим науковець відзначає, що «референційна характеристика листа може бути реальною та квазіреальною» [2, с. 176]. Тобто в першому випадку йдеться про прямо-референтний статус листа із конкретно вираженою опозицією автор – адресат. У другому

випадку – квазілист являє собою «літературний факт» (Ю. Тиньянов), «імітацію» (Г. П. Макогоненко) із невизначеним адресатом, як і будь-який літературний твір.

Отже, розглядаючи феномен приватного листа, маємо справу з фізичним автором та експліцитним адресатом. Кореспонденція набуває таких самих ознак, як і усна розмова. Лист передає інформацію, яка зберігає авторське ставлення до неї (процес самопредставлення) та звернена до співрозмовника. Листовний діалог є моделлю комунікації між відправником листа (автором) та отримувачем (адресатом). Схематично така структура комунікації представлена у книзі М. Людольфа «Plinius der Jungere und seine Zeit» (2003): S2 (Sender) – E2 (Empfänger) = S2 (відправник) – E2 (отримувач). У свою чергу листи, що стали здобутком публічності («відкриті» авторські листи), неможливо розглядати як приватну розмову, оскільки вони піднесені у ранг літературного твору, мистецтва. Німецький літературознавець вважає, що літературний лист є складним структурним комплексом, оскільки крім фактичного, реального він тяжіє до зовсім протилежної – імагінерної, комунікативної ситуації. З огляду на таке припущення, Людольф пропонує розглядати авторський лист як kommunizierte Kommunikation («сполучену, з'єднану комунікацію») [7].

Таким чином, модель листовного спілкування набуває нових композиційних одиниць. Поряд із дописувачем листа з'являється постать автора (S1), поряд з адресатом – читацька аудиторія (E1). Лист стає частиною розповіді, де Briefschreiber / «дописувач листа» / адресант є оповідачем від першої особи, адресат – історичною фігурою. Пряма комунікація перетворюється у kommunizierte Kommunikation: S1 (Autor) – S2 (Briefschreiber = Ich-Erzähler) – E2 (Adressat = Figur) – E1 (Lesepublikum) [7, с. 280]. Тобто йдеться про складну та неоднозначну авторську постать в епістолі, де адресат є прикриттям (Deckadresse) для авторського самовираження. Але разом із тим «концепція адресата може стати ключем до розуміння еволюції листа на шляху до художньої літератури» [3, с. 83] і до розуміння складної та багатогранної авторської свідомості.

Показовою з цього огляду є розвідка Ервінга Гоффмана (Erving Goffman) щодо самопредставлення письменницького «Я» в епістолярному діалозі. У праці під назвою «Wirallespielen Theater» (1991) / «Ми всі граємо в театр» він стверджує, що кожен учасник комунікації (себто адресат та адресант) намагаються дефініювати ситуацію та враження від неї на власний розсуд таким чином, як цього від них очікують інші співрозмовники («публіка»). У межах двосторонньої гри дописувачів епістолярних текстів дослідник виділяє два можливих види впливу на автора: свідомий (вербальні висловлювання) та несвідомий (жести, міміка, одяг). Як наслідок, із цієї субстанції впливів виникають наступні універсальні тенденції людської інтеракції (взаємодії): тенденція до ідеалізації свого «Я» перед публікою (тобто потенційними читачами); намагання тієї ж публіки встановити авторську автентичність. Тобто, щоб образ автора (самопрезентація) був переконливо «затверджений», потрібні не тільки щирість ви-

словлювань, але й внутрішня несуперечливість (безпрецедентність) самовиявлення [6].

Для полегшення розуміння позиції автора в епістолярних текстах Е. Гоффман пропонує розглянути листовну комунікативну ситуацію, «яка є дієвою лише за умови існування мовця (творця тексту), котрий комунікує з текстовим реципієнтом про референційну галузь» [6, с. 55].

Поза увагою не лишається важлива композиційна ланка комунікативного трикутника – самовияв, вираження (манера висловлювання), звернення. Усі висловлювання у напрямі до мовця – це враження; ті, що стосуються адресата – звертання. Подаємо схематичне зображення мовної тріади (творець тексту, текстовий реципієнт та референційна галузь), яка перенесена на листовну ситуацію та відповідає трьом формам мовленнєвого висловлювання, завдяки яким і виникають різні види листів [7, с. 31] (рис. 1).

Inhalt / Darstellung	
Organon: Brief	
Absender / Ausdruck	Adressat / Appell

Рис. 1.

Гоффман зазначає, що три функції та різноманітні форми самовияву власного «Я» у листах не проявляються в «чистому» вигляді, а можливі завдяки двом категоріям: експліцитність та імпліцитність. Для нього експліцитною у листах є ситуація, коли висловлювання належать відправникові і стають свідомим вербальним вираженням інформації. Імпліцитна ситуація присвячена і стосується двох інших складових комунікаційного трикутника – представлення (самовияву) та звертання. Вони, на думку Гоффмана, спрямовані здійснити вплив, враження. Тобто це емоційний потік, який «випромінює» кожний гравець комунікативного акту [6, с. 66]. Схематично літературознавець подає це наступним чином: спосіб, манера висловлюватися = експліцитне вираження = вираження, що здійснюється кимось; самопредставлення та звертання = імпліцитне вираження = вираження, яке хтось випромінює.

З огляду на таке припущення імпліцитний вияв може проглядатися в листах свідомо завуальовано, тому потрібно бути надто уважним при прочитанні авторських листів, щоби в імпліцитному побачити автентичну «самість» автора кореспонденції.

Автентичність авторської постаті в епістолярному діалозі ускладнюється багатьма чинниками: ідентифікація авторів листів з їхніми творами, «багатоголосся» (різновекторність) авторського листовного діалогу (ідеться про те, що в особистій комунікації з різними адресатами автор не повторюється, із кожним партнером відіграє свою роль по-новому). Таке співвідношення авторського самовираження буде безпроблемно існувати доти, доки листи будуть знаходити своїх конкретних адресатів, а не стануть надбанням публічності. Публічність оголює листовну таємницю, чим шкодить як дописувачу, так і одержувачу листів.

Відомі у світовій культурі автори листів Цицерон та Гете наголошували саме на такому аспекті листовної комунікації. Цицерон заявляв, що

«не дописує» у листах, позаяк не довіряє кур'єру. Гете у свій час скаржився на те, що його листи через надмірну літературність не сприймаються адресатами конфіденційно, а передаються з рук у руки, тим самим виставляються на показ широкому загалу. Отже, особи автора та адресата в листах підсвідомо налаштовуються на «публічний» діалог, чим руйнується основа прямої комунікації: *«Ich haben ich tim Sinne, meine Fehler zu verheimlichen, sie liegen in meinen Werken, war dennoch klarer in meinen Briefen und am klarsten in der Geschichte meines Lebensliegen... Ich möchte dacher noch bei meinen Lebzeiten meine Briefe sammeln und diejenigen bezeichnen, gegen deren Veröffentlichung ich nichts einwende»*¹ [цит. з листа Гете; за: 7, с. 34].

Переважна більшість авторів піддавали сумніву можливість відвертого успішного листовного спілкування. Однією з причин слугувало «родичання» листовної комунікації з літературою. У такому випадку категорія «образу автора» значно ускладнювалася завдяки прирівнюванню листів до літературних творів. Франц Кафка вважав, що писати листи – це спілкуватися з невідомим, із привидом, «причому не тільки з привидом адресата, але й зі своїм власним, це оголюватися перед привидами, чого вони власне й очікують... І кому тільки в голову прийшла думка, що люди можуть спілкуватися один з одним за допомогою листів» [цит. за: 5, с. 44].

Німецький філософ Вальтер Беньямін у своєму виданні «Німецькі люди. Серія листів» (1936) наголошував на втраті жанру епістолярію, його занепад у XIX столітті та загостренні цієї проблеми століттям XX. Поняття «автор листа» Беньямін замінив образом сентиментального коханця, котрий перетворює листи в музейні експонати [4]. Коментуючи згадану збірку, Т. Адорно у післямові називає однією з причин відмирання жанру бажання автентичного вираження. Водночас наголосив на тому, що концепції приватної, публічної сфер та концепції суб'єкта набувають у листі літературного характеру, тобто об'єднуються із концепціями автора, читача та публіки [4]. Однак потрібно звернути увагу на той факт, що адресат може розглядатися не тільки у якості «Ти», але й «Ви», чим створює ілюзію літературної публіки. Тобто це є однією зі спроб подолання уявної межі смерті.

Інтертекстуальність епістолярію зумовлена в першу чергу позицією та волею автора й адресата. Створюючи текст листа, автор (відповідно й адресат) свідомо «грають» із різними перспективами – перспективою акту писання та читання. При цьому жонглюють різними оповідними техніками, кодуєючи інформацію. Часто основний месидж листа слід шукати між рядків пи-

саного авторами тексту – саме в цій особливій системі координат можна віднайти та виявити зв'язок одного повідомлення з іншим, підібрати правильний код для пояснення інтертекстуальної концепції епістолярію. Тому в епістолярному діалозі-грі все залежить від «Я» і «Ти» та від коду дописувачів. Листування, власне, є інтелектуальною грою обох комунікантів, яка збагачує текст новими загадками, можливостями, пронизує сумнівом та відсилає до тексту першоджерела, у нашому випадку – до попереднього листовного повідомлення.

Для висвітлення інтертекстуального тла епістолярію варто звернутися до класифікації інтертекстуальних зв'язків у Ж. Женнета, який у своїй книзі «Палімпсести: Література другого ступеня» (1982) запропонував п'ятичленну класифікацію типів міжтекстової взаємодії. Перший тип, названий ним власне інтертекстуальністю, передбачає співприсутність в одному тексті двох чи більше текстів у формі цитати, алюзії тощо. Таке залучення, на думку С. Жигун, виконує декілька ігрових функцій: «інтертекстуальність як альтернатива», «інтертекстуальність як пастка», «інтертекстуальність як код», «інтертекстуальність як загадка», «інтертекстуальність як ключ» [1].

Часто вживані в листах цитати з атрибуцією та без атрибуції є безперечним виявом інтертекстуальності. Цитування в листах носить характер підтвердження та переконання. Декілька цитат створюють код дописувачів. Таким чином, адресант та адресат напрацьовують свій особливий контекст з авторською позицією та ставленням. Крім того, цитата несе емоційно-сміслову навантаження та слугує будівельним матеріалом для змалювання образу автора, образу епохи тощо. Листи теоретично долають два види простору: реального, в якому перебуває автор, та умовного-зображувального, що виконує ряд мистецьких завдань. «Накладання» цих явищ у кореспонденції створюють ефект тексту, який мерехтить міжтекстуальними сигналами: документальну листовну дійсність ми сприймаємо крізь призму творів мистецтва, тобто як літературну. І таке поєднання тільки позитивно впливає на продуктивність епістолярного діалогу.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Тож, як видно, проблематика епістолярію та виокремлення постаті автора передусім залежить від поєднання факторів – об'єктивного і суб'єктивного. А це, у свою чергу, нерідко плутає науковців. Досліджуючи листи знамих літературних геніїв, почасти важко розставити акценти між словами, здавалося б, не вартими уваги, і тими, що сам митець виносив за поля. Тому приватна авторська кореспонденція, на нашу думку, заслуговує більшої пильності та претендує на особне жанрово-літературне виокремлення. У чомусь специфічне, у чомусь загальновідоме, а в чомусь – цілковито незбагненне, окреслене словосполученням «мистецький феномен».

1 «Я не маю на меті приховати своїх помилок, вони знаходяться в моїх творах, виразніше проявляються у листах, а найкраще в історії мого життя... Я тільки хотів би за життя зібрати свої листи і відзначити ті, які б я не хотів оприлюднювати» [З нім. пер. тут і далі наш – В. С.].

Список літератури:

1. Жигун С. В. Гра як художній прийом в епічному тексті (На матеріалі прози українських письменників 10-20-х років XX ст.): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.06 – теорія літератури / Жигун Сніжана Віталіївна; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2009. – 22 с.
2. Ковалева Н. Русское частное письмо XIX века. Коммуникация. Жанр. Речевая структура / Наталья Ковалева. – М.: СпортАкадемПресс, 2001. – 284 с.
3. Морозова Л. І. Письменницький епістолярій у системі літературних жанрів: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.06 – теорія л-ри / Морозова Людмила Іванівна; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2006. – 223 с.
4. Benjamin W. Deutsche Menschen. Eine Folge von Briefen / Walter Benjamin. – Luzern: Vita Nova Verlag, 1936. – 116 S.
5. Born J. Franz Kafka. Briefe an Milena / Jurgen Bom. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986. – 181 S.
6. Goffman E. Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag / Erving Goffman. – München: Piper Verlag, 2003. – 251 S.
7. Ludolph M. Epistolographie und Selbstdarstellung: Untersuchungen zu den «Paradenbriefen» Plinius der Jüngere / Matthias Ludolph. – Tübingen: Narr, 1997. – 341 S.

Стерничук В.Б., Лобанова С.И.

Луцкий национальный технический университет

ЭКСПЛИЦИТНОСТЬ, ИМПЛИЦИТНОСТЬ И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЕМЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА АВТОРА В ЭПИТЕКСТАХ

Аннотация

У статье рассматриваются главные составляемые реализации образа автора в эпитектах. Исследуется структура эпитекстов как способ самовыражения и реализации художника вне границ художественных произведений. Эксплицитность, имплицитность, интертекстуальность рассматриваем как ключ к пониманию и чтению нового текста.

Ключевые слова: интертекстуальность, образ автора, коммуникация, эксплицитность, имплицитность.

Sternichuk V.B., Lobanova S.I.

Lutsk National Technical University

EXPLICIT, IMPLICIT, AND INTERTEXTUALITY AS THE MAIN COMPONENTS OF THE IMAGE OF THE AUTHOR IN THE EPITEXTS

Summary

The article deals with the main components of the image of the author in epitexts. The structure of epitexts is researched as a way of self-expression and realization of the author outside of the artistic works. Explicit, implicit and intertextuality we consider as the key to understanding and reading the new texts.

Keywords: intertextuality, the image of the author, communication, explicit, implicit.

УДК 81'373.612+81.373.72

СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З БРИТАНСЬКИМ ЕТНОКУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

Фрідріх А.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

У статті запропоновано когнітивно-семасіологічний підхід до вивчення семантичних особливостей фразеологічних одиниць сучасної англійської мови, які відображають систему цінностей британської лінгвокультурної спільноти. Інформація, що міститься у внутрішній формі фразеологічної одиниці, – це фрагмент значення, котрий активує у свідомості носіїв мови широку розумову сутність, до якої належить етнокультурний семантичний компонент. Класифіковано денотативну сферу етномаркованих фразеологізмів британського походження.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, внутрішня форма фразеологічної одиниці, етнокультурний семантичний компонент, концептуальне мапування, когнітивно-семасіологічний підхід.

Дане дослідження присвячене проблемі семантики *фразеологічних одиниць (ФО)* сучасної англійської мови, в яких до процесу семіозису залучено образ, пов'язаний з етнокультурно специфічним фрагментом життєвого світу британців. Здійснений у роботі когнітивно-семасіологічний аналіз цих одиниць, тобто *фразеологізмів із британським етнокультурним семантичним компонентом (ЕКСК)*, надає можливість з'ясувати особливості змістової організації та виявити механізми формування їх значення.

Попри значний інтерес дослідників до вивчення ЕКСК фразеологічних одиниць з позицій різних мовознавчих дисциплін – лінгвокраїнознавства (Є. М. Верещагін, С. Н. Денисенко, В. Г. Костомаров, Т. В. Лиховидова, Д. Г. Мальцева), зіставно-порівняльної фразеології (О. Ф. Арсеньєва, Є. Н. Гилязева, А. Д. Райхштейн, Є. М. Солодухо, З. І. Унук, Т. Н. Федуленкова), лінгвокультурології (Б. М. Ажнюк, Г. А. Багаутдінова, О. І. Бикова, Н. Г. Брагіна, Д. О. Добровольський, В. І. Зімін, Н. М. Кирилова, Д. К. Лопарева, Н. О. Потапушкін, В. М. Телія, З. З. Чанишева) та когнітивної лінгвістики (І. О. Голубовська, М. Л. Ковшова, О.О.Нагорна, Н. К. Рябцева, О. О. Селіванова, Р. Х. Хайруліна), – природа цього складного феномена залишається сьогодні у багатьох аспектах відкритим питанням. Насамперед існують труднощі у визначенні лінгвістичного статусу ЕКСК та встановленні способів його входження до змістової структури ФО, продовжується пошук критеріїв виокремлення його різновидів та добору терміна на його позначення. Так, науковці називають ЕКСК культурною конотацією (В. М. Телія), етнокультурним смислом (З. З. Чанишева), культуроносним сенсом (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров).

Актуальність дослідження визначається його приналежністю до сучасної когнітивної парадигми лінгвістичного знання, у відповідності до якої структура значення ФО з британським ЕКСК розглядається з позиції когнітивної семасіології.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні ролі етнокультурного компонента у семантичній організації британських ФО. Визначена мета передбачає розв'язання таких **завдань**: виокремити різновиди етнокультурно маркованих ФО британського походження та класифікувати їх денотативну сферу.

Об'єктом дослідження є ФО з британським ЕКСК. **Предметом** вивчення виступають семантичні та когнітивні особливості цих одиниць, у яких проявляється етнокультурна специфіка.

Матеріалом дослідження слугували 132 ФО з автентичним ЕКСК, до яких належать одиниці, що містять у своєму складі британську реалію та/або супроводжуються словниковою глоскою *Brit*. Їх було отримано методом суцільної вибірки з фразеологічних словників англійської мови.

ФО, котрі відбивають народні традиції британців, було поділено на чотири групи: (1) ФО, що відображають британця як особистість, (2) ФО на позначення британця як частини соціуму, (3) ФО, що характеризують спосіб дії британця, (4) ФО, які відображають взаємодію британця із навколишнім середовищем.

1. До ФО, що відображають британця як особистість, увійшло 22% корпусу досліджуваного матеріалу. У цій групі було виокремлено такі підгрупи: (1) найменування одиничної особи, (2) особисті властивості людини та (3) її стани [1].

До підгрупи (1) відносимо ФО, які називають видатних представників Великої Британії, вказуючи на їх суспільну роль, особисті риси. Наприклад, щоб встановити значення ФО *the Iron Lady* (досл. залізна леді) в повному обсязі, необхідно звернутися до образу Маргарет Тетчер – жінки, яка завдяки своїм особистим властивостям стала прем'єр-міністром Великої Британії. Наполегливість та рішучість її характеру, котрі відбивають похідне значення іменника *iron* (в атрибутивній позиції – «твердий», «рішучий»), допомогли їй реалізувати запропоновану їй Кабінетом політику, незважаючи на опір опозиції та критику з боку громадськості [4, с. 352].

Серед ФО, які входять до складу підгрупи (2), виокремлюються фразеологічні номінації соціального походження людини, розумових здібностей, моральних якостей, рис характеру та зовнішнього вигляду. Так, наприклад, соціальне походження людини може бути престижним: *to grow up with the rituals of Henley and Wimbledon* (вирости в заможній родині), або непрестижним: *country blood* (людина, яка має темношкірих предків) [8, с. 433].

Риси характеру людини, що відбиваються у значенні ФО з британським ЕКСК, є переважно негативними, наприклад: *pudding heart* (бо-

гуз), *tongue in check* (нещира людина), *lady killer* (серцеїд), *wild cat* (запальний) [9, с. 95].

Підгрупу (3) поділяємо на психічні та фізичні стани людини. Серед психічних станів виокремлюються емоційні, наприклад: *to get the hump* (засмутитися) і *pleased as Punch* (задоволений), та психоментальні, наприклад: *two stops from Becontree, Tom o'Bedlam* (божевільний) [6, с. 452]. На відміну від психічних станів, які можуть бути і позитивними, і негативними, фізичні стани людини, що отримують відбиття у ФО з британським ЕКСК, є негативними завжди. Наприклад, *one over the eight* (бути п'яним), *Davy Jones's locker* (могила моряків, які потонули у морі) [11, с. 62].

2. Частка ФО на позначення британця як частини соціуму щодо здатності виконувати соціальні ролі становить 23% корпусу. ФО цієї підгрупи можуть позначати угруповання за статусною ознакою, професійні об'єднання, наприклад: *Sloane Ranger* (нижчих за соціальним положенням), *below the salt* (пересічних громадян) [4, с. 321]. Соціальний статус британця визначає рівень його владної впливовості, а саме: *big wig* (впливова людина), *The Grand Old Man* (відомий діяч) [10, с. 142].

Значення ФО з британським ЕКСК може містити відомості про професію людини, наприклад: *Jack Tar* (моряк), *Tom Tailor* (кравець) [10, с. 120].

Інституційні ознаки, наявні у ФО з британським ЕКСК, можуть бути як конкретними, так і доволі абстрактними. Так, наприклад, ФО *Banbury man* (пуританин) називає людину за її релігійними переконаннями, а фразеологізм *above/below the gangway members* (члени парламенту, представники уряду/опозиції) – їх політичні погляди [3, с. 362].

Соціальні ролі британця, що відбиваються в семантиці досліджуваних фразеологізмів, можуть бути реляційними або інституційними. Реляційні ролі суб'єкта пов'язані з місцем, яке він може посідати у складі малої соціальної групи, наперед, родини, наприклад, *ball and chain* (дружина, яка утримує чоловіка від того, що він бажає робити) [11, с. 521].

Стосунки індивіда поза межами родини відбиваються у ФО тоді, коли вони мають негативне забарвлення, наприклад, *to be at daggers drawn* (ворогувати). Зафіксовані у фразеологічному фонді англійської мови інституційні ролі британця є завжди негативними, наприклад, *in clink* (у в'язниці) [4, с. 23].

3. ФО, що характеризують спосіб дії британця, складає 24% корпусу. Виконувати суб'єктом дії поділяються на фізичні, ментальні, символічні та способу дії. Фізичні дії відбиває, наприклад, семантика фразеологізмів *to wet smb's whistle* (поновити склянку з алкогольним напоєм) та *to do a Lord Lucan* (зникнути, втекти) [6, с. 123]. Психоментальні дії ілюструють ФО *get someone's goat* (нервувати когось) та *put on one's thinking cap* (серйозно обдумувати) [4, с. 235]. Символічні дії відображено, наприклад, у ФО *to reach the woolsack* (стати лорд-канцлером) та *to dance attendance* (виявляти надмірну увагу до когось) [4, с. 69]. Різновидом символічних дій є мовленнєві дії, наприклад, *to kiss the Blarney stone* (підлещуватися), *to blow one's own trumpet* (вихва-

лятися) [3, с. 356]. Характеристика способу дії визначена в ФО: *by hook or by crook* (усіма правдами та неправдами) та *to fight like Kilkenny cats* (вести люту непримиренну боротьбу) [6, с. 23].

4. Група ФО, які відображають взаємодію британця із навколишнім середовищем, є найбільшою – 31%. У її складі виокремлюються ФО на позначення природного, матеріального та символічного середовища.

Природне середовище життєдіяльності британця відбивається у фразеологічних найменуваннях рослин, наприклад, *Cheddar pink* (різновид гвоздики) (Flowers), небесних світил, наприклад, *Charles's Wain* (Велика Ведмедиця), географічних регіонів, таких, як *the Land of Cakes* (Шотландія) та кліматичних умов, наприклад, *pea soup* (жовтий лондонський туман) [6, с. 411].

Техногенне середовище, або створена народом матеріальна культура, втілюється у фразеологізованих назвах будівель, наприклад, *Anderson shelter* (бомбосховище Андерсона), транспортних засобів, наприклад, *the twopenny tube* (лондонське метро) [7, с. 397].

Символічне середовище життєдіяльності британців представлено в корпусі назвами інституцій, наприклад, *the old lady of Threadneedle street* (Англійський банк), символів, як *the British lion* (британський лев), міфічних істот, наприклад, *good folk* (феї, ельфи), абстрактних сутностей, наприклад, *baker's dozen* (тринадцять) [11, с. 326].

Щодо джерел образів, що мотивують значення англійських фразеологізмів, які відбивають народні традиції, то їх було поділено за двома критеріями: типом індикатора етнокультурної маркованості фразеологізмів та природою фонового знання, необхідного для розуміння фразеологічного значення [1]. Під індикатором або маркером етнокультурного змісту фразеологізму вслід за А.В. Ухтомським розуміємо мовну одиницю, що входить до складу ФО та відзначається етнокультурною своєрідністю [2, с. 5].

Індикаторами етнокультурного змісту фразеологізмів британського походження можуть такі.

1. Антропоніми (імена історичних осіб, типові британські імена та імена фольклорних і літературних персонажів). Так, наприклад, ФО *Florence Nightingale* (медична сестра) походить від імені та прізвища англійської медсестри, яка стала національною героїнею, символом безкорисливого служіння людям, завдяки своїй діяльності під час Кримської війни [8, с. 53].

2. Топоніми, серед яких виокремлюються назви вулиць, районів та установ Лондона і назви графств, міст та селищ Великобританії. Наприклад, ФО *on Carey Street* (бути у боргах, складному матеріальному становищі) містить назву вулиці, на якій колись було розташовано суд у справах про банкрутство [6, с. 146].

3. Реалії (харчові, грошові, спортивні або ті, що пов'язані з мореплаванням). Наприклад, ФО *have one's innings* (усього свій час) містить спортивний термін *inning* (черга, послідовність), що походить із крикету [7, с. 57].

Особливості мовної форми – фонетичні, лексичні та граматичні – також можуть бути основою формування образу, що є підґрунтям значення етномаркованих ФО британського походження. Розглянемо їх детальніше.

1. Фонетичні особливості ФО. Характерним евфонічним засобом утворення досліджуваних фразеологізмів є алітерація, насамперед, повторення приголосних звуків у початковій позиції, наприклад, *Big Ben* (годинникова башта у Лондоні, частина архітектурного комплексу Вестмінстерського палацу) [6, с. 234]. Рима, що зумовлює також певну ритмічну організацію вислову, спостерігається, наприклад, у фразеологізмах *Vox and Sox* (чергування) та *booze cruise* (подорож-прогулянка за алкогольними напоями) [4, с. 89].

Народна етимологія, що спирається на випадковий збіг або навіть віддалену схожість у звучанні слів, також є джерелом появи ФО з ЕКСК. Приміром, ФО *Jolly Roger* (Веселий Роджер, піратський прапор) походить від французького словосполучення *joyeux rouge* (яскраво-червоний). Піратський прапор у ті часи був криваво-червоного кольору, який символізував собою смерть. Згодом цей вислів, зазнавши фонетичних змін, став тлумачитися у більш зрозумілий для англіїців спосіб як «Веселий Роджер» [7, с. 57].

2. Лексичні особливості ФО виявляються у грі слів, завдяки якій посилюється експресія ФО та досягається гумористичний ефект. Приміром, у ФО *to keep one's eyes peeled* (бути напоготові, бути уважним та спостережливим) обігрується значення дієслова *peel* (знімати лущиння), що є одночасно посиланням на сера Роберта Піла, який у 1820 році заснував першу організовану поліцію у Британії. Офіцери цієї служби, відомі як «пілери» або «бобі», мали бути уважними та спостережливими, тобто від них вимагалася здатність «тримати очі відкритими» [6, с. 427].

Архаїзми як компоненти ФО також є маркерами етнокультурної специфіки останніх. Приміром, ФО *spick and span* (елегантний, модний, сучасний) походить від виразу *spick and span-new*, де *span-new* означає «абсолютно новий; щойно куплений», а *spick* є варіантом слова *spike* (цвях). У XVI ст. цвяхи вироблялися із заліза і невдовзі втрачали блиск. Можливо тому нові цвяхи почали асоціюватися із чистотою та новизною [4, с. 148].

3. Морфологічні особливості ФО з британським ЕКСК виявляються в конверсії. Наприклад, ФО *Joshing me?* (Дуриш мене? Смієшся, чи що?) (Idiomsite) містить дієслово *to josh*, утворене шляхом конверсії від власного імені Джош (Josh). Серед синтаксичних засобів утворення ФО з ЕКСК виокремлюється паралелізм, який інтенсифікує фразеологічне значення, наприклад, *a good Jack makes a good Gill* (гарна дружина створюється гарним чоловіком – і навпаки) [3, с. 369].

У процесі формування значення ФО з ЕКСК можуть брати участь декілька засобів одночасно. Наприклад, у ФО *kith and kin* спостерігається залучення архаїзмів та алітерація, а у фразеологізмі *bring back the bacon* – поєднання алітерації та ритмічного рисунку.

У фразеології відображається і фізична картина світу, і соціально-психологічні стани людини, а також її емоції, почуття, внутрішній світ. Це дає нам підстави стверджувати, що фразеологічна семантика є наскрізь антропоцентричною, оскільки саме людина є носієм ідеалів, ціннісних установок, системи знань. Така система знань може бути як універсальною, так і національно-специфічною.

Отже, фразеологічні засоби мови є квінтесенцією її національного обличчя. Вони містять у собі велику силу експресії та емоційної напруги. ФО, що відбивають народні традиції британців, характеризуються багатьма критеріями та мають різні особливості. Таким чином, саме дослідження цього етнокультурного фону створює відчуття володіння мовою, бо для того, щоб володіти мовою певного народу, необхідно, перш за все, збагнути культурну спадщину та історію цього народу.

Положення, сформульовані в роботі, не вичерпують порушеної у ній проблематики остаточно. Вони відкривають перспективи подальших розвідок у дискурсивній реалізації фразеологізмами британського походження свого етнокультурного потенціалу тощо.

Список літератури:

1. Нагорна О.О. Національно-марковані фразеологізми та джерела їх виникнення в англійській мові / О.О. Нагорна // Актуальні проблеми філології та перекладознавства: зб. наук. праць. – Хмельницький: ХНУ, 2007. – № 3. – С. 77-79.
2. Ухтомский А.В. Английские фразеологизмы в устной речи / Ухтомский Алексей Владимирович. – М., 2005. – 451 с.
3. Collins Chambers Dictionary of Idioms: English-Ukrainian Semibilingual / Collins V. – К.: Всеуито, 2002. – 475 с.
4. Collins Shorter English Dictionary 60.000 References with etymological pronouncing / Collins V. – London, 1973. – 674 p.
5. Concise Etymological Dictionary of the English Language. By the rev. W. Skeat. – New-York, 1983 – 1039 p.
6. Cowie A.P. Oxford Dictionary of English Idioms: Oxford Dictionary of Current Idiomatic English (2 vol.), Oxford University Press / Cowie A.P., 1996. – 517 p.
7. Hornby A.S. Oxford Student's Dictionary of Current English / Hornby A.S. – England: Longman Group Ltd, 1983. – 1400 p.
8. Howarth Peter Andrew. Phraseology in English Academic Writing: Some implications for language learning and dictionary making / Howarth Peter Andrew. – Tübingen: Niemlyer, 1996. – 456 p.
9. Jennifer Seidl W. Mc Morie. English idioms and how to use them / Jennifer Seidl, W. Mc Morie. Предисл. Медниковой Э. М. – М.: Высш. школа, 1983. – 265 с.
10. Kunin A. V. English-Russian dictionary of idioms / Kunin A. V. – М., 2005. – 503 с.
11. Longman Dictionary of English Idioms / Addison Wesley Longman. – London, 1989. – 713 p.

Фридрих А.В.

Ровенский государственный гуманитарный университет

СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С БРИТАНСКИМ ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Аннотация

В статье предложен когнитивно-семасиологический подход к изучению семантики фразеологических единиц современного английского языка, которые отображают ценности британской лингвокультурной общности. Информация, содержащаяся во внутренней форме фразеологической единицы, – это фрагмент значения, активизирующий в сознании носителей языка широкую умственную сущность, к которой принадлежит этнокультурный семантический компонент. Классифицирована денотативная сфера этномаркированных фразеологизмов британского происхождения.

Ключевые слова: фразеологическая единица, внутренняя форма фразеологической единицы, этнокультурный семантический компонент, концептуальное картирование, когнитивно-семасиологический подход.

Fridrikh A.V.

Rivne State University of Humanities,

SEMANTIC OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH BRITISH ETNOCULTURAL COMPONENT

Summary

The article deals with the cognitive and the semasiological approach to examining those semantic features of phraseological units in Modern English, which indirectly reflect the system of values of British linguocultural community. According to the postulates of this approach, the information manifested by the inner form of a phraseological unit is a fragment of meaning which activates a broader mental entity in the mind of speakers. The ethnocultural semantic component of phraseologisms, in particular, is this kind of entity. The denotational sphere of ethnoculturally marked phraseological units has been classified.

Keywords: phraseological unit, inner form of phraseological unit, ethnocultural semantic component, conceptual mapping, cognitive and the semasiological approach.

УДК 811.161.2'37'367

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАЛЕНТНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРЕДИКАТИВ ДІЇ В СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІЙ СТРУКТУРІ РЕЧЕНЬ-РЕПЛІК

Щербачук Н.П.

Рівненський державний гуманітарний університет

У статті простежено закономірності реалізації валентного потенціалу предикатив дії в семантико-синтаксичній структурі простих речень-реплік діалогічних єдностей типу питання-відповідь. Указано, що смисловою основою таких конструкцій формує предикат дії, як найпоширеніший семантичний тип ознакових слів, та його валентність. Зазначено, що під впливом лінгвістичних та паралінгвістичних факторів семантична парадигма предиката дії в діалогах включає різні в кількісному й якісному плані валентні структури. Зосереджено увагу на аналізі експліцитності / імпліцитності ознакових слів дії в діалогічних єдностях. З'ясовано особливості реалізації нульмісних-семімісних предикатив дії в структурах діалогу.

Ключові слова: речення-репліка, діалог, семантико-синтаксична структура речення, валентність, предикат, предикат дії, субстанційні синтаксеми.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасна лінгвістична теорія в останні десятиріччя разом із детальним аналізом семантичних категорій продовжує інтенсивно розробляти положення щодо функціонування мовних одиниць в умовах реального спілкування. Актуальними залишаються підходи при дослідженні речень, пов'язані з семантичним і комунікативним аспектами, а звідси з синтаксисом мови і синтаксисом мовлення.

Необхідність повідомити будь-яку думку, дати пояснення тому чи іншому явищу, констатувати факт дійсності впливає на те, що носій мови добирає специфічні засоби й способи для реалізації власної моделі речення в мовленнєвій ситуації. Щоб перевести мову в мовлення, на думку Ш. Баллі, необхідно виконати функцію актуалізації [1, с. 93]. Найповніше з'ясування специфічних рис семантико-синтаксичної структури простого речення можливе саме на матеріалі діалогічних конструкцій.

Сучасна українська мова має у своєму арсеналі різноманітні типи речень із певним призначенням, структурою та сферою вжитку, на формування яких впливає характер інформації та умови її передачі. Діалогічному мовленню властиві прості конструкції, адаптовані до умов спілкування та реалізації основних функцій, які репрезентують як мовні моделі речення, що не відрізняються від властивих монологічним контекстам, так і висловлення, що віддалені від них. На сьогодні лінгвістика має велику кількість дослідницького матеріалу, який сприяє розв'язанню цілого ряду питань, служить причиною для подальших дискусій.

Аналіз дослідження цієї проблеми. Будь-яке речення за рахунок компонентної наповненості виражає закінчену думку, передає ту чи іншу картину об'єктивної реальності, тим самим створюючи семантичну модель речення. Тому сучасне мовознавство стало розглядати речення як семантичну пропозицію, яка є комбінацією предикатних і субстанційних синтаксем, що формують семантико-синтаксичну основу речення, центральним компонентом якої є предикат та його валентна специфіка.

Сучасний етап розвитку теоретичної граматики продовжує визначатися вченням про мов-

ну категорію валентності, яке і далі поглиблює дослідження в галузі синтаксичної семантики. Становлення й теоретичне обґрунтування терміна пов'язують з ім'ям Л. Теньєра. У подальшому цю теорію розробляли В. Г. Адмоні, Й. Ф. Андерш, Ю. Д. Апресян, І. Р. Вихованець, Г. Хельбіг, А. П. Загнітко, Н. Л. Іваницька, С. Д. Кацнельсон, М. П. Кочерган, Т. Є. Масицька, Н. М. Мединська, О. І. Москальська, М. Д. Степанова, М. І. Степаненко, К. Ф. Шульжук та ін. Під поняттям «валентності» розуміють основні закономірності сполучуваності одиниць певної мови.

На думку Н. М. Мединської, валентність є невід'ємною ознакою поняття «предикат», її враховують, класифікуючи предикати та визначаючи їхні найістотніші характеристики [5, с. 87].

Період існування цієї теорії позначився не тільки поглибленням розуміння її категорійних ознак, але і потребою перегляду, уточнення засад семантико-синтаксичної структури речення відповідно до динамічних процесів, найновіших тенденцій у розвитку граматичної системи сучасної української мови. Цікавою й перспективною є теорія семантико-синтаксичної залежності Т. Є. Масицької, яка об'єднує сполучуваність, дистрибуцію, валентність й інтенцію. На її думку, теорія залежностей слугує для глибшого витлумачення організації різнотипних реченнєвих конструкцій і вможливує виокремлення самостійного напрямку, що визначає специфіку поєднання залежних складників у простому семантично елементарному та ускладненому реченнях і предикативних частин у складних синтаксичних конструкціях [4].

В українському мовознавстві і надалі актуальними є дослідження теоретичних проблем синтаксису в контексті питань, пов'язаних із визначенням функції кожного компонента семантико-синтаксичної структури в мовленнєвій побудові, специфікою реалізації потенційних можливостей предикатив у реченнях-репліках, що визначає експліцитність/імпліцитність субстанційних синтаксем.

Метою нашого дослідження є аналіз валентних властивостей предикатив дії та їхня реалізація в семантико-синтаксичній структурі простих речень-реплік діалогічних єдностей типу питання-відповідь.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування результатів дослідження. Особливістю більшості дієслів сучасної української мови є їх семантична неоднозначність. Тому при виділенні структурних типів речень-реплік зосереджують увагу на смисловій властивості предикатів, яка прогнозує інформативно-комунікативну завершеність мовленнєвої одиниці. Відповідно до цього семантична парадигма будь-якого ознакового слова в діалозі включає різні в кількісному й якісному плані валентні структури, що мають своєрідну специфіку в реалізації свого компонентного складу.

Мовленнєві єдності типу питання-відповідь виявляють закономірності змістового та граматичного співвідношення, що реалізується в найхарактерніших синтаксичних явищах. Загалом це стосується репліки-реакції, яка або продовжує попередню конструкцію, або будується під впливом її структури. Змістова завершеність таких комплексів реалізується комунікативним блоком, а не складом окремої репліки.

Оскільки запит інформації міститься в першому елементі діалогічного акту, то він є повним, розгорнутим за будовою. Більшість питальних речень будуються за тими ж моделями, що й розповідні речення. Центральним компонентом репліки-запитання є дієслово, яке вказує на подальшо-часові характеристики речення і робить його повноцінною синтаксичною будовою. Значеннєве навантаження такої питальної одиниці реалізується лише за наявності ознакового слова з погляду його окресленої валентної семантики, котра визначає синтаксемний склад елементарних реченнєвих структур, а також указує на певну ситуацію.

Потреби спілкування зумовлюють запитання, яке передає сильне комунікативне спрямування мовлення на наступне висловлення. Ці конструкції, у своєму лексико-формальному складі містять лише те головне, про що потрібно запитати в кожному окремому випадку, уникаючи вживання зайвих у смисловому відношенні слів. Попередній контекст або ситуація зумовлюють імплікацію опущеного компонента. З цим пов'язана неповнота реплік-реакцій та реплік-стимулів, котру розглядають як специфічність діалогічного мовлення.

Другий компонент мовленнєвої єдності містить у собі необхідне значення, яке передається завдяки цілісності усього діалогу. Функційна специфіка цих структур реалізується в актуалізації й експлікації очікуваного адресантом змісту – ремного компоненту, тоді як інші можуть залишатися невираженими. Адресат, керуючись настановою співрозмовника, словесно позначає найбільш важливі, нові компоненти смислу. Такі конструкції надають мовленню «невимушеності, гнучкості та природного звучання, сприяють виділенню комунікативного центру висловлення» [2, с. 103].

Структурна неповнота реплік діалогу є для них синтаксичною нормою, відступ від якої призводить до того чи іншого стилістичного навантаження. Пов'язаність граматичної будови, відсутність чіткого синтаксичного членування, експресивність – ці риси неповноти закріплюють такі речення за стилями побутово-розмовного і художнього мовлення.

Своє дослідження ми здійснювали на матеріалі художніх творів (проза, драматургія) українських письменників XIX – XX ст. (Панас Мирний, П. Куліш, І. Нечуй-Левицький, Б. Грінченко, С. Скляренко, Ганна Черинь, А. Дімаров, В. Шевчук, Ю. Андрухович та ін.).

Семантична структура речення ґрунтується на універсальних поняттях, що допомагають осмислити окремі ситуації з характерними для них особливостями, узагальнюючи й типізуючи їх. Наше мислення відображає ці ситуації у вигляді типових смислових структур, в основі яких лежать семантичні типи предикатів, що своїми значеннєвими властивостями прогнозують інформативну завершеність мовленнєвої конструкції [8, с. 31].

Семантика предиката об'єднує його власне синтаксичні, частиномовні та лексико-семантичні властивості, що виявляються у складі речень.

За нашими даними, найуживанішим різновидом ознакового слова в діалогічному мовленні, яке реалізує свою первинну роль, основне призначення в граматичній системі, є предикат дії.

Традиційний поділ дієслівних предикатів на 2 узагальнені групи (із семантикою дії та із семантикою стану) відбувається у зв'язку з неоднозначним трактуванням лінгвістами значення слова «дія» і відображає найбільш загальні та істотні семантичні характеристики дієслів.

У широкому розумінні кожне дієслово, позначаючи дію, повинне зараховуватися до предикатів дії. За такої умови воно як морфологічна одиниця відповідає предикату дії як елементу семантичного рівня. Однак не завжди можна простежити тотожність між морфологічною та семантичною одиницями. Тому залежно від смислового значення дієслова поділяються на ряд семантичних типів, з-поміж яких виділяємо предикати дії, процесу, стану, які мають якісні й кількісні відмінності між валентними структурами [3].

Якісна різниця ґрунтується на відмінностях між семантичними функціями суб'єктних аргументів дієслова дії і дієслова стану. Перше вимагає суб'єкта, що позначає активного виконавця дії, тобто діяча, від якого походить конкретна дія. Другому властивий суб'єкт із значенням носія стану, а тому він є пасивним суб'єктом, якому властивий певний стан.

Роль предикатів дії зумовлюється рядом власне-семантичних і семантико-синтаксичних ознак. Їхні власне-семантичні характеристики пов'язані із значенням часу. Дія в часі її перебігу існує фазово, тобто в кожному окремий відрізок часу відбувається тільки окрема її форма розвитку [3, с. 35].

Активні елементи формування структурної основи реченнєвої одиниці, предикати дії, цікаві насамперед своїм непередикатним оточенням, яке характеризується різноманітним семантичним наповненням. Їх сполучувальний потенціал виявляє специфічність у реалізації облігаторних і факультативних іменникових компонентів, яка найяскравіше виявляється в реченнях-репліках.

Ознакові слова дії поділено на групи за кількістю необхідних субстанційних синтаксем, що розкривають значення дієслова. Предикату зі значенням дії із семантичного погляду не влас-

тиво мати нульову валентність, оскільки ця синтаксема є несамодостатньою в смисловому відношенні одиницею. Своє значення він може реалізувати тільки в складі цілісного предикатного висловлювання. Мінімальний поєднувальний потенціал цих одиниць – один залежний іменниковий компонент, що є або лексично вираженим, або опущеним. Оскільки дія не існує сама по собі, а її виконує певна активна особа, то це насамперед наявність дієслова-предиката дії та суб'єкта цієї дії, який виконує функцію діяча. Характерним для мовленнєвих структур є те, що позицію таких компонентів, зазвичай, займають назви істот. Наприклад: – *Ви писали мені листа*, – каже вона (Є. Плужник); – *Архонт мене вже пригостив*, – різко вигукнув Ясон (В. Чемерис); – *За що ти отримала?* – *Він усунув мені в руку* (Панас Мирний); – *Криці ми заготовимо*, – сказав батько (В. Малик); – *Абдул грабує нас!* – *підхопив татарин* (З. Тулуб); – *Що ти тут робиш?* – *Я слухаю музику* (О. Кобилянська). Суб'єкт дії є початком у репрезентації відношень і властивостей предметів, явищ та релій навколишнього світу. Ознакою суб'єктності позначені усі без винятку мовленнєві конструкції із предикатами дії. Крім того, особа, виконуючи дію, обов'язково спрямовує її на певний об'єкт (предмет чи особу), який є пасивним учасником ситуації. Тому мінімальна семантико-синтаксична сполучуваність предикатів дії становить два залежні субстанційні компоненти. Максимальне поєднання властиве тільки предикатам дії і включає в себе сім залежних субстанційних синтаксем. Саме це вказує на їхню центральність з-поміж решти семантичних типів ознакових слів. Залежно від комунікативного завдання та у зв'язку з тяжінням діалогічних конструкцій до лаконізму реалізація всіх можливих субстанційних синтаксем у реченні-репліці має свою специфіку, тому виникає низка складніших схем, які розглядають як варіанти базових.

У діалогічних структурах, як і в будь-яких інших, розрізняють лівобічну й правобічну валентність ознакових слів. Лівобічна валентність дієслова представлена в реченнях-репліках суб'єктною одиницею, правобічні позиції диференціюються на такі синтаксеми: об'єктну, адресатну, інструментальну (знаряддя або засіб дії) та локативну (початковий шлях руху, шлях руху і кінцевий пункт руху). У семантичному плані такі компоненти вказують на різні відношення між предметами й явищами позамовної дійсності.

Певна фіксована позиція субстанційних синтаксем відбиває саме структуру мови. На мовленнєвому рівні лівобічні та правобічні аргументи залежно від реалізації комунікативного завдання можуть переміщуватися.

Джерельна база засвідчила особливості щодо функціонування в мовленнєвих конструкціях субстанційних компонентів, зумовлених потенційною можливістю ознакового слова дії. З метою забезпечення одного із учасників діалогу точною та швидкою інформацією речення-репліки тяжіють до ущільнення. Побудова певної конструкції в розмовному мовленні визначається рядом умов. Це передусім комунікативне завдання, мета висловлювання та об'єм інформації, що закладений у компонентах.

Найчастіше в реченнях-репліках уживаються три- та чотиримісні предикати дії, які мають певні особливості щодо лексичного вираження субстанційних позицій.

Поширеними в структурах діалогу є двовалентні предикати дії (20%), такі як: *балувати*, *берегти*, *відчиняти*, *впадати*, *дивитися*, *заступитися*, *молитися*, *оберігати*, *обступити*, *підступити*, *присягати*, *пропити*, *утікати*. Вони реалізують свою семантику через заповнення лівобічною суб'єктною і правобічною об'єктною субстанційними синтаксемами.

Наше дослідження показало, що найпродуктивнішими є речення-репліки з матеріально вираженими аргументами, які зумовлені валентністю ознакового слова, що визначають цілий ряд ситуацій. Семантичне навантаження суб'єктної позиції вказує на номінацію особи, а об'єктна позиція позначає істоту або предмет, на який переноситься певна дія, виконувана активним діячем. Експліцитність у структурі діалогу об'єктної позиції допомагає розкрити специфіку не тільки інформативно недостатнього предиката, але і усього речення із цими дієсловами. Наприклад: – *Я й беріг рабів*, – *затремтів Жадігер* (В. Малик); – *Князь Тур нікому не присягав*; – *Вони за нас заступляться!..*; – *Варвари обступили столицю!* (Р. Іванченко); – *Балує тебе мати*, – *казав батько* (Панас Мирний); – *Туман сховає трапезу*, – *сказав Іоанн* (В. Шевчук).

Хоч валентність і є постійною величиною для ознакового слова, однак не всі його потенційні можливості, закладені в семантиці, знаходять вираження спеціальними синтаксемами в поверхневій структурі речення-репліки.

Частими в мовленнєвих конструкціях є дво-місні предикати дії, при яких залежно від комунікативного завдання лексично не виражена суб'єктна синтаксема, наприклад: – *Нас оточують!* – *закричав Добриня*; – *Ти за нас молилася?* – *Молилася за тебе* (В. Малик); – *Що ж я зробила таке?* – *запитала Любоша*. – *Погубила хлопця* (А. Іванова); об'єктна синтаксема: – *Он сваха дивиться*, – *посварився на Книша секретар* (Панас Мирний); – *І всі-то трави лікують?* – *Деякі вбивають*; – *Звідки трави знаєш?* – *Я вчилася* (А. Іванова).

Рідковживаними є структури, в яких при предикатах дії об'єктна та суб'єктна синтаксеми одночасно є імпліцитними, наприклад: – *Що там у тебе?* – *Куштую!* – *і вона ткнула йому ложечку до рота*; – *Ти служила у пана?* – *Служила*, – *одказала Христя* (Панас Мирний); – *І ото ти ловила його живцем?* – *А ловила*. – *відповіла Наталка* (І. Багрянний); – *Стріла де?* – *Поламав* (А. Іванова). Мета функціонування таких мовленнєвих будов – максимально точно відповісти на поставлене комунікативне завдання, що містить у собі репліка-запитання, підкресливши безпосередньо значення самої дії. Наявність у дієслова семи суб'єкта і об'єкта можна визначити з попереднього контексту або з моделі самої ситуації.

Поширеними в реченнях-репліках є тримісні предикати дії (24%), такі як: *бити*, *варити*, *віддавати*, *відстрілюватися*, *віщувати*, *влучити*, *возносити*, *в'язати*, *годувати*, *давати*, *дарувати*, *дряпати*, *загігнотизувати*, *захищати*, *зламати*, *зліпити*, *зробити*, *жати*, *колотити*, *над-*

силати, обороняти, помолитися, пригощати, присилати, продавати, різати, розитовзхувати, струїти, убивати, цокатися та ін. Вони вимагають лівобічної суб'єктної позиції та правобічних об'єкта, адресата або інструменталія.

Наявність у семантиці тривалентного предиката дії семи «давання», крім правобічної об'єктної субстанційної позиції, відкриває місце адресатній синтаксеми: – *Ми зробимо собі Маринку...* – каже Горпина; – *Я усім щастя принесу, – усміхаючись, торохтіла попада (Панас Мирний); – Ти продав її комусь! – Барджиль скочив на коня; – Що тут діється? – Християни возносять Богу молитву, – спокійно підійшов до нього Мефодій (Р. Іванченко).* У цих побудовах уживаються всі лексично виражені аргументні позиції, що не є надмірними в значеннєвому плані та з інформативного боку конкретизують значення дієслівної дії.

Проте частими є речення-репліки, в яких, з метою уникнення переважаності мовлення, опускаються необов'язкові з комунікативного боку компоненти. Це реченнєві конструкції з імпліцитним суб'єктом, оскільки він не є значущим для смислового завершення структури: – *Мені зламають хребет! – відповів твердо Ілля (В. Малик); – Дамо тобі данину; – Не дамо хазарам данини, – сказав князь Тур; – Князеві віддаю дочку (Р. Іванченко); – Лавку подай мені. – прошипів Кирикучка (Б. Лепкий).* У таких будовах значення суб'єкта з'ясовується завдяки певним частководієслівним категоріям, які властиві дієслівним формам.

Менш вживаними є мовленнєві структури із імпліцитною адресатною синтаксемою. Наприклад: – *Що це таке? – запитала. – Вона віщує погоду; – Пан прислав узвар... (Ю. Мушкетик); – Деревляни коней не дадуть (Р. Іванченко); – Землю він віддасть (Панас Мирний); – Ти, певно, йдеш до Семена? – запитав палко Микита. – Подаю рушники (М. Кропивницький).* Позиція адресата дії є необов'язковою з комунікативного боку, при цьому інформативно значущим є передусім значення самої дії та особа-виконавець.

Поодинокими є конструкції з тримісним предикатом дії, при якому вживається лише лівобічний суб'єктний компонент, а правобічні об'єктна та адресатна одиниці є імпліцитними, оскільки інформація про них уже відома з репліки-запитання і не є актуальною для реалізації комунікативного завдання репліки-стимулу: – *Де се ти взяла ці гроші? – прикро дивлячись на дочку, спитала вона Христі. – Хазяїн дав... (Панас Мирний); – А потім квіти мені будуть? – Я носитиму! – Борис схопив її руку (Ганна Черінь); – А хлібець дає вам...? – улесливо натякав Іван. – Бог дає... – виходячи, сказала Одарка (М. Кропивницький).*

Регулярними є тривалентні предикати дії із семою «інструментальності», відкриваючи при цьому позицію для інструментальної синтаксеми: – *Ти ж мене без ножа ріжеш! – сказала Пріська (Панас Мирний); – Вої б'ють у двері палицями, – сказав наляканий слуга; – Ми зіпили його руками! – розлютився кістлявий; – Її мунгали були пороками; – Що тоді? – запитала, благаючи Маріам. – Я його уб'ю мечем! – скрикнув зубами Ілля (В. Малик).*

Структурна схема речень з такими предикатами має варіанти реалізації в діалогічному

мовленні. Це виявляється в імпліцитності певних компонентів, що мають надмірний семантичний характер. Поширеними є будови, в яких інструментальна синтаксема є нульовою, оскільки важливе значення має інформація про виконання дії. Наприклад: – *Я уб'ю Жадігера! – заплющивши очі, заридав Добриня; – Ти зробиш те, про що я прошу?... – прошепотіла Янка. – Я захищатиму тебе; – Вони влучать у нас! – застережно гукнув Добриня (В. Малик); – То вона вас загіпнотизувала! – сміявся Максим (А. Дімаров); – Архонт мене вже пригостив, – різко вигукнув Ясон (В. Чемерис).*

Значно рідше в мовленнєвих конструкціях при тримісних предикатах дії не заповнюються позиції одночасно суб'єктного та інструментального аргумента, наприклад: – *Струїла Бистрину... (Р. Іванченко); – Купців обороняв (Ю. Мушкетик); – Нащо олій, тіточко? – Ноги намастити (Ганна Черінь).* Зафіксовано поодинокі приклади реченнєвих структур з дієсловами дії, в яких суб'єкт та об'єкт дії є імпліцитними. Наприклад: – *Що робитимуть з Маріам? – запитав Ілля. – Битимуть батогами (В. Малик); – І що далі ти їй зробиш? – запитала нетерпляче Галя. – Обітру снігом (В. Козаченко); – Що ж вони з ним зроблять? – Словами не вдіють (М. Кропивницький).* Такий варіант речення підкреслює значення самої дії та засіб її здійснення.

За нашими даними, найчастотнішу групу тривалентних предикатів дії в художніх діалогах становлять дієслова із семою «давання».

Поширеними в мовленнєвих конструкціях є чотиримісні ознакові слова (23%), такі як: *бігти, відпустити, вцілити, іти, ловити, навесити, писати, провести, поранити, повиганяти, перейти, повести, пускати, прискакати.* Вони реалізують свою семантику через залежні лівобічну суб'єктну і правобічні (об'єкт дії, адресат дії, знаряддя дії або локатив дії) субстанційні елементи.

Тяжіння до економії мовних засобів у реченнях-репліках з чотиривалентними предикатами дії вплинуло на те, що певні субстанційні синтаксеми, прогнозовані потенційними можливостями дієслова, частіше, на відміну від дво-тримісних ознакових слів дії, не знаходять лексичного вираження в поверхневій структурі речення. Проте нами зафіксовано невелику кількість діалогічних конструкцій, в яких синтаксеми представлені експліцитно. Це речення з дієслівними предикатами, що у своїй семантичній структурі мають сему «місцезнаходження». Наприклад: – *Я вогнем наведу порядок в Орді! (В. Малик); – Мене вцілив печеніг... стрілою в груди. – повів Ант (С. Скляренко); – Він догнав нас по дорозі у село, – підтвердив один з офіцерів; – Я зловив малого у Ілька в садибі (Ю. Мушкетик); – Загнав гетьман у кут нашого дяка! – говорив один (В. Лозинський);*

Із метою комунікативної завершеності в семантико-синтаксичній структурі речення-репліки, сформованої чотиримісними ознаковими словами дії, найчастіше суб'єктна та об'єктна синтаксеми є облігаторними. Відсутність аргументів акцентує увагу на результативному характері дії. Наприклад: – *А чому ж ти живий? – запитав Святослав. – Вони поранили*

мене, – Свенелд показав на груди (С. Скляренко); – До переправи нас проведе Тіммар (Р. Іванченко); – На нас козак пішов... – із жасом прошепотів старий (З. Тулуб); – Чоловіки повели полонених. – шепотіли між собою жінки (В. Малик). Дві інші субстанційні правобічні одиниці можуть бути як обов'язковими, так і факультативними. Це дозволило виділити в межах структурної схеми варіанти поєднання різних компонентів у реченні-репліці.

Найчастіше, за нашими даними, в мовленнєвих конструкціях з чотиривалентними предикатами дії нульовим компонентом є локативна синтаксема зі значенням вихідного пункту, оскільки комунікативно значущою є нова інформація саме про кінцеву точку шляху. Наприклад: – Як же ти опинився тут? – запитав Ілля. – Мене воєвода послав на Рось, – відповів Добриня; – Ми не пустимо ворога на вал! – вигукнув Івануць (В. Малик); – Сторожа не пускає нас на місто (П. Куліш); – Я поведу лодію до Ірпеня. – пролунав голос Соловія (Р. Іванченко); – Та гроші в скриню до Івги перейшли (Панас Мирний). Рідше імпліцитною в реченнях-репліках є локативна синтаксема зі значенням кінцевої точки шляху. Наприклад: – З Володимирового града прискакав гонець від княгині, – голосно сповістив двірський (В. Малик); – Він нас відпустив з полону, – випалив Добриня; – Вода з хати людей повигонила... (Панас Мирний); – Ти звідки? – запитала Ярина. – Я іду з Любеча, – відповіла дівчина (С. Скляренко). Діалогічному мовленню властиві конструкції на зразок Князь на деревлях іде (Р. Іванченко); На ловця і звір біжить (В. Малик), в яких локативна синтаксема початку й кінця шляху є імпліцитною, оскільки зосереджується увага саме на проходженні дії.

Аналіз матеріалу показав, що в реченнєвих будовах не є поширеними чотиримісні ознакові слова дії із семою «писати». Наприклад: – Я напишу листа князю Ярославу, – сказав молодик; – Що ж нам робити? – Пишу в Галич князеві (В. Малик); – Що ж він робе? – спитав Книш. – Пише... (Панас Мирний); – Пиши мені на цю адресу (Ганна Черінь).

У реченнях-репліках рідше, порівняно з три- та чотиривалентними, уживаються п'яти- та шестивалентні предикати дії.

У діалогічних єдностях найчастіше вживаються такі п'ятимісні ознакові слова дії (17%), як, виїжджати, привести, принести, прислати, тиребити; шестимісні предикати дії (16%) на зразок повезти, привезти. Залежно від комунікативної настанови, речення-репліки з такими багатовалентними ознаковими словами, містять різну кількість субстанційних компонентів, не всі з яких репрезентовані експліцитно: п'ятимісні структури: – Я принесу Янці зілля, – відказала Милана; – Князь виїздить із Києва!; – Я привів тобі лікаря, – сказав воєвода; – Де ти роздобув таку пташину? – усміхнувся Батий. – Сотник Жадігер привів для мене; – Матінка принесла тобі вечерю... – сказала Янка; – Я принесла вам їжу, – буркнула Янка (В. Малик); – Що тобі? – Свічки приніс, – мовив солодко Кастор; – На кого покину своє добро? – зажурився Кривоуст. – Син невістку тобі приведе, – змахнув сльозину Кукиша (А. Іванова), повна валентна рамка яких

охоплює п'ять іменникових синтаксем зі значенням діяча, об'єкта дії, адресата дії, вихідного і кінцевого пунктів руху; шестимісні структури: – А тато гостинець привіз із міста... (Панас Мирний); – Ми повеземо товар до боярина Дмитра. – старший підняв руку; – Ми привезли бояринові крицю... (В. Малик); – Повези матері гостинця, – повернулася Христя; – Ти возитимеш морозиво Терез, – каже Ваня (Є. Плужник), в яких мають реалізовуватися аргументи у функції суб'єкта дії, об'єкта дії, адресата дії, засобу дії, вихідного і кінцевого пункту руху. Так, наприклад, в одній із конструкцій лексично вираженими є лівобічна суб'єктна позиція тато, правобічні об'єктна гостинець та локативна із значенням початку шляху із міста, а решта правобічних синтаксем (адресатна (кому?), інструментальна (чим?) та локативна із значенням кінця шляху (куди?)) не є інформативно значущими, а тому імпліцитно виражені в реченні-репліці. Однак ці позиції можна вважати реалізованими, оскільки їхня відсутність не порушує розуміння змісту висловлювання.

Отже, за нашими даними, в реченнєвих конструкціях функціонують усі валентні класи предикатів дії. Найчастіше вживаються три- та чотиримісні ознакові слова дії. Українському діалогічному мовленню повна кількісна реалізація валентної рамки предикатів дії загалом не властива, оскільки, як уже зазначалося, реченням-реплікам властиве тяжіння до ущільнення структур та їх лаконічності. Експліцитність дієслівних значень здійснюється в межах двохчотирьох аргументів. Факультативні субстанційні синтаксеми, доповнюючи конкретизацію значення ознакового слова, заміщують позиції в усіх можливих у кількісному плані структурах предикатів дії. Проте їх реалізація обмежена. У конструкціях з нульовими аргументами виділяється результативний характер самої дії.

Таким чином, будь-яка конструкція діалогічного мовлення є результатом творіння людини, будова якого визначається лінгвістичними та паралінгвістичними чинниками, насамперед потребами мовного спілкування. Мовець, будучи учасником діалогу, залежно від конкретної ситуації та умов її проходження, на основі близьких стосунків, етапів знайомства, може ставити перед собою різні комунікативні завдання. Володіння інформацією, яку обговорюють, впливає на визначення й використання певної кількості одиниць під час мовного акту для повного взаєморозуміння. Проте речення будуються за певними моделями, які закріплені в даній мові. Наявність у діалозі простих за структурою речень говорить про те, що співрозмовники за їх допомогою кондесовано передають певний зміст, який є зрозумілим один одному. Тому виправданим у мовленні є використання речень-реплік із предикатами дії, як найчастотнішого семантичного типу ознакових слів, який має свою специфіку в реалізації валентної рамки за рахунок експліцитності та імпліцитності в поверхневій структурі різної кількості субстанційних синтаксем. Відсутність залежних іменникових компонентів у будові речення не створює відхилення від норми, проте допомагає співрозмовникам швидко отримати необхідну інформацію без називання неактуаль-

них у даний момент слів. У такому разі ефектності мови, розумінням її структури, внутрішніх закономірностей та законів.

Список літератури:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1955. – 416 с.
2. Вихованець І. Р. Семантико-синтаксична структура речення: [монографія] / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К.: Наук. думка, 1983. – 219 с.
3. Масицька Т. Є. Граматична структура дієслівної валентності / Т. Є. Масицька. – Луцьк: Ред.-вид. відділ. Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 1998. – 208 с.
4. Масицька Т. Є. Семантико-синтаксичні реченнєві залежності в сучасній українській літературній мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.01 – «Українська мова» / Т. Є. Масицька. – Київ, 2017. – 39 с.
5. Мединська Н. М. Валентні властивості ознакових слів / Н. М. Мединська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог: Вид-во НаУОА, 2014. – Вип. 50. – С. 87-91.
6. Межов О. Г. Типологія мінімальних семантико-синтаксичних одиниць: [монографія] / О. Г. Межов / [відп. ред. І. Р. Вихованець]. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – 464 с.
7. Сучасна українська літературна мова: Морфологія. Синтаксис [підручник] / А. К. Мойсієнко, І. М. Арібжанова, В. В. Коломийцева. – К.: Знання, 2010. – 263 с.
8. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М.: Прогресс. – 1988. – 656 с.
9. Щербачук Н. П. Семантико-синтаксична структура простого речення в діалогічному мовленні (на матеріалі художніх творів): дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – «Українська мова» / Н. П. Щербачук. – К., 2006. – 219 с.

Щербачук Н.П.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВАЛЕНТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕДИКАТОВ ДЕЙСТВИЯ В СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ-РЕПЛИК

Аннотация

В статье прослеживаются закономерности реализации валентного потенциала предикатов действия в семантико-синтаксической структуре простых предложений-реплик диалогических единств типа вопрос-ответ. Указано, что смысловую основу таких конструкций формирует предикат действия, как самый распространенный семантический тип признаков слов, и его валентность. Отмечено, что под влиянием лингвистических и паралингвистических факторов семантическая парадигма предиката действия в диалогах включает различные в количественном и качественном плане валентные структуры. Сосредоточено внимание на анализе эксплицитности/имплицитности признаков слов действия в диалогических единствах. Выявлены особенности реализации нульместных-семиместных предикатов действия в структурах диалога.

Ключевые слова: предложение-реплика, диалог, семантико-синтаксическая структура предложения, валентность, предикат, предикат действия, субстанциальные синтаксемы.

Shcherbachuk N.P.

Rivne State University of the Humanities

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE VALENCE POTENTIAL OF ACTION PREDICATES IN THE SEMANTIC-SYNTACTIC STRUCTURE OF THE SENTENCE-REPLY

Summary

In the article it was deduced the regularities of implementation of the valence potential of action's predicates in semantic-syntactic structure of simple sentences-replies of dialogical unities of the question-answer type. It is indicated that the semantic basis of such structures is formed by the predicate of action, as the most common semantic type of sign words, and its valence. It is also noticed that under the influence of linguistic and paralinguistic factors the semantic paradigm of predicate of action in dialogues includes different in quantitative and qualitative plan valence structures. The focus is on the analysis of the explicit/implicit nature of the indicative words of action in dialogical unities. It was found out the features of implementation of zero-place seven-place predicates of action in dialogue structures.

Keywords: sentence-reply, dialogue, semantic-syntactic structure sentence, valence, predicate, predicate of action, substantive syntaxes.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 371.315:37.036

METHODICAL TECHNIQUES OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Bilous T.M.

Rivne State University of the Humanities

The article deals with the theoretical questions of the formation of intercultural competence at the English language lessons. The main peculiarities that characterize abovementioned competence are underlined. Main methods and techniques of English language teaching that promote intercultural competence formation are analysed. **Keywords:** intercultural competence (IC), communicative competence, method, technique, English language teaching, foreign language teaching (FLT).

Introduction. These days there has been a huge interest in the cultural dimension of foreign language education, and teachers today are expected to promote the acquisition of intercultural competence in their students.

One of the most important changes in language teaching and learning over the last decades has been the recognition of the cultural dimension as a key component. This has changed the nature of the experience of teaching and learning languages to a great extent. The objective of language learning is no longer defined in terms of the acquisition of communicative competence in a foreign language, which refers to a person's ability to act in a foreign language in linguistically, socio-linguistically and pragmatically appropriate ways.

Literature review. The importance of developing IC supported by numerous studies and reflected in the policy documents has caused the great pedagogical challenges. The question of how the English language teachers consider language and culture teaching, interculturality, and their role as culture teachers have been reflected in a number of researchers both domestic and foreign.

It has been recognized that even a minimal exchange of information between speakers of different languages requires the presence of the people's identity and culture. Thus, during the last several decades we have met a major change in the character of the objectives in foreign language teaching (FLT). There has been a shift in importance from linguistic competence through communicative competence to the current emphasis on IC. Previous and present interpretations of IC and various insightful studies presented by C. Alptekin, M. Byram, M. Celce-Murcia, G. Chen, D. Deardorff, A. E. Fantini, D. Hymes, C. Kramsch, E. Larzén, L. Sercu and many others that rationalize them provide many ways of understanding the topic.

Plenty of researches in this field are made by Ukrainian scholars A. Anisimova, O. Bihych, H. Boretska, T. Hrynkevych, R. Hryshkova, S. Nikoayeva, I. Pluzhnyk, S. Radul, N. Samoilenko, O. Vol-

chenko, I. Zarubinska, O. Zelikovska, I. Ziazun and others.

According to the researches of abovementioned scholars it has been determined that IC is presently the most valued type of competence in foreign language teaching and learning after the dominance of linguistic competence and communicative competence.

Aims and tasks of the article are investigation of the theoretical principles and characteristics of the Intercultural Competence (IC) and considering appropriate methodical techniques used at the English language lessons for the formation of IC.

Main points. The concept of intercultural competence has been widely used in recent years. There is no single definition of intercultural competence. There are a lot of various opinions on what intercultural competence is and how it is understood. Scholars offer different definitions and descriptions of intercultural competence. Usually it is described as an ability to adapt and work in a different cultural environment, to understand different cultures and their values. Michael Byram describes intercultural competence as 'the ability to see relationships between different cultures – both internal and external to society – and to mediate, that is interpret each terms of the other, either for themselves or for other people' [4, p. 121]. This is true, but intercultural competence is not only about relationships between different cultures, it is also the ability to work with them, translate them and adapt.

Alvino E. Fantini says that intercultural competence is 'the complex of abilities to perform effectively and appropriately with members of another language-culture background on their terms' [8, p. 226]. Language, however, is not the only measure of intercultural competence. Some cultures can speak the same language, but their culture can be completely different. Intercultural competence is a mutually negotiated process with varying degrees of appropriateness and varying

outcomes. Adjustment and positive attitudes toward different cultures prompts people to take active roles in the diverse society. Intercultural competence is therefore a key to success in today's changing world, the way to be successful in communication with different cultures and people from various cultures.

The intercultural dimension in the teaching of foreign languages has become a special concern for teachers and researchers. Studies in the field of social psychology, as well as studies of intercultural communication have provided insights into the linguistic and social skills, knowledge and attitudes needed to communicate effectively and appropriately in intercultural contact situations. The intercultural dimension in foreign languages emphasizes effective cross-cultural communication based on the acquisition of a key set of competences as suggested by Byram's model of intercultural communicative competence. This model identifies five different factors involved: knowledge, attitudes, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction and political education including critical cultural awareness [5, p. 89].

Knowledge includes learning about social groups, products, practices and processes of interaction. Attitudes involve curiosity and openness towards the other as well as readiness to revise cultural values and beliefs and to interact and engage with otherness. Skills of interpreting and relating mean ability to identify and explain cultural perspectives and mediate between and function in new cultural contexts.

Skills of discovery and interaction are related to the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge attitudes and skills under the constraints of real-time communication.

English language teaching theory and methodology has evolved over the decades and this development includes changes in the type of proficiency learners need as well as emergence of numerous theories of the linguistic nature. Different developments in our society had an impact on language teaching strategies and attitudes towards foreign language learning. As a response to the acknowledgement of social and cultural significance in language teaching, a concept of intercultural competence (IC) emerged over the last decades. Research that have followed the emergence of this conceptual framework and practical applications for IC. The purpose of developing IC in all fields of education, and particularly in FLT is to increase international and cross-cultural acceptance and tolerance among learners. Teaching IC does not only entail acquainting learners with knowledge about different cultures, but also with a set of practices that necessitate knowledge, skills and attitudes, including critical cultural awareness, which teachers should incorporate in their classroom practice by advocating cultural and linguistic relativity. The intercultural element in the FLT has become of a great concern not only for linguists or policy makers but also for teachers.

The overview of the development of teaching methods and objectives clearly illustrates that teaching language and culture has not always

been integrated and pedagogically justified. Over the years, the FLT profession had been determined by emergence of teaching methods that increased and declined in popularity. Practical applications of theoretical findings in the field of ELT include a wide variety of methods such as: the classical method, the grammar translation method, the direct method, and audiolingual method, which regard a language as a system of hierarchically arranged, rule-governed structures.

It is very important for the language teacher to know not only the subject matter but also students' cultural background and other personal factors – emotional and psychological are equally important. Language teachers experiment with various language teaching methods and find one or more than one method effective that can practically be implemented in the classroom.

The grammar-translation method had been used by the language teachers for many years. It was also known as the classical method as it was used to teach the classical Latin and Greek. It was believed that this method would help students to read and appreciate the foreign literature. It was also thought that by studying the grammar of the target language students will be able to understand the grammar of their native language and learn to speak and write the native language in a much better way. Though students may not develop communicative fluency in the target language but would become mentally sharp in the process of using target language to understand the native language through some similarities between the two.

The direct method became popular when students fail to communicate effectively using the grammar-translation method. It allows no translation of any kind. Students are helped directly to pick up the target language through the use of demonstration and visual aids without seeking any help from the native language.

Students learn new words in situations. A teacher focuses attention on helping students to think in the target language in order to facilitate communication. Attention is given on the spoken not written. Students are motivated to speak in the target language and discuss the history, geography and the culture of the target language people. They are helped with all the four major skills of the target language – writing, reading, listening and speaking. This method gives an opportunity for two-way interaction between a teacher and students. They are like partners in the teaching-learning process.

The audio-lingual method is orally based just like the direct method. However it does not focus on picking up a vocabulary by using it in a situation like the direct method but drills students in the use of grammatical sentence patterns. Teacher wants students to use the target language communicatively and in order to do so want students to over learn the target language. The teacher provides with models for the students to imitate accurately and as quickly as possible. This way the students form new habits in the target language overcoming the old habits of the native language. Teachers provide with tapes of model speakers and students imitate the teacher's models.

The communicative approach came into lime light in 1970s when linguists realised that students may know the linguistic usage but are unable to use the language. It became very clear that students should learn to perform certain functions such as inviting, declining, praising etc. in a social context. It means being able to communicate students did not require linguistic competence but communicative competence that taught them what to say, when to say, how to say and whom to say. In this method the teacher's role is to establish situations to promote communication. Students interact a great deal with one another in a given context.

The purpose of this communicative method of teaching was to make students speak confidently, apt to a given situation rather than just mastering the language forms. Students were expected to learn beyond sentence construction and understand the linguistic properties of cohesion and coherence that helps binding the sentences together. This communicative interaction gave an opportunity to build cooperative relationship among students making negotiation more meaningful. The given situation helped in providing meaning to the speech of each group. The teacher played her best as a facilitator and an advisor whenever required during the communicative activity. This activity helped students with lot of improvement into listening, speaking and comprehension strategies.

There are yet other approaches making communication as central. These are content-based, task-based and participatory approach to teaching English as a foreign language.

Content-based approach teaches something new using language as a medium. It focuses on what is being taught. Students are able to indulge in advance thinking while learning new information focusing less on the structure of the language. This approach is very student-centred as it depends entirely on the students' ability to use the language. Basically, it produces motivation in students.

Task-based approach task-based learning focuses on the use of authentic language through meaningful tasks such as visiting the doctor or making a telephone call. This method encourages meaningful communication and is student-centred. It encourages problem solving, creativity and spontaneity. Meaning is central to this approach. They got involved into logical thinking. They had to listen to different parts of the same set of information they needed to complete the task, giving them an opportunity to engage in authentic speaking and listening and provide them with tools to improve their speaking and comprehension skills. Student-student interaction became meaningful. This approach is also student-centred.

Participatory approach adds new dimension to the teaching English as a foreign language by encouraging in students the criteria of problem solving and improving their perspective towards the world. It helps students in shaping their views and motivates in finding out a solution about the approaching problems and promotes a better understanding into the process of proper decision making. In other words, teachers understand that it is insufficient to teach students

to only produce grammatically correct phrases, they also need to use these phrases in actual communicative situations.

In Byram's Model of Intercultural Communicative Competence [5, p. 15] foreign language teachers are asked to guide learners through the process of acquiring competencies in attitudes, knowledge, and skills related to intercultural competence while using a foreign language. Teachers must lead students through activities in which attitudes about the «other» are considered, and ideally transform the learner.

The goal for the students is to start by questioning their preconceived ideas before entering into a process of discovery about the «other» with the intent of becoming more willing to seek out and engage with otherness in order to ultimately experience relationships of reciprocity. As students continue to engage in analysis of other cultures, certain knowledge must be acquired. It is imperative that the foreign language educator allows time to explore the national identity of the home culture and the target culture in relation to history, geography, and social institutions. Once learners have taken time to discover the similarities and differences between their culture and that of the target culture, the teacher must craft activities that will prepare students to build relationships with people of diverse backgrounds and languages. Skills in discovery and interaction allow intercultural speakers to identify similarities and differences between home cultures and foreign cultures resulting in successful communication and the establishment of meaningful relationships. A successful intercultural speaker seeks out opportunities to meet individuals from diverse cultures in order to share information through communication in a foreign language.

Based on the information provided in Byram's Model of Intercultural Communicative Competence, foreign language teachers must reconsider methods for teaching language and culture in the classroom if the goal is to create true intercultural competent speakers of the language [5, p. 18]. Traditional methods for teaching foreign languages emphasized the importance of students practicing language structures, pronunciation and vocabulary in order to become native like speakers.

Rather than pushing students toward using a foreign language like a native speaker, language teachers should guide students toward using language that structures new discoveries about the «other» and about themselves. The focus shifts from preparing students to communicate without error in order to survive a foreign culture to communicating openly in order to build relationships so that they can thrive in a foreign culture.

Content areas to discuss in a workshop or course that intends to develop intercultural communicative competence might be – and this is an open list: the target language culture's social practices, customs and lifestyle; similarities and differences in values, beliefs and norms between two cultures; the nature and dangers of stereotyping; the acculturation process (including culture shock); non-verbal communication and proxemics; attitudes of openness, curiosity, empathy

and non-judgemental thinking; useful communication strategies in intercultural settings; other.

Recommended techniques and activity types: brainstorming (to map out what participants have in mind about certain issues); short presentations (to find out about participants' experiences, to provide input for further discussion); critical incidents (to raise awareness of cultural differences and their importance in communication); role plays and simulations (to experience as much as possible what it is like to communicate with people from other cultures); project work (to give ideas for culturally enriching projects that participants can do with their trainees or students in their teaching work); ethnographic tasks (to give ideas about the learning potential in doing interviews and observations); quizzes (to offer the group concrete information about different cultures and thus stimulate a purposeful discussion in small groups); pair or small group discussion helps the participants loosen up before discussing the ideas with the whole group or class; discussion: essentially after each of the above

activity types it is of great importance to exchange ideas, discuss the participants' own experiences and generate further thoughts. Discussion helps both the workshop facilitator and the participants to clarify their attitude towards the stated questions or the perceived problems.

Conclusions. It is actually difficult to say which teaching method is effective unless used in a classroom of students with different need, learning experience, intellectual levels, cultural background and attitude towards learning English as a second language. Sometimes more than one method is used to bring out the desired results in the language classroom where communication becomes the key factor of teaching-learning process. Unless students learn to utilise the classroom method to express thoughts and feelings outside into the real world situations, the learning cannot be successful no matter whatever teaching method is applied in EFL classroom. Teacher – student role becomes the centre in bringing out the maximum within the limited time in a classroom.

References:

1. Гринкевич Т. Педагогічна взаємодія у специфіці полікультурного середовища / Т. Гринкевич, С. Цюра // Вісник Львівського університету. Серія пед. 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 156-165.
2. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
3. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Радул С. Г. – Умань, 2014. – 24 с.
4. Самойленко Н. Б. Концепція формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах у сучасних умовах / Н. Б. Самойленко // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 20-21 березня 2014 р. – Ялта, 2014. – Ч. 1. – С. 316-324.
5. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
6. Chen G. M. A review of the concept of intercultural awareness / G. M. Chen, W. J. Starosta // Human Communication. -1999. – #2(1). – P. 27-54.
7. Council of Europe. Common European Framework of Reference for language learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 273 p.
8. Fantini A. New ways in teaching culture / A. Fantini. – Alexandria, Virginia: TESOL. – 1997. – Pp. 216-232.
9. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes // J. B. Pride & J. Holmes (Eds.) Sociolinguistics. – Baltimore: Penguin Book, 1972. – P. 269-293.
10. Hymes D. The concept of communicative competence revisited / D. Hymes // Pütz M. Thirty years of linguistic evolution: Studies in honour of René Dirven on the occasion of his sixtieth birthday. – Philadelphia: J. Benjamins Pub., 1992. – 632 p.
11. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching / C. Kramsch. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 295 p.
12. Larzén E. In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers / E. Larzén. – Åbo: Åbo Akademi University Press, 2005. – 170 p.
13. Willems G. Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication / G. Willems // Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education. – Strasburg: Council of Europe, 2002. – 22 p.
14. Wiseman R. Intercultural communication competence / R. Wiseman, J. Koester. – Newbury Park, CA: Sage, 1993. – P. 112-131.

Білоус Т.М.

Рівненський державний гуманітарний університет

МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація

У статті розглядаються теоретичні питання формування міжкультурної компетентності на заняттях з англійської мови. Виділено основні особливості, які характеризують вищезазначену компетентність. Аналізуються основні методи і прийоми навчання іноземної мови, що сприяють формуванню міжкультурної компетентності.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, комунікативна компетентність, метод, прийом, навчання англійської мови, навчання іноземної мови.

Билоус Т.М.

Ровенский государственный гуманитарный университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические вопросы формирования межкультурной компетентности на занятиях по английскому языку. Выделены основные особенности, которые характеризуют вышеупомянутую компетентность. Анализируются основные методы и приемы обучения иностранному языку, которые способствуют формированию межкультурной компетентности.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, коммуникативная компетентность, метод, прием, обучение английскому языку, обучение иностранному языку.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Горобець І.А., Маковська Г.Я.

Луцький національний технічний університет

У статті висвітлюється роль інноваційних технологій в процесі вивчення і викладання іноземної мови професійного спрямування. Інноваційні технології сприяють підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, ефективності та індивідуалізації процесу навчання, активної педагогічної взаємодії викладача і студентів, створюють оптимальні умови для творчого використання інформації в самостійній пізнавальній діяльності студентів, оскільки іншомовна професійна компетентність стає найважливішою якістю фахівця.

Ключові слова: інноваційні технології, іноземна мова, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Серед чинників, які все більше впливають на розвиток системи формування професійних якостей фахівця в сучасних умовах, чільне місце посідає процес інформатизації системи освіти. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) все ширше використовуються як суспільний продукт, що забезпечує інтенсифікацію всіх сфер економіки, прискорення науково-технічного прогресу, розвиток педагогічної науки, демократизацію суспільства. З урахуванням цього постає необхідність детального розгляду питань інформатизації освіти та формування професійної компетенції педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій думці тема впровадження інноваційних технологій в освіту актуалізувалася порівняно недавно. Сьогодні існує значна кількість відповідних публікацій, в яких увага акцентується на використанні сучасних технологій у вивченні і викладанні іноземних мов, вивченні проблеми займались Л.В. Афанас'єва, А. Коломієць, Т. Коломієць, О.В. Купчинська, В.И. Носков, А.В. Кальян, О.В. Мирошниченко і інші.

Метою даної статті є висвітлення ролі сучасних інноваційних технологій у вивченні і викладанні іноземної мови професійного спрямування в умовах глобалізації світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інновації – сутність постіндустріального, інформаційного суспільства, постійні зміни якого проблематизують буття людини [5, с. 151]. Особливе значення цей феномен має для освітньої галузі України, в межах якої реалізуються програми підготовки як фахівців, так і громадян. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах [6, с. 111].

Інноваційна діяльність в освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, що детерміновані переходом суспільства до інноваційного типу розвитку і зумовлюють гнучкість системи освіти, її відкритість до нового (у різних сферах людського життя), реалізацію конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проектів. Імплементация освітніх інновацій є запорукою конкурентоспро-

можності національної освіти, її здатності формувати інноваційну людину. У психолого-педагогічній літературі наявні різні підходи до визначення поняття «інновація». Науковці звертають увагу на розходження між нововведенням і зміною: зміна повинна містити в собі поліпшення відповідно до заздалегідь поставлених цілей. У педагогічних інноваціях завжди є відкрита самим учителем або запозичена нова ідея, тому новаторський досвід має бути осмислений у вигляді ідеї або концепції. В зв'язку з цим викладачеві необхідно опанувати науковою рефлексією, що дозволяє співвідносити ту чи іншу інноваційну систему з безліччю завдань конкретного дослідження.

Нововведення й інновації відображають зміст і організацію нового, інноваційний процес – це формування й розвиток змісту й організації нового. Інноваційні процеси необхідно свідомо проектувати, а потім упроваджувати їх у наявні структури досвіду, здійснюючи тим самим крок розвитку [5, с. 151]. Проблема модернізації освіти не може бути розв'язана, якщо робити ставку на окремих творчих, інноваційно-налаштованих людей. Необхідно налагодити процес управління формуванням і розвитком інноваційної культури педагогів, створити відповідний соціально-професійний та психологічний механізм. Інноваційна культура – це система цінностей, що відповідають інноваційному розвитку суспільства, держави, регіонів, галузей економіки, підприємств, установ, організацій і відображають індивідуально-психологічні якості, інші найважливіші соціальні цінності людини, котрі сприяють формуванню та розвитку інноваційно-активної особистості [4]. Швидке впровадження Інтернет-технологій створило всесвітню комунікаційну платформу, що відкрила шляхи для перегляду традиційних засобів здійснення освіти. Сучасний учитель має розуміти це і намагатися співіснувати з цими формами, а не конкурувати, включаючи такі способи набування знань. Він також має вміти використовувати ці нові форми роботи, щоб виконати надану йому суспільством роль провідника, котрий зможе впорядкувати і структурувати і чітку систему знання, що надходять до учнів з різних джерел [2, с. 83]. Така позиція вчителя збільшить його авторитет серед студентів й дасть йому можливість безупинно професійно зростати.

Комп'ютеризоване навчання на уроках іноземної мови реалізується на таких принципах, як:

- індивідуалізація (можливість персонально працювати з кожним учнем, враховуючи його здібності, рівень знань, умінь та навичок);

- диференціація (можна обирати та пропонувати студентам необхідні варіанти навчальних завдань, певної складності й кількості та у такій послідовності, що відповідає їхнім пізнавальним можливостям, рівню знань та умінь);

- інтенсифікація (наявні різні засоби презентації навчального матеріалу, його структурування з широким залученням інтерактивних видів і форм робіт) [8, с. 48].

Серед головних дидактичних функцій, що можуть бути реалізовані за допомогою комп'ютерних технологій треба зазначити такі:

- пізнавальна (наприклад, використовуючи комп'ютерні технології та Інтернет, можна отримати будь-яку необхідну інформацію та використовуючи навчальні програми на яких відображені текст, звук, зображення, відео – сприяє пізнавальній активності студентів);

- розвиваюча (робота студентів з навчальною програмою крім активації лексики сприяє розвитку таких необхідних пізнавальних процесів, як сприйняття, логічне мислення, пам'ять, уява);

- тренувальна (за допомогою комп'ютерних програм учні мають можливість самостійно у нетрадиційній формі тренувались та перевірити свій рівень знань та умінь та умінь з певної теми, визначити конкретні прогалини, доопрацювати їх та виконати запропоновані завдання ще кілька разів з метою покращення своїх результатів);

- діагностична (використовуючи комп'ютерні технології, вчитель має змогу швидко здійснити контроль та з'ясувати рівень засвоєння навчальної теми студентами);

- комунікативна (під час роботи студентів з навчальними програмами, ведучі діалог з комп'ютером студенти долають бар'єр боязливості; у студентів формується добре відношення до предмету, вони оволодівають значним базовим рівнем спілкування іноземною мовою) [8, с. 49].

Використання комп'ютера у процесі вивчення англійської мови сприяє виконанню таких завдань: зацікавлення іноземною мовою (під час роботи з навчальною програмою діє методичний прийом «перенесення» студентів в іншомовну ситуацію, наближену до реального життя. Також у студентів виникає крім цього інтерес до роботи з комп'ютером, зокрема до різноманітних комп'ютерних програм); унаочнення навчального матеріалу (за допомогою навчальних програм можна поєднати чуттєві, слухові та зорові компоненти впливу на сприйняття тексту студентами); розширення знань студентів з певної навчальної теми (так, відповідні CD-диски надають безліч цікавої та корисної ілюстрованої інформації за темами, які у звичайних підручниках, як правило, недостатньо цікаво подані; студенти також мають можливість розширити свої знання за допомогою використання комп'ютерних технологій не тільки з предмету «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», а й отримати певні знання та досвід ситуацій, наближених до реальних); перевірка та самоперевірка набутих знань та умінь (працюючи з навчальними програмами студенти мають можливість перевіряти себе, дивлячись на результати уроку; також

на заняттях з використанням комп'ютера дуже швидко проходять тестування, виконання контрольних вправ).

На сучасному етапі спостерігається така тенденція: зростання темпів старіння інформації в різних сферах людської діяльності, а також збільшення темпів інтеграційних процесів у багатьох галузях знань визначають необхідність формування готовності до набуття, відновлення і розширення знань, відповідно – суттєво змінюється характер самої педагогічної діяльності, що потребує змін у професійній компетенції педагога. Професійна компетентність – одна із системо-утворюючих якостей сучасного фахівця, до розуміння проблеми якої в умовах модернізації освітнього процесу інтерес значно підвищився. Зокрема набуває актуальності питання формування професійної компетенції майбутніх учителів засобами Інтернет-технологій у режимі on-line.

Для завдань, пов'язаних з навчанням, використовують два формати on-line зв'язку: webinar (або on-line семінар) webcast (веб-конференція). Розрізняються вони ступенем інтерактивності: у вебінарі, як і на звичайному семінарі, є можливість взаємодіяти з лектором – виконувати його завдання, відповідати на його питання і задавати свої. На веб-конференції більшу частину говорить спікер. Після завершення заходу залишається запис, який також можна використовувати в цілях навчання; фактично це готовий продукт.

Вебінар – це «віртуальний» семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій. Він володіє всіма перевагами традиційного семінару, крім можливості «кулуарного» спілкування між відвідувачами, а також «живого» спілкування між ними і доповідачем [7]. Це, мабуть, єдині істотні недоліки вебінарів. Переваг значно більше: витрати на організацію вебінарів істотно нижчі; висока доступність для «відвідування» слухачами (не потрібно купувати квитки на транспорт); значна економія часу на організацію; зручність для «відвідувачів» (сприйняття інформації в звичній обстановці, без сторонніх шумів тощо); інтерактивна взаємодія між доповідачем і «відвідувачами», а також «відвідувачів» між собою.

Можливості мультимедійних навчальних програм з кожним роком розширюються, збагачуючи навчальне середовище яскравою і динамічною наочністю. В Інтернеті відбуваються педагогічні форуми, конференції, «круглі столи», дистанційні дискусії, здійснюється дистанційне навчання. Кожний учитель може створити власний сайт, скористатись готовими шаблонами і дистанційними консультаціями, що представлені у всесвітній мережі. Він має змогу розмістити на цьому сайті свої напрацювання: розробки креативних уроків і виховних заходів, дидактичні матеріали та ін. Обмін між учителями такими методичними розробками збагатить кожного, хто прагне до вдосконалення навчально-виховного процесу [2, с. 83]. Фахівець, якого сьогодні потребує навчальний заклад, має не лише вміти передавати інформацію, а й формувати в учнів уміння самостійно, безперервно навчатися, одержувати знання, вдосконалювати свою інтелектуальну культуру.

Використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови професійного спрямування відкриває доступ до нових джерел інфор-

мації, підвищує мотивацію студентів до отримання та обробки професійної інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, надбання та закріплення професійних навиків, дозволяють реалізувати якісно нові форми та методи навчання іноземної мови професійного спрямування. Говорячи про методичні переваги навчання іноземної мови професійного спрямування за допомогою мультимедійних слід зазначити, що цей метод має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп та рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу. До технічних переваг цього методу можна віднести можливість виконувати технічний переклад, використовувати програми перевірки граматики та орфографії, використання інтерактивних відео- та аудіороликів при навчанні усному мовленню. Маючи можливість демонструвати схеми, вертежі та рисунки за тематикою професійного навчання ми реалізуємо принцип наочності [1, с. 11-12].

Нам імпонує погляд О.В. Купчинської, яка вважає, що наш мозок схожий на комп'ютер, а ми – його користувачі [3, с. 34]. Щоб комп'ютер працював його треба ввімкнути. Так само потрібно «ввімкнути» й мозок студента. Коли навчання пасивне – мозок не вмикається. Зрештою, комп'ютер не може зберегти інформацію, якщо вона не оброблена і не «закріплена» за допомогою спеціальної команди. Аналогічно наш мозок повинен перевірити інформацію, узагальнити її, пояснити комусь, щоб зберегти її в банку пам'яті. До того ж, як відомо, численні факти добре запам'ятовують комп'ютери. Студенти ж повинні мати інші навички: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї й концепції вже на основі цього вміння шукати потрібну інформацію, трактувати її і застосовувати в конкретних умовах. Цьому саме і сприяють інноваційні технології.

Серед чинників, які визначають готовність і здатність вищого навчального закладу ефективно використовувати досягнення ІКТ для розв'язання дидактичних завдань, є такі: наявність дидактико-методичної бази, яка включає

дидактичні програмні засоби у комплекті з необхідними навчальними і методичними матеріалами та відпрацьовані прийоми їх ефективного використання в навчальному процесі; задовільний рівень інформаційної культури викладачів та студентів, їхнє знайомство з можливостями ІКТ і вміння використовувати ці можливості у своїй практичній роботі; гнучкість системи керування освітніми закладами, її готовність до змін у змісті навчання, здатність перебудуватися, поширювати прогресивні організаційні форми і методи навчальної роботи. Розвиток ІКТ дозволяє формувати новий метод навчання, оснований на аналізі інформаційних ресурсів. Учитель у процесі інноваційної діяльності інтегрує новітні педагогічні та ІКТ, активно використовує в навчально-виховному процесі засоби мультимедіа, набуває навичок програмування, створення комп'ютерних презентацій та інших нових інформаційних продуктів. Таким чином, інноваційна та інформаційна культура вчителя в умовах сучасного інформаційного суспільства тісно пов'язані, взаємно зумовлюють розвиток одна одної. Сучасні комп'ютерні технології застосовуються в усіх сферах діяльності людини. Все більше професійно спрямованих предметів викладаються з використанням комп'ютерних технологій. Саме тому треба приділяти якомога більше уваги використанню засобів нових інформаційних технологій у вивченні та викладанні іноземної мови професійного спрямування.

Висновки. Отже, вивчення і викладання іноземних мов сьогодні неможливо без інноваційної складової. Інноваційні технології, які ми застосовуємо на уроках іноземної мови, сприяють підвищенню мотивації до її вивчення, ефективності та індивідуалізації процесу навчання, активної психолого-педагогічної взаємодії викладача і студентів, створюють оптимальні умови для творчого використання інформації в самостійній пізнавальній діяльності студентів, оскільки іншомовна професійна компетентність стає найважливішою якістю фахівця. Для досягнення максимального ефекту необхідно використання широкого спектру інноваційних технологій у процесі вивчення і викладання іноземної мови професійного спрямування.

Список літератури:

1. Афанас'єва Л.В. Інноваційні підходи до вивчення іноземної мови професійного спрямування (впровадження мультимедійних технологій) / Л.В. Афанас'єва // Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – С. 11-13.
2. Коломієць А., Коломієць Т. Розвиток інформаційної культури педагога в процесі професійної інноваційної діяльності / А. Коломієць, Т. Коломієць // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогіка. – 2009. – № 3. – С. 80-83.
3. Купчинська О.В. Інноваційні технології у вивченні і викладанні іноземних мов / О.В. Купчинська // Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – С. 32-35.
4. Носков В.И. Инновационные технологии в гуманитарном ВУЗе / В.И. Носков, А.В. Кальян, О.В. Мирошниченко и др. [Електронний ресурс] // – Режим доступу: www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=41&C=813.
5. Освітні середовища для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / Р.С. Гуревич, Г.Б. Гордійчук, Л.Л. Коношевський, О.Л. Коношевський, О.В. Шестопа; за ред. проф. Р.С. Гуревича. – Вінниця: ФОП Рогольська І.О., 2011. – 348 с.
6. Пасов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пасов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
7. Пеньковский М. 10 советов по организации успешных вебинаров / М. Пеньковский [Електронний ресурс] // – Режим доступу: <http://ims2002.nwru/02-r4f12.html>.

8. Ткачук-Грушицька Л.В. Інноваційні технології при викладанні іноземної мови / Л.В. Ткачук-Грушицька // Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – С. 47-50.
9. Kozlovska A. The role of a foreign language teacher in the multimedia environment / A. Kozlovska // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми: ВВП «Мрія», 2013. – С. 170-171.
10. Мамчур І.А. Особливості здатності до спілкування іноземною мовою у майбутніх вчителів / І.А. Мамчур // Навч.-метод. посібн. – Луцьк: Видавництво «ВАТ Волинська обласна друкарня, 2010. – 244 с.

Горобець І.А., Маковская Г.Я.

Луцький національний технічний університет

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация

В статье освещается роль инновационных технологий в процессе изучения и преподавания иностранного языка профессиональной направленности. Инновационные технологии способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка, эффективности и индивидуализации процесса обучения, активному педагогическому взаимодействию преподавателя и студентов, создают оптимальные условия для творческого использования информации в самостоятельной познавательной деятельности студентов, поскольку иноязычная профессиональная компетентность становится важнейшим качеством специалиста, который более востребован на рынке труда.

Ключевые слова: информационные технологии, иностранный язык, информационно-коммуникационные технологии.

Horobets I.A., Makovska G.Y.

Lutsk National Technical University

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Summary

The article deals with the role of innovative technologies in learning and teaching foreign language for professional purposes. Innovative technologies contribute to the motivation to learn a foreign language, efficiency and personalization of the learning process, active pedagogical interaction of teachers and students, optimize conditions for the creative use of information in the individual cognitive activity of students because foreign language professional competence becomes the most important characteristic for a specialist who is in great demand on the labor market.

Keywords: innovative technologies, foreign language, information and communication technologies.

СУМІСНЕ ВИКЛАДАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Губіна А.М., Мартинюк А.П.

Луцький національний технічний університет

У статті проаналізовано дефініції поняття «сумісне викладання». Авторами розглянуто різні форми інноваційної технології team teaching. Обговорено особливості використання технології сумісного викладання у вищих навчальних закладах. Окреслено переваги та недоліки сумісного викладання для викладачів та студентів. З'ясовано передумови успішного викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» з викладачем-носієм іноземної мови.

Ключові слова: інноваційна технологія, сумісне викладання, студенти, форми сумісного викладання, викладач-носіє мови.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти вимагає від викладачів використання нових та інноваційних методів, технологій чи стратегій для більшого зацікавлення та захоплення молоді до вивчення того чи іншого навчального матеріалу. Технологія сумісного викладання є одним з механізмів таких інновацій. У англомовній науковій літературі сумісне викладання відоме як team teaching, co-teaching, collaborative teaching, або ж cooperative teaching [7]. В свою чергу українською мовою team teaching та інші вищезгадані синонімічні йому терміни перекладають як спільне викладання, сумісне викладання, командне викладання, бригадне, групове або колективне викладання [2]. Кожен із запропонованих еквівалентів має право на існування і може тлумачитись по-своєму. Аби уникнути плутанини використовуватимемо у нашій роботі автентичний термін team teaching, маючи на увазі українською мовою «сумісне викладання», та трактуватимемо його як взаємодію двох або групи викладачів, викладацька діяльність яких спрямована на підвищення ефективності навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До питання сумісного викладання (team teaching) прикута увага багатьох закордонних науковців: J. Davis, K. Dugan, M. Helms, V. Letterman, M. Nead, W. Murawski та інших. Чимало доробків вітчизняних дослідників присвячено висвітленню організації групової навчальної діяльності на рівні «студент-студент» або ж «викладач-студент» (В. Дяченко, О. Карпова Н. Пожар, О. Пометун, С. Ратовська, А. Циркаль). В окремих публікаціях розглядається педагогічна співпраця викладачів у білінгвальному навчанні (Н. Галькова, Н. Коряковцева, Є. Мусницька, М. Нечаєв) та міжпредметна інтеграція (О. Архипова). Науковці розглядали особливості впровадження технології сумісного викладання у навчальний процес учнів із порушеннями слуху (О. Федоренко); виявляли педагогічний потенціал team teaching technology у педагогічній практиці магістрантів-філологів (С. Бобир); вивчали team teaching як європейський досвід в контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасному інформаційному глобальному суспільстві (В. Баркасі, Т. Філіп'єва) та інше. Разом з тим недостатньо висвітлювались питання сумісного викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним

спрямуванням» для студентів немовних вишів за участі двох чи більше викладачів іноземної мови, де один з них може бути носієм мови.

Формулювання цілей статті: проаналізувати застосування інноваційної технології team teaching для навчання студентів немовних вишів іноземної мови за професійним спрямуванням із залученням до викладацької діяльності викладача-носія мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. До питання спільного викладання зверталися науковці ще у 50-х роках 20 століття. Ідея team teaching з'явилася у США у 1954 році і була цілковитою інновацією серед навчальних технологій. Тоді під спільним викладанням розуміли найпростішу форму співпраці, коли вчителі однієї дисципліни спільно викладали у одному і тому ж класі. З часом така технологія навчання стала популярною не лише у школах для навчання молодших школярів, а й у вищих навчальних закладах.

Часто зустрічаємо у наукових працях поряд із team teaching терміни «методика», «технологія» чи «стратегія» навчання. Науковець С. Бобир. наполягає на визнанні team teaching технологією навчання на підставі визначення цього феномену у новому фундаментальному підручнику «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика», де він трактується як сукупність найбільш раціональних способів наукової організації праці, яка має забезпечувати досягнення мети навчання за мінімальний час і з найменшими затратами сил і засобів; спеціально відібрані й розміщені у певному порядку прийоми навчання, які використовує вчитель у своїй роботі [1].

Варто зауважити, що одне з найперших визначень team teaching знаходимо у вчених М. Френд та М. Рейзінг (Friend and Reising) у їхньому науковому доробку [4]. Дослідники вивчали історію сумісного викладання у класі починаючи з 60-х років 20 століття та констатували, що воно набувало великої популярності серед освітян, оскільки використовуючи таку технологію, учні отримували більш індивідуалізовані та різноманітні знання, а учителі мали змогу доповнювати один одного, забезпечуючи взаємну систему професійної підтримки.

У подальшому й інші науковці давали свої дефініції та, на разі, узагальнено team teaching можна трактувати як: навчання одного предме-

та рівними викладачами-партнерами, навчання одного предмета викладачами-партнерами з різним рівнем кваліфікації з метою її удосконалення та навчання партнерами-фахівцями у різних сферах [2].

У наукових зарубіжних розвідках презентовано різну кількість стилів сумісного викладання. Одні джерела вказують на такі як інтерактивне сумісне викладання (interactive team teaching), формат учасника-споглядача (participant-observer team teaching:), ротаційна модель (rotational teaching) та командна координація (team coordination) [3].

Інтерактивне викладання передбачає повне занурення двох викладачів у процес викладання на одній і тій же парі одночасно. Відбувається жвавий діалог між викладачами та їхніми учнями впродовж заняття. Ротаційний формат team teaching розглядає по чергове викладання. Тут можна говорити про розмаїття варіацій такого формату в залежності від предмету обговорення та кількості залучених викладачів. Матеріал курсу ділиться та викладається різними викладачами по чергово у відповідності з їхньою спеціалізацією чи вміннями. Сумісне навчання у форматі учасник-споглядач відбувається за участі усіх викладачів-учасників, присутніх на усіх заняттях, де один з них викладає, а інші перебувають у ролі споглядача, учня, члена структури чи групи, джерела інформації. Командна координація – це сумісне обговорення ідей, планування курсу та занять для усіх студентів/учнів у подальшому при викладанні одним викладачем лише у такій одній групі учасників навчального процесу, де він повністю відповідає за процес навчання.

Інші дають уже шість різних підходів до сумісного викладання [5]: 1) «teaming» формат, де двоє викладачів пояснюють навчальний матеріал разом; 2) «one teach, one assist» формат, де один з викладачів пояснює, а інший в цей час допомагає учням виконати завдання; 3) «one teach, one observe» метод, де один викладач пояснює, а інший споглядає та збирає необхідну інформацію чи дані; 4) «parallel teaching» формат використовують для одночасного викладу двома викладачами матеріалу учням за умови поділу класу на дві групи. 5) «alternative teaching» формат застосовують, коли один викладач працює з більшою групою, в той час як інший з окремими учнями чи меншою групою; 6) «station teaching» формат передбачає поділ учнів на групи та поділ навчального матеріалу між викладачами, який необхідно донести до кожної з груп учнів по чергово.

Вищезгадані стилі сумісного викладання використовують у більшості випадків у процесі роботи з учнями середніх шкіл. Щодо викладання у вишах, то team teaching незначно, але відрізняється.

Досягнути сумісного викладання в університеті можливо кількома способами. Двоє чи більше викладачів можуть викладати один і той самий курс або ж викладачі кафедри можуть планувати окремі спільні заняття курсу. Науковці також пропонують міждисциплінарний метод викладання, за якого викладачі різних дисциплін долучаються до викладу матеріалу [3]. Як приклад можна взяти «Вступ до спеціальності»,

де кілька викладачів з кафедри чи факультету мають змогу коротко надати інформацію студентам саме про свій сегмент у підготовці майбутніх спеціалістів. Це можливо завдяки плануванню як окремих занять, так і по чергового залучення викладачів до викладу матеріалу на одній парі. У результаті кожен з викладачів буде готовий до читання усіх лекцій з такого курсу. Інші способи передбачають підготовку одного спільного заняття у тиждень після одного-двох роздільних занять, де викладачі читають різні розділи дисципліни. Також можливі спільні заняття з аспірантами, викладачами шкіл, коледжів.

Сумісне викладання навіть іноді називають «професійним шлюбом» (Ploessl, Rock, Schoenfeld, Blanks, 2010). Відповідно, як і у кожній сім'ї, впродовж усього періоду застосування team teaching теж окреслилися певні недоліки та переваги цієї технології.

До явних переваг team teaching відносять перебування членів команди у сприятливому середовищі, що дозволяє продукувати нові ідеї, нові підходи до викладання матеріалу; подолання академічної ізоляції та сприяння тіснішій співпраці та спілкуванню колег; інтелектуальне зростання учасників команди завдяки міждисциплінарним зв'язкам чи покращення знань щодо методики викладання предмета з огляду на обмін думками та досвідом між колегами. Технологією передбачається вихід із зони комфорту та створюється можливість реалізації творчих завдань. Викладачі-предметними стають більш поінформованими і заохочуються до подальших наукових розвідок. Вони отримують задоволення від відходження від персонального, щорічно повторюваного тим самим способом викладу матеріалу та побудови нових колегіальних відносин. З'являється можливість для активнішого залучення аспірантів до викладання. Співпрацюючи, викладачі можуть обговорити питання, що стосуються студентів, а саме їхню поведінку, мотивацію до навчання і, в кінцевому підсумку, приймати правильні та виважені рішення подолання проблем, якщо вони виникають.

Для студентів така технологія викладання теж має свої переваги. Вони мають можливість сприймати більш ніж одну думку, вчать діяти злагоджено з іншими, беручи за приклад поведінку викладачів у команді. Зважаючи на різні підходи у викладанні різними викладачами, студенти можуть краще зрозуміти запропонований матеріал для вивчення (підвищується їхній рівень розуміння та запам'ятовування). Науковці вказують на розвиток навичок спілкування у студентів, які працювали з більш ніж одним викладачем на занятті [6].

Основним недоліком зазначеної технології вважається елемент часу. Тобто йдеться про час витрачений викладачами-партнерами для планування, організації, узгодження, вироблення спільних рішень щодо викладання курсу. У процесі викладання фахівцями у різних сферах часто одна дисципліна домінує над іншою; втрачається індивідуальна автономія; з'являються територіальні і статусні конфлікти. Виникають проблеми з фінансуванням курсів.

Студенти також іноді незадоволені інноваціями у викладанні дисципліни та схилиються до

чіткого викладу матеріалу одним викладачем. Наявність більш ніж однієї точки зору може дезорієнтувати студента. За умов team teaching існує диспаритет в оцінюванні. Для проведення заняття з використанням технології team teaching часто об'єднують менші групи студентів у одну велику, що стоїть на заваді приділенню більшої уваги особисто кожному студенту. Трапляються також ситуації, коли викладачі не підлаштовуються під кожного студента та їхні стилі викладання не є гнучкими.

Викладання предмета «Іноземна мова за професійним спрямуванням» передбачає усі попередньо викладені недоліки та переваги застосування team teaching технології. Для успішного сумісного викладання іноземної мови, обом викладачам, насамперед, слід підтримувати партнерські стосунки, оскільки від цього залежить робоча атмосфера в аудиторії на занятті. Важливо довіряти професійним навичкам партнера, створювати таке навчальне середовище для студентів та для себе, яке б вимагало активної участі усіх та де б оцінювався вклад кожного учасника. А більше того, якщо викладач-партнер – носій мови як от волонтер Корпусу миру США, котрий працює на посаді викладача та бере участь у спільному викладанні курсу. Слід зауважити, що викладання у американських навчальних закладах відрізняється від викладання у наших вишах, і робота у команді вимагатиме особливої підготовки. Однак, завжди більше ніж один погляд на розв'язання проблеми є кращим підходом, ніж наполягання лише на єдиному. Є два можливих варіанти участі волонтера у навчанні «Іноземної мови за професійним спрямуванням» в залежності від його фаху. Великою перевагою є те, якщо волонтер-носій мови – лінгвіст, тоді дійсно полегшується робота з підбору методичних прийомів або ж навчальних технологій щодо досягнення певних цілей на занятті. Такий викладач-волонтер насправді володіє різноманітними стилями викладання або ж має свій неповторний стиль. Однак жоден з викладачів у команді не повинен вважатися більш чи менш важливим. Навіть за умови, якщо носій мови не філолог, то ретельна підготовка до заняття з іноземної мови сприятиме його успішному проведенню. Необхідно разом планувати заняття, чітко визначитися з ролю на парі. Кропітка сумісна підготовка та організаційна робота з часом

виллється у взаєморозуміння з «першого погляду» й викладачі-партнери щоразу ставатимуть все більш вправними у розробці плану заняття та не витрачатимуть на це надмірно часу. По завершенню кожної пари слід її проаналізувати з викладачем-партнером та обговорити можливі помилки сумісного викладання аби уникнути їх у майбутньому, оскільки невдачі у team teaching залежать від обох партнерів. Попередньо слід обумовити усі можливі моменти щодо дисциплінарної програми та чітко дотримуватись її. Необхідне розуміння кінцевого результату, тобто що студенти повинні дізнатися на кінець пари, обома викладачами. Тоді легше обрати з поміж шести підходів до team teaching такий, що якнайкраще відповідатиме досягненню навчальної мети. Викладачам варто обговорити свої сильніші та слабші сторони у викладанні аби збалансувати їх на занятті. Кожному слід оцінити свій вклад у проведення пари і остерігатись випадків, коли один з викладачів слугуватиме лише помічником іншому. Обидва викладачі зобов'язані виконувати вимоги програми та не виходити за рамки визначеного часу на опанування студентами матеріалу. Потрібно спілкуватись не лише під час заняття, але й до чи після заняття, обговорюючи різні життєві теми, щоб пізнавати людину краще та уникати непорозумінь у майбутньому. Аби викладачі-партнери були ефективними в моделі спільного навчання, вони повинні бути «відкритими, впевненими та прагнути до нових ідей» [8, с. 259].

Висновки. Зважаючи на викладене вище, можемо констатувати, що питання, які стосуються team teaching, є доволі складними. Успішне сумісне викладання вимагає активних дій від викладачів щодо планування курсу, наявності достатнього часу та відповідних ресурсів. Проте, завдяки team teaching, можна поглибити досвід викладання та вивчення дисципліни студентами та викладачами, реалізувати цілі університетської освіти, допомагаючи учасникам команд інтегрувати різні погляди на виклад матеріалу. Залучення викладача-носія мови до сумісного викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» буде успішним з огляду на виконання усіх передумов щодо підготовки навчального процесу. Технологія має право на існування та використання творчими викладачами, які потребують постійного розвитку та пошуку.

Список літератури:

1. Бобир С. Л Педагогічний потенціал технології team teaching для професійного розвитку майбутнього вчителя іноземних мов / С. Л. Бобир // Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 158-162.
2. Словари и энциклопедии на Академике [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://translate.academic.ru/team%20teaching/en/> – Название с экрана.
3. Dugan K. Students appraisals of collaborative teaching / Kimberly Dugan, Margaret Letterman // College teaching. – 2008. – Vol. 56 – # 1. – P. 11-15.
4. Friend M. Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future / M. Friend, M. Reising // Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. – 1993. – Vol. 37(4). – P. 6-10.
5. Friend M. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education / M. Friend et al. // Journal of Educational & Psychological Consultation. – 2010. – 20(1) – P. 9-27.
6. Letterman M. Team teaching a cross-disciplinary honors course: preparation and development [Electronic resource] / M. Letterman, K. Dugan. – Mode of access: https://ctl.yale.edu/sites/default/files/basic-page-supplementary-materials-files/team_teaching.pdf – Title from the screen.
7. O'Neil-Omelan K. Co-teaching: using the co-act to identify quality co-teach practices and predict academic outcomes for students with disabilities [Electronic resource] / Kirsten O'Neil-Omelan. – Mode of access:

<https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2010-12-8751/O%27NEIL-OMELAN-DISSERTATION.pdf?sequence=2&isAllowed=y> – Title from the screen.

8. Walther-Thomas C. Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion / C. Walther-Thomas, M. Bryant, S. Land // Remedial and Special Education. – 1996. – Vol. 17(4) – P. 255-264.

Губина А.М., Мартынюк А.П.

Луцкий национальный технический университет

СОВМЕСТНОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация

В статье проанализированы дефиниции понятия «совместное преподавание». Авторами рассмотрены различные формы инновационной технологии team teaching. Обсуждены особенности использования технологии совместного обучения в высшем учебном заведении. Определены преимущества и недостатки совместного преподавания для преподавателей и студентов. Изложены предпосылки успешного преподавания курса «Иностранный язык для специальных целей» с преподавателем-носителем иностранного языка.

Ключевые слова: инновационная технология, совместное преподавание, студенты, формы совместного обучения, преподаватель-носитель языка.

Hubina A.M., Martyniuk A.P.

Lutsk National Technical University

TEAM TEACHING AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS

Summary

The article analyzes the definitions of the concept «team teaching». Various forms of team teaching innovative technology are considered by the authors. The peculiarities of using the team teaching technology in higher educational institutions are discussed. The advantages and disadvantages of team teaching for teachers and students are determined. The prerequisites of the successful teaching of the course «Foreign Language for Specific Purposes» with a native English speaking teacher are stated.

Keywords: innovative technology, team teaching, university students, forms of team teaching, native English speaking teacher.

МУЛЬТИМЕДІЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Денисюк Л.В., Данілова Н.Р.

Рівненський державний гуманітарний університет

У статті розглядається використання такого виду мультимедіа, як презентація, у навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей. Аналізується зміст новітніх мультимедійних технологій навчання іноземної мови з використанням мультимедіа.

Ключові слова: мультимедіа, мультимедійні технології, Інтернет-ресурси, комп'ютерні технології, студенти немовних спеціальностей.

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти відбуваються стрімкі зміни, які не обходять стороною і викладання іноземної мови для студентів ВНЗ. В сучасному світі Інтернет став основною складовою не тільки повсякденного життя, а й освітнього процесу загалом. Студенти сприймають комп'ютерні технології з набагато більшою цікавістю, ніж звичайні підручники та посібники. На шляху інформатизації суспільства і всебічного поширення Інтернету стає зрозумілою актуальність використання мультимедійних технологій в навчальному процесі на сучасному етапі. Великі міжнародні компанії потребують фахівців, які володіють іноземними мовами. Так, статус іноземної мови стрімко зростає та набуває ролі засобу міжкультурного спілкування. Ці чинники зумовлюють необхідність удосконалення методів навчання іноземної мови. Найважливішими суб'єктами навчання є студенти, оскільки саме вони в майбутньому створять ділову еліту країни. Тому, саме на студентську молодь викладачі повинні спрямовувати свої зусилля з метою підвищення якості навчання і вивчення іноземної мови, зокрема англійської. У цьому контексті актуальним є використання мультимедійних засобів під час викладання мов, спрямованих не тільки на те, щоб молодь вивчала більше мов, а й на розвиток таких умінь, що дали б змогу бути мобільним, поінформованим, де мова виступає засобом донесення інформації, передовсім через мультимедійні канали [2]. Мультимедіа – це корисний і плідний освітній засіб, завдяки властивим йому якостям інтерактивності, гнучкості, інтеграції різних типів мультимедійної навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості при навчанні, сприяти підвищенню мотивації студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У питанні викладання щодо використання засобів мультимедіа в процесі вивчення іноземної мови досягнуто значних успіхів. Серед вітчизняних дослідників слід відзначити таких, як: М. Боремчук, С. Кожушко, В. Насонова, А. Нісімчук, Е. Суботіна, О. Тарнопольський, П. Шпірко. Заарубіжними вченими (Т. Hutchinson, A. Waters, P. Widdoswon, R. Bolitho) розроблено методiku навчання іноземних мов для професійних цілей – LSP, яку було впроваджено при навчанні немовних спеціальностей у ВНЗ України. При вивченні іноземної мови майбутніми фахівцями активно використовується Інтернет (О. Бігич, М. Бовтен-

ко, Л. Скалій, С. Фомін). Аналіз опрацьованої літератури вказує на те, що існують питання, які турбують кожного викладача як професіонала високого рівня: як підвищити якість викладання?

Мета статті розглянути додаткові можливості використання засобів мультимедіа у процесі вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Досвід організації навчально-виховного процесу у ВНЗ свідчить, що чим активніше застосовуються комп'ютери у процесі вивчення різних предметів, у тому числі й іноземної мови, та чим раніше студенти починають працювати з комп'ютером, тим ефективніші результати навчання. Комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей студентів, а й зробити заняття більш наочним і цікавим. ПК забезпечує інтенсивність діяльності викладача та студентів на парі, сприяє здійсненню індивідуалізації навчання, формуванню іншомовної компетенції, посилює міжпредметні зв'язки. Все це дає можливість поліпшити якість навчання. П. Шпірко у своїх працях зосереджується на певних суперечностях при формуванні іншомовної компетенції студентів немовних спеціальностей між: 1) теоретичним та практичним ставленням до цієї проблеми; 2) розумінням необхідності знання іноземної мови сучасним спеціалістом і його фактичним рівнем знань мови; 3) розумінням необхідності використання мультимедійних засобів і технологій у викладанні іноземної мови з використанням Інтернет-ресурсів і відсутністю будь-яких змін як у плануванні навчального процесу, так і постановці нових завдань, уточнення мети кожного рівня навчання, розробці системного підходу до використання мультимедійних засобів навчання, створення нових, більш сучасних і ефективних технологій та методів навчання [4]. Впровадження сучасних та інноваційних підходів до викладання іноземної мови студентам потребує використання мультимедійних засобів навчання. Мультимедійні технології значно вплинули на всю систему освіти: її зміст, форму та методи навчання. Це призвело до зміни вимог самого сучасного студента до якості навчання. Л. Скалій пропонує найрізноманітніші методичні прийоми використання комп'ютерних технологій у викладанні мов. Серед них є такі: 1) управління навчальним персоналом, що дає викладачеві змогу здійснити диференційований та індивідуальний підхід у навчанні, використовуючи при цьому пі-

дібрані з Інтернет-ресурсів вправи та завдання; 2) використання Інтернету як джерела інформації, що дає можливість викладачам і студентам отримати доступ до автентичних текстів [1].

Мультимедійні засоби навчання забезпечують різні види діяльності, що базуються на комплексному використанні різних типів інформаційних процесів. Їх можна представити так: використання інформаційних технологій як у фронтальній, так і в груповій роботі; використання електронних підручників; створення занять-презентацій; презентації для повторювально-узагальнювальних занять. Мультимедійні технології А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак розуміють як сукупність візуальних, аудіо- та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі [3].

При створенні мультимедійних презентацій викладачеві необхідно враховувати таку послідовність, як мотивація, постановка навчальної мети, створення передумов до сприйняття навчального матеріалу, подача самого навчального матеріалу та його оцінка, також враховувати не тільки відповідні принципи класичної дидактики, але і специфічні принципи використання комп'ютерних мультимедійних продуктів.

Зупинимось на етапах підготовки мультимедійної презентації: структуризація навчального матеріалу; складання сценарію реалізації; розробка дизайну презентації; підготовка медіафрагментів; підготовка музичного супроводу; тестування-перевірка.

Форми та місце використання мультимедійної презентації на практичному занятті з вивчення іноземної мови залежать від змісту цього заняття та мети, яку ставить викладач. Проте практика дає підставу виділити деякі загальні, найефективніші прийоми застосування мультимедійних презентацій: при вивченні нового матеріалу, що дозволяє ілюструвати його різноманітними наочними засобами. Застосування особливо вигідне у тих випадках, коли необхідно показати динаміку розвитку якого-небудь процесу; при закріпленні нової теми чи розділу навчальної програми; для перевірки навчальних досягнень студентів (комп'ютерне тестування – це самоперевірка та самореалізація як стимул для навчання, спосіб навчальної діяльності та самовираження студентів.

Персональний комп'ютер у руках викладача, у доповненні зі сканером і принтером – це міні-друкарня. При створенні схеми сценарію слід керуватись такими засадами: презентація повинна бути короткою, доступною та композиційно цілісною, тривати не більше 10-20-ти хвилин; не повинно бути нічого зайвого, і кожний слайд має бути необхідною ланкою вивчення нового матеріалу, експериментувати; не перенавантажувати слайди зайвими деталями, додаткові ефекти не повинні перетворюватись на самоціль – їх слід звести до мінімуму й використовувати тільки для того, щоб привернути увагу студента до ключових моментів демонстрації; звукові та візуальні ефекти не повинні виступати на передній план і заважати сприйняттю корисної інформації.

Викладачам необхідно враховувати особливості сприйняття інформації з екрану комп'ютера, продумати й підтримувати єди-

ний стиль представлення інформації для всього заняття та прагнути до уніфікації структури й форми подання навчального матеріалу. Важливо перевіряти презентацію на зручність читання з екрану комп'ютера. Рекомендується використовувати стислий, інформаційний стиль викладу навчального матеріалу.

При створенні мультимедійної презентації необхідно розв'язати одне з основних завдань: як при максимальній інформаційній насиченості продукту забезпечити максимальну простоту та прозорість. Досягти цього можна через обмеження як способів представлення навчального матеріалу, так і набору навігаційних об'єктів. У цьому випадку студент, швидко зрозумівши особливості інтерфейсу пропонованої презентації, надалі не буде на нього відволікатися, зосередивши всю увагу на змісті освітньої навчальної інформації.

При створенні мультимедійної презентації викладач стикається часто з необхідністю створення простого й інтуїтивно зрозумілого інтерфейсу, в якому освітня інформація візуально поєднується із засобами навігації; визначенням структурної організації та форми подання навчального матеріалу, відповідно до поставленої педагогічної мети. У процесі розв'язку цих задач робимо висновок, що основна мета запропонованого підходу – зробити акцент на вивчення процесу організації змісту та представлення його у формі, найбільш зручній для сприйняття навчальної інформації аудиторією.

Зосередимось на питанні щодо забезпечення дидактичних функцій навчально-методичного комплексу до мультимедійної презентації. Коли йдеться про це мова, то є такі вимоги: текстові фрагменти можуть супроводжуватись аудіо- або відеоінформацією для виділення смислових акцентів. Для представлення різноманітної інформації рекомендується використовувати багатовіконний інтерфейс; у мультимедійній презентації може міститись додатковий матеріал, а також матеріал для поглибленого вивчення теми; найважливіші елементи мультимедійної презентації повинні мати підказки або пояснення; після вивчення кожної структурної одиниці навчального матеріалу у презентації розміщується матеріал для узагальнення; мультимедійна презентація повинна бути відкритою для розвитку, а її текст – мати можливості копіювання, виводу на друк. При створенні презентації слід знаходити якомога більше точок зіткнення навчального предмету й «зовнішніх інформаційних потоків». Це допомагає зробити презентацію більш цікавою, актуальною й захопливою для студентів. Засоби мультимедіа, що використовуються у презентації, допомагають здійснювати більш ефективну взаємодію з студентами. Гнучкість – одна з основ успішної презентації. Викладачеві потрібно бути готовому внести зміни у відповідь на реакцію студентів.

Висновки. Використання засобів мультимедіа значно розширює й урізноманітнює програми вивчення іноземних мов для студентів немовних спеціальностей, надає доступ до різноманітних автентичних матеріалів, посилює мотивацію студентів до навчання, надаючи можливість працювати над вивченням мови в індивідуальному

режимі. Засоби мультимедіа забезпечують гнучкість та інтеграцію різних типів мультимедійної навчальної інформації.

Студенти немовних спеціальностей стають суб'єктами комунікативного спілкування з викладачем у навчальному процесі де використовуються комп'ютерні технології, що сприяє розвитку їх самостійності і творчому підходу у навчальній діяльності. Перспективним напрямом роботи в системі інтенсивного навчання іноземних мов слід вбачати інтегрований підхід до розв'язання основних завдань, який поєднує комплекс мультимедійних технологій з високим дидактичним потенціалом, комп'ютерне навчання іноземних мов та методи інтенсивного навчання іноземних мов. Систематичне використання комп'ютера на практичних заняттях, зокрема систем презентацій, призводить до: підвищення якісного рівня використання наочності; під-

вищення продуктивності заняття; установлення міжпредметних зв'язків; з'являється можливість організації проектної діяльності студентів зі створення навчальних програм під керівництвом викладачів; викладач, що створює презентацію, повинен звертати увагу на послідовність подання навчального матеріалу, що позитивно позначається на рівні знань студентів; змінюються на кращі взаємовідносини з студентами, хто захоплюється комп'ютерною технікою.

Перспективи подальших досліджень. Мультимедійне практичне заняття дає можливість комбінувати в одному занятті неймовірну кількість цікавих завдань, залучаючи все більшу й більшу кількість студентів. Напрями подальшої роботи у розв'язанні окресленої проблеми вбачаємо у створенні комп'ютерних мультимедійних програм з використанням доступного інтерфейсу як для викладачів, так і для студентів.

Список літератури:

1. Скалій Л.І. Поняття професійної компетенції вчителя іноземних мов у застосуванні сучасних інформаційних технологій / Л.І. Скалій // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Слов'янськ: СДПУ, 2003. – С. 293-296.
2. Корж В.В. Роль мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови [Електронний ресурс] / В.В. Корж. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2008oktinet_tezi/iy_korzh.htm.
3. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.С. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – С. 368.
4. Шпірко П.Ф. Сучасні та інноваційні підходи викладання англійської мови для студентів інженерних факультетів / П.Ф. Шпірко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: стаття. – К.: Політехніка, 2009. – С. 196-200.

Денісюк Л.В., Данилова Н.Р.

Ровенский государственный гуманитарный университет

МУЛЬТИМЕДИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация

В статье рассматривается использование такого вида мультимедиа, как презентация, в процессе изучения иностранных языков студентами неязыковых специальностей. Анализируется содержание новых мультимедийных технологий обучения иностранному языку с использованием мультимедийных средств.

Ключевые слова: мультимедиа, мультимедийные технологии, иностранный язык, интернет-ресурсы, компьютерные технологии, студенты неязыковых специальностей.

Denysiuk L.V., Danilova N.R.

Rivne State University for the Humanities

MULTIMEDIA IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING STUDENTS OF THE NON-COMMUNICATIVE SPECIALITIES

Summary

This article deals with the problem of usage such type of multimedia technologies as a presentation in the teaching of the foreign languages teaching by students of the non-communicative specialities. The content of modern technologies in teaching of foreign languages with using of multimedia is analyzed.

Keywords: multimedia, multimedia technologies, Internet- resources, computer technologies, students of the non-communicative specialities.

UDC 378.147:811.111

SCHOOL-BASED EXPERIENCE IN NEW GENERATION TEACHER TRAINING**Matvieichenko V.V., Moskalets O.O., Denysova N.B.**

Kyiv Borys Grinchenko University

The article focuses on the interim results of school-based experience within the New Generation School Teacher project at Kyiv Borys Grinchenko University. The procedure of preparing and coordinating school visits is discussed, sample observation assignments and observation reports are presented. The innovative practice efficiency is assessed by analyzing the survey results, obtained at the end of the second and third semesters of project pilot.

Keywords: pre-service teacher training, school practice, curriculum

Present-day education in Ukraine is undergoing a significant shift of focus from theoretical knowledge accumulation to practical life-related competences acquisition. Pre-service teacher training needs this shift of priorities more than any other professional schooling, as rising generation of teachers could become the leading factor of far-reaching transformations.

The New Generation School Teacher project (NGST) [4], jointly run by the British Council Ukraine and the Ministry of Education of Ukraine, aims to facilitate the desirable alterations in pre-service teacher training. Both in-class procedures and school-based experience are to be reformed. According to the Curriculum [5], developed by the NGST project team, school-based experience as a crucial component in preparing would-be teachers is granted special attention.

According to the traditional procedure of pre-service teacher training in post-soviet Ukraine, school-based experience in the second and third year of studies was mainly dedicated to general pedagogy issues, often irrelevant to language teaching. It was only the final year of Bachelor program that students had a week or two to observe English classes before they were expected to plan and develop their own teaching [1, p. 19]. «Sink or swim» was the best way to describe the experience, both from the point of view of the trainees and trainers. In the result lots of newly-qualified teachers lacked basic professional skills [2].

The New Generation School Teacher project suggests changing the procedure and integrating school-based experience and university in-class activities throughout the whole three-year-long methodology course [4]. Thus students receive the opportunity to see how methodology theories work in present-day school right after they learn them.

Promising as it looks, the new procedure of pre-service teacher training needs to be tested out. Therefore, in September 2016 ten Ukrainian universities started experimental curriculum pilot. In Kyiv Borys Grinchenko university it was decided to train English Philology students according to the innovative program [3]. After a year and a half, by January 2018, about one hundred and seventy bachelor program students, six university teachers and twenty-nine mentors from five schools had been involved in the project and all of them had participated in the pioneering school-based experience.

In this paper we present the interim results of school-based experience within NGST project pilot at Kyiv Borys Grinchenko university as viewed by three groups of experience participants: university teachers, school mentors and students.

As it is recommended by the experimental curriculum, the school-based experience consists of three steps: guided observation, teacher assistantship and observed teaching.

Guided observation takes place throughout the second year of bachelor program. The students attend school on regular basis and observe how experienced teachers implement the theories discussed at university classes into everyday teaching. Next three semesters students are supposed to master the role of teacher assistants, learning to take charge of one or two teacher's responsibilities at a time, e.g. prepare handouts, mark papers, re-group students etc. By the final semester of studies students are expected to be well-prepared to take the whole scope of teacher's responsibilities as for planning and delivering school sessions under the supervision of mentors and university teachers.

So far, we have experienced three semesters of guided observation (two semesters in 2016/17 academic year and the first semester in year 2017/18) and one semester of teacher assistantship. Therefore, our conclusions are mainly based on the first type of innovative practice supplemented by the first insight of second type experience.

After the first year of project pilot we arrived at the conclusion that the optimal frequency of visits to school is six days per semester. The school visits should start during the second week of a term after minimum two methodology classes at the university have been delivered. Afterwards school practice takes place every second week, so we have sufficient time to provide theoretical input between those school-days and get students prepared to observe the target aspect of teaching. The last visit to school in the first and second semesters should be in early December and early May respectively, as the final weeks of each term at school are dedicated to end-of-term tests and seasonal celebrations, consequently mentors are not always able to demonstrate to students those aspects of work that are to be observed.

Another component of preparation for school visits is guided observation instructions, based on the materials by NGST project team. To make the observation more focused and the observation reports easier to fill in and submit, we provide our

students with digital Observation Report template, as shown in Figure 1.

One visit to school is usually focused on two related topics, e.g. 1) Opportunities for second language acquisition and 2) Types of input; 1) Learner autonomy: students' perspective and 2) Learner autonomy: teachers' actions. Students get two observation report templates; for their visit to school they are recommended to print out at least three copies of each template to be filled in during lesson observations. Students watch and analyse minimum three lessons by different teachers. After the school day they choose which two lesson they want to discuss in their observation reports, fill in the rubrics in the template for the chosen lessons, write the conclusion and submit the report to the university teacher via e-mail.

To make sure that students get an opportunity to observe different teachers working with different age groups, a visit schedule is prepared by the university teacher and the representative of school mentors a day before the actual visit. Students are split into micro-groups, and each micro-group has an individual schedule for lesson observations. We make it a point to let students

see the whole variety of teaching styles and methods used by mentors. When students get their schedule they know beforehand what time, where and whom they are going to observe. The same schedule is forwarded to mentors so that they also know how many trainees and when they are going to receive.

Figure 2 demonstrates a sample schedule for school-based experience of a group of 26 students that were split into 7 micro-groups. Each slot contains information about the lesson time and place, teacher's name and the number of micro-groups to be present at the lesson.

To get to know whether this school practice is effective, the second and third year students were given an anonymous survey in which they were asked questions on observation practice process. The questions were supposed to provide information on how students benefited from the observation practice; whether it helped them to understand the material presented in the sessions at the University and, the most important, whether students received practice-oriented experience after performing observation tasks during the observation at school.

The answers of the second year students revealed that more than half of them (69,4% of this group of survey participants) totally or rather agreed that the observation practice had been useful for them. Almost 66% of the respondents found the observation interesting and challenging for them. 72,3% of students indicated that observation assignments helped them to focus on specific aspects of lessons. Besides, 80,5% of survey participants admitted that they had got sufficient guidance for the observation practice from their University methodology teachers. 47,2% of students noticed that they also received sufficient help from mentors during the observation practice. As a result, half of the students (54,7%) think that it will be easy for them to act as an assistant to the teachers they observed during their teacher assistantship practice. Though students will try their hand at teaching only in a year (the fourth year of studying), 41,7% of them feel they will be ready to conduct classes.

At the end of the survey students were offered open-ended questions about what they liked, disliked or wanted to change in the observation practice.

Observation Report 4b	
Name _____	Group _____
Observation date _____	Observation time _____
School _____	Class _____
Teacher _____	
Task Focus: Age factor in language learning. Explicit and implicit language teaching Observe at least 3 classes (primary, middle and high school classes if possible). Monitor the explicit and implicit language teaching techniques the teachers use throughout the lessons. Note down evidence.	
NB! Prepare at least 3 templates for your observation, one template for each class observed.	
Explicit teaching	Evidence (detailed description of teacher's instruction, learners' actions, outcome, feedback)
Teacher directs students' attention toward a specific learning objective	
Rules are given before any examples are seen	
Material is taught to students in a very straightforward manner	
.....	

Fig. 1. Sample Observation Report template

Lesson 3 (10.25-11.10)	Lesson 4 (11.20-12.04)	Lesson 5 (12.30-13.15)	Lesson 6 (13.25-14.10)
P-ko I.M. (Room 338) Micro-groups 5,6, 7	N-ko Y.O. (Room. 340) Micro-groups 5,6	B-ko Y.V. (Room 414) Micro-groups 5,6	V-ka N.V. (Room 223) Micro-groups 5,6
V-ka N.V. (Room 223) Micro-groups 1,2	M-ko S.B. (Room 320) Micro-groups 2, 7	N-ko Y.O. (Room 340) Micro-groups 1,2	B-ko Y.V. (Room 414) Micro-groups 1,2
P-va A.A. (Room 224) Micro-groups 3,4	P-ko I.M. (Room 338) Micro-groups 1,3,4	M-ko S.B. (Room 320) Micro-groups 3,4	
	V-ka N.V. (Room 223) Micro-group 6	P-na A.O. (Room 203) Micro-group 7	N-ko Y.O. (Room 340) Micro-groups 3,4,7

Fig. 2. Sample schedule of a school visit

The major part of the answers were positive and showed students' real interest in teaching. Students liked to watch the work of teachers in class, different aspects of teaching and methods of work, the possibility of getting new experience. They liked to observe the relations between the teachers and their students. The observation practice helped them to learn more about school teaching.

What students disliked about the observation practice was the fact that they had not been involved in the process of teaching. As for the changes in the observation practice, they would like to have a closer contact with school teachers to get more information about the learning/teaching process. On the whole, the answers show that the observation practice appeals to second-year students.

The third year students were given almost similar questions. Though the general tone of answers was quite the same, some differences could be spotted.

First of all, we were interested whether the third year students still considered the school practice useful for them. The results surpassed all our expectations. There was not a single student who thought it was useless. The statement «The Observation/Assistantship Practice has been useful for you» was strongly and rather supported by 45% and 40% of respondents respectively, leaving only 15% uncertain.

Almost 75% of the survey participants found the observation/assistantship practice interesting and 60% of students considered it to be challenging.

There was an important change of attitude to the career prospects, revealed by the statement «When you graduate from the University you would like to work as a school teacher». It did not find any support from the second year students. They opted for the variant «totally disagree» (22,2%) or «rather disagree» (19,4%). The other 38,9% of survey participants opted for «not sure».

The same question addressed to the third year students gained 35% from those who would like to see themselves as a school teacher. We consider it to be a positive tendency in the attitude of our students to teaching. Though only 10% of respondents rather agreed to work at a school similar to the one they had their observation/assistantship practice and 55% of them doubted this statement, a positive transformation of students' attitude to their prospective teaching career has been detected.

We are also proud to say that students demonstrated genuine appreciation of university and school teachers' effort to provide them with high-quality instruction. Ninety-five percent of the survey participants said they had got sufficient guidance from University teachers of Methodology. 75% of students mentioned sufficient help from school teachers.

The observation tasks prepared by us were to direct our students thoroughly in their observation process at a school. The majority of survey participants (45%) agreed that observation tasks were useful for them and 55% of students found the observation tasks interesting. 85% of the respondents admitted that observation tasks helped them to focus on specific aspects of lessons.

The survey results also demonstrate that the third-year students are optimistic about their present-day ability to teach. 73,7% of respondents found it easy to act as an assistant to their mentors. Many of the survey participants think that next year it will be easy for them to plan and deliver teaching by themselves.

At the end of the survey third year students were given open-ended questions about what they liked, disliked or wanted to change in the observation practice.

Most answers are positive. Students like to observe different teachers and their forms of work in class; to view difficulties they may face. They like acting as teacher assistants and are not afraid of the prospects to be responsible for lessons or at least some parts of lessons. They feel they get new skills and experience during their school visits.

What they do not like is the fact that they are not able to choose the school they want to be in and the location of the school. We will work at it and see what we can do about it.

As for the changes in school trainee practice, they, as well as second year students, would like to have a more interaction with school teachers. Some respondents insist on having an observation/assistantship practice every week and not every other week as they do at the moment.

To sum it up we can state that the survey helped us see students' interest in observation practice and, consequently, in teaching.

We also surveyed school mentors to know their opinion on the new procedure of school practice.

Half of the mentors (54,5%) think it is useful for University students to have the observation practice every other week throughout the three years of studying. They also agree it is reasonable for students to attend classes of different teachers and not to be attached to one and the same teacher all year long.

Not all school teachers agree to see a University teacher in their classroom during the observation practice. The question whether it is desirable to see a University teacher in class during the observation practice gained 0% of the answer «Yes». 27,3% of schoolteachers indicated that they would better see a teacher from the University. 18,2% of the respondents were uncertain about the question. 45,5% of survey participants marked that they would rather not see a University teacher in their classroom. It could provide food for thought for university teachers and a possible direction of mutual professional development.

Though not many of the teacher-mentors are acquainted with the contents of the pilot methodology course (only 27,3% supported the question with the answer «Yes»), half of the mentors admitted getting the information on observation tasks (54,5%). The same percent of respondents (54,5%) expressed their desire to get more information on observation practice.

The question whether it is useful/advisable for schoolteachers to visit methodology sessions at university gained 36,4% of strong and 27,3% of moderate support. 27,3% of participants opted for the variant «I am not sure».

No specific recommendations were given as for how to make the observation practice more effective.

tive, but still the answers we have got from survey participants make us think of positive tendencies in mentors attitude to the new format and procedures of students' school practice.

Thus we can conclude that though the first three semesters of NGST project pilot were quite

challenging, the new procedure of school-based experience has won students' and mentors' approval and support. Therefore, further work in the chosen direction has a good chance to contribute to positive changes in Ukrainian system of pre-service teacher training.

References:

1. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне дослідження (березень 2013 – березень 2014). – К.: Ленвіт, 2014. – 60 с.
2. Bolitho R. The Current State of English in Ukraine: Some Outsider Perspectives / Rod Bolitho. – Norwich, UK November 2016 [online] Available from: http://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_73c4a4076e304532968c22e6d4723a61.pdf – Accessed on July 4, 2017.
3. Moskalets O. New Generation School Teacher Project at KUBG: Students' Perspective // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 148 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2017. – 200 с. (Серія: Педагогічні науки). – С. 85-90.
4. New Generation School Teacher. – [online] Available from: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/core-curriculum-1> – Accessed on July 4, 2017.
5. School Experience // Core Curriculum English Language Teaching Methodology Bachelor's Level. – [online] Available from: http://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_4447599f7d584e7b87fcb9c5bc7f5624.pdf Accessed on January 25, 2018.

Матвейченко В.В., Москалец О.О., Денисова Н.Б.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ШКІЛЬНА ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Анотація

Стаття присвячена проміжним результатам шкільної практики за експериментальною програмою проекту «Шкільний вчитель нового покоління» у Київському університеті імені Бориса Грінченка. Представлено процес підготовки та організацію візитів до школи, продемонстровано зразки завдань спостереження та шаблонів для звітів. Надана оцінка ефективності інноваційної практики на основі результатів опитувань учасників експерименту наприкінці другого та третього семестрів пілотування проекту.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, шкільна практика, програма.

Матвейченко В.В., Москалец Е.А., Денисова Н.Б.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящается промежуточным результатам школьной практики по экспериментальной программе проекта «Школьный учитель нового поколения» в Киевском университете имени Бориса Гринченко. Представлен процесс подготовки и организации визитов в школу, продемонстрированы образцы заданий наблюдения и шаблонов отчетности. Проведена оценка эффективности инновационной практики на основе результатов опроса участников эксперимента к концу второго и третьего семестров пилотирования проекта.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, школьная практика, программа.

УДК 378.147-057.87:811.112:2

АУДІЮВАННЯ ТА ЙОГО РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Мороз Л.В., Василькевич С.С.

Рівненський державний гуманітарний університет

У статті розглядаються особливості аудіювання як одного із видів мовленнєвої діяльності студентів. Проаналізовано вплив аудіювання на розвиток комунікативних навичок студентів які вивчають іноземну мову. Аудіювання розглядається як дія, яка входить до складу комунікативної діяльності та використовується в усному спілкуванні, яке підпорядковане виробничим особистісним або суспільним потребам. Підкреслюється, що навички аудіювання формуються тільки в процесі сприйняття на слух. Наголошено, що основним засобом навчання аудіюванню є аудіотекст.

Ключові слова: аудіювання, слухання, говоріння, вид мовленнєвої діяльності, слухо-мовленнєві феномени, письмові навички, усне спілкування.

Постановка проблеми. Тема дослідження обумовлена важливістю аудіювання як одного із засобів навчання іноземної мови. Аудіювання – складний рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що реалізується як одночасне сприйняття та розуміння мови на слух. Окрім того, як самостійний вид діяльності, аудіювання передбачає наявність власних цілей та завдань. Це складне вміння, яке неможливо автоматизувати повністю, а лише частково – на рівні впізнавання фонем, слів й граматичних конструкцій. Протягом певного періоду часу в історії розвитку методики викладання аудіювання не розглядалося як самостійний вид мовленнєвої діяльності. На думку таких дослідників як Н.Д. Гальскової та Н.І. Гез, аудіювання постає як побічний продукт говоріння. Однак в подальшому вченими було доведено, що аудіювання є активним процесом, під час якого відбувається напружена робота всіх психічних і розумових процесів; звукова форма сприйнятої інформації оброблюється та зв'язується з еталонами, що зберігаються в довготривалій пам'яті студентів [1, с. 19].

Аудіювання має багато спільного із іншими видами мовленнєвої діяльності. Так, і аудіювання і читання націлені на сприйняття інформації та її смислової обробку. Аудіювання й говоріння – дві сторони одного процесу – усного мовлення. Проте, аудіювання – єдиний вид мовленнєвої діяльності, під час якої від слухача майже нічого не залежить, бо і мовна форма й зміст вже задані ззовні мовцем; сприйняття на слух не таке всеоб'ємлююче як зорове. Як наслідок – слухова пам'ять розвинена гірше, ніж зорова, при тривалому слуханні ми швидше втомлюємось, швидше забуваємо почуте [3, с. 32].

Необхідність навчання аудіюванню як окремого самостійного виду мовленнєвої діяльності обумовлюється наступними факторами:

1. Сприйняття на слух забезпечує надходження до довготривалої пам'яті еталонних зразків іноземної мови. 2. Слухо-мовленнєві та слухомоторні феномени реалізуються всіма видами мовленнєвої діяльності. Відповідно, не можна навчити іншим видам мовленнєвої діяльності, не розвиваючи слуховий аналізатор. 3. У студента розвивається слуховий контроль, який характерний для всіх видів мовленнєвої діяльності, тобто, під час говоріння/читання відбувається самоконтроль. 4. Розвивається слухова пам'ять, без якої

неможливе успішне оволодіння іноземною мовою. Отже, необхідність спеціального, цілеспрямованого навчання аудіюванню як самостійного виду мовленнєвої діяльності – очевидна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні науковці-методисти І.Л. Бім, О.І. Вишневецький, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, А.А. Деркач, М.Я. Дем'яненко, Ю.О. Жлуктенко, Н.В. Єлукхіна, К.А. Лазаренко, М.В. Ляховицький, Ф.М. Рабинович, Т.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, Є.І. Пассов та інші розглядають аудіювання як компонент та метод навчання іноземної мови. Однак багато практичних та теоретичних проблем залишається ще не вирішеними: вивчення цього виду мовної діяльності в сучасній методичці недостатньо вивчено.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є прагнення проаналізувати практичні аспекти використання аудіювання як одного із найважливіших чинників розвитку комунікативних навичок студентів немовних спеціальностей.

Об'єктом дослідження у даній статті розглядається аудіювання як вид мовленнєвої діяльності, що входить до складу усної комунікації, використовується в будь-якому усному спілкуванні, підпорядкованому виробничим, суспільним чи особистим потребам.

Предметом даного дослідження є аудіювання як окремих видів вмотивованої комунікативної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аудіювання дає можливість розширювати активний лексичний склад іноземної мови та її граматичних особливостей. У такий спосіб здійснюється навчання розумінню структур різного типу: стверджувальних, питальних, заперечних. Очевидно, що аудіювання, як вид мовленнєвої діяльності, відіграє важливу роль в реалізації освітніх та виховних завдань, виступає ефективним засобом навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Важливим є усвідомлення різних видів аудіювання як видів мовленнєвої діяльності. Розрізняють комунікативне аудіювання та навчальне аудіювання. Під час навчального аудіювання відбувається формування навичок розпізнавання лексично-граматичного матеріалу та вміння розуміти та дати оцінку прослуханого. Комунікативне аудіювання є складним мовленнєвим вмінням сприймати іноземну мову на слух при її одnorазовому повторі.

Навчальне аудіювання розглядається як засіб навчання, є способом введення нового лексичного матеріалу, створення слухових образів (феноменів) мовних одиниць, формує підґрунтя для опанування усним мовленням, розвитку комунікативних вмінь аудіювання. Навчальне аудіювання допускає багаторазове (самостійна робота з аудіо файлами) та дворазове (в умовах аудиторної роботи) прослуховування одного і того ж самого аудіо файлу. Повторне прослуховування забезпечує повніше та точніше розуміння аудіо тексту, краще запам'ятовування змісту та форми аудіотексту, що важливо для наступної роботи з текстом: переказ, усне обговорення або письмовий переказ тощо [6, с. 18].

Аудіювання пов'язане з діяльністю пам'яті (короткочасної і довготривалої). Короткочасна пам'ять забезпечує утримання інформації до її обробки та надходження частини інформації до довготривалої пам'яті, в якій зберігаються слухомовленнєві та слухомоторні прототиби слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій. Для того, щоб мовне повідомлення було правильно зрозуміле, слухач мусить утримувати слова і фрази, зв'язувати почуте в даний конкретний момент з тим, що чув до цього. Ці функції виконує оперативна пам'ять, яка характеризується доволі низькою точністю. Короткочасна й оперативна пам'ять виконують службову функцію: допомагають надходженню частини інформації до довготривалої пам'яті [7, с. 15].

Аудіювання пов'язане з прагненням зрозуміти думки мовця, що продукує аудіотекст; допускає доволі високого рівня розвитку лексичних, граматичних і фонетичних навичок, які виведені у ранг автоматизмів. Тільки при цій умові увага студента може бути сконцентрована на змісті аудіотексту. Для того, щоб таке аудіювання виявилось успішним, слід подавати більш ретельно відпрацьований новий матеріал на етапі пояснення, а також вправи з аудіювання мікротекстів звучанням тривалістю до півхвилини, що складає приблизно 50-70 слів.

Тексти для аудіювання з повним розумінням не повинні містити незнайомої лексики та лексичних конструкцій, що могли б утруднити сприйняття інформації. Тому для студентів, для яких іноземна мова не є спеціальністю, варто використовувати, в основному, короткі прості речення з додатковими й обставинними словосполученнями. Потім варто поступово збільшувати кількість речень та урізноманітнювати їхні види.

Перехід від цікавих до змістовних текстів реалізує розподіл аудіотекстів за важкістю сприйняття їхнього змісту. Проте, поступово, із зростанням рівня мовленнєвої компетенції, важкість розуміння змісту для аудіотексту буде спиратися на ті реалії, які є ще невідомі для студента, фактичні дані, пов'язані з історією, побутом, культурою країни, мова якої вивчається.

До труднощів, пов'язаних з аудіюванням, належить також обсяг тексту. Для того, щоб не спровокувати інформаційне перевантаження, повідомлення мусить відповідати можливостям студентів. У випадку, якщо необхідно прослухати більш довгий текст, його потрібно подати поетапно. На думку Н.І. Гез, існує обмежена швидкість подачі текстових повідомлень, перевищення чи

зниження якої призводить до зниження активності й рівня розуміння аудіотексту, стомленню, втрати емоційного тону. При занадто повільному темпі продовжується фаза сприйняття, ускладнюється процес інтеграції значень окремих мовних одиниць. Отже, найбільш уживаним є середній темп мовлення [3, с. 32].

Як вже зазначалось, аудіювання може виступати одночасно як засіб та як мета навчання. Як засіб навчання цей вид мовленнєвої діяльності використовується з метою стимулювання навчальної та комунікативної активності учнів, що зрештою створює сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою [1, с. 21]. Аудіювання, як мета навчання, реалізується у тому випадку, коли на перше місце виступає отримання певної змістовної інформації.

Розглядаючи аудіювання як мету навчання можна виділити наступні етапи цього процесу:

1. Підбір матеріалу для аудіювання;
2. Підготовка студентів до аудіювання;
3. Визначення кількості повторень аудіотексту (1-2 рази);
4. Проведення контролю аудіювання.

Основним засобом навчання аудіювання як мети розглядається аудіотекст – раціонально відібраний, автентичний фрагмент усної мови, який володіє смисловою завершеністю, смисловою структурною цілісністю, композиційною оформленістю [9, с. 170]. Однією з основних вимог до аудіотексту є автентичність, тобто це повинні бути тексти, начитані носіями мови. Студенти повинні отримати можливість чути вимову та акцент носіїв мови – еталонів мовної норми. Для забезпечення найбільш повного занурення слуху студентів до автентичної мови, необхідно в процесі навчання використовувати також адаптовані аудіотексти.

Для успішної організації роботи з аудіотекстом важливо враховувати ряд перелічених чинників:

1. Аудіотексти повинні створювати мотивацію до вивчення іноземної мови.
2. Автентичні аудіотексти стимулюють потребу студента в пізнанні нових реалій про мову та культуру, побут та звичаї, сприяють його активній участі в спілкуванні на заняттях.
3. Підбір аудіотексту дуже важливий. Занадто важкі тексти можуть демотивувати студента; легкі аудіотексти, які засвідчують відсутність моменту подолання труднощів, не можуть бути розвиваючими.
4. Текст для аудіювання, який віддзеркалює інтереси студентів тієї чи іншої нефілологічної спеціальності – виступає одним з ефективних засобів створення мотивації до вивчення іноземної мови [9, с. 171-172].

Процес аудіювання розпочинається з попередньої мотиваційно-організаційної установки викладача. При цьому викладач формулює завдання, пояснює шляхи його виконання, орієнтує на певні труднощі, вказуючи на можливі форми перевірки розуміння аудіюваного матеріалу. Як особливий прийом можна використовувати індивідуальну мотиваційну установку до аудіотексту. Мотиваційна установка скеровує увагу слухачів, показує, на що звернути увагу, які виникнуть труднощі тощо. Мотиваційна установка орієнтує студентів на розуміння тексту.

Перевірка рівня детального розуміння визначається шляхом заповнення пропусків у графічному ключі, що є скороченим чи повним викладом того, що прослуховується. У залежності від мовної підготовки слухачів і складності тексту пропуски можуть мати більші чи менші інтервали (наприклад, пропускається кожне одинадцяте слово, кожне сьоме чи кожне третє). З метою перевірки використовуються тестові форми контролю, які дозволяють одночасно охоплювати всю аудиторію слухачів [11, с. 65].

Для розвитку базових умінь аудіювання використовуються спеціальні та неспеціальні вправи. Спеціальні мовні вправи застосовуються на заняттях з іноземної мови для кращого розуміння студентами. Такі мовні вправи можуть супроводжуватися аналізом, що допомагає зрозуміти зміст. Це можуть бути вправи, спрямовані на сприйняття загального змісту чи висловлення з виділенням окремих значеннєвих груп

з обов'язковим спрямуванням увагу слухача на зміст аудіотексту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Використання аудіювання на заняттях іноземної мови на неспеціальних факультетах допомагає зробити її вивчення для студентів більш цікавим, закріпити їхні уміння і навички в даному виді мовленнєвої діяльності, сприяє тренуванню слухової пам'яті. Для досягнення бажаних результатів у навчанні аудіюванню потрібно застосовувати як спеціальні, так і неспеціальні мовні вправи разом із підготовчими мовними вправами.

Забезпечення успішного процесу комунікації, розвиток умінь студентів спілкуватися іноземною мовою не є можливим без успішного оволодіння аудіюванням. Зважаючи на складність цього виду мовленнєвої діяльності потрібно виділяти більшу кількість годин аудиторних занять іноземної мови на неспеціальних факультетах ВНЗ.

Список літератури:

- Гез Н.И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке / Н.И. Гез // ИЯШ. – 1985. – № 6. – С. 19-24.
- Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Мирослюбов. – М.: Высш. шк., 1982. – С. 6-7.
- Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 5. – С. 32.
- Гіль С.І. Засоби подолання труднощів аудіювання в іноземній аудиторії / С.І. Гіль // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти: зб. наук. праць. Вип. 22. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – С. 82-86.
- Дубровская С.В. Система упражнений по развитию навыков аудирования на иностранном языке / С.В. Дубровская // Система упражнений в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. науч. тр. – Пермь, 1990. – С. 113-119.
- Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 1. – С. 18.
- Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 15.
- Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 206 с.
- Кострубіна О.В. Аудіотекст та етапи роботи з ним у процесі розвитку аудитивних умінь і навичок студентів / О.В. Кострубіна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти: зб. наук. праць. Вип. 11. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. – С. 170-175.
- Лазаренко К.А. Основы методики обучения иносеземным мовам / К.А. Лазаренко. – К.: Вища шк., 1997. – 230 с.
- Метьолкіна О.Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуального навчання аудіювання / О.Б. Метьолкіна. – К.: Київський державний лінгвістичний університет, 1994. – 65 с.
- Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

Мороз Л.В., Василькевич С.С.

Ровенский государственный гуманитарный университет

РОЛЬ АУДИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности аудирования как одного из видов речевой деятельности студентов. Проанализировано влияние аудирования на развитие коммуникативных навыков студентов, изучающих иностранный язык. Аудирование рассматривается в качестве действия, которое входит в состав коммуникативной деятельности и используется в устном общении, которое подчиняется производственным, личностным либо общественным целям. Подчеркивается, что навыки аудирования формируются только во время восприятия на слух. Акцентируется, что основным средством обучения аудированию является аудиотекст.

Ключевые слова: аудирование, слушание, говорение, вид речевой деятельности, слухоречевые феномены, письменные навыки, устное общение.

Moroz L.V., Vasylykevych S.S.

Rivne State University for Humanities

THE ROLE OF LISTENING IN THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES

Summary

In the article the features of listening as one of the types of speech activity of students are considered. The influence of listening skills on the development of communicative skills of students studying a foreign language is analyzed. Listening is reviewed as an action that is a part of a communicative activity and is used in oral communication, which is subordinate to productive personal or social needs. It is emphasized that listening skills are formed only in the process of hearing perception. It is emphasized that the main means for listening is audio text.

Keywords: listening, listening comprehension, speaking, type of speech activity, speech and speech phenomena, writing skills, oral communication.

ACTIVE LEARNING TECHNIQUES IN HIGHER EDUCATION

Fedoryshyn O.P.

Rivne State University of the Humanities

In the article the latest explorings of different approaches to activation of teaching and learning process in higher education are analysed. A majority of classes in institutions of higher education are taught in the traditional lecture mode. Many explorers point out that traditional lecturing does not involve significant audience participation but relies upon passive listening. Therefore they suggest different active learning techniques to actively engage students in more activities than just listening passively which can help to increase effectiveness in teaching and learning.

Keywords: active learning, student-centered approach, transactions between teachers and students, student involvement, effectiveness, assessment, teaching and learning process.

In the era of the 21st century knowledge society, higher education can play an important role as a driver for innovation, leadership and creativity, as it helps develop not only well informed and knowledgeable citizens but also responsible and creative individuals. The challenges of globalization, tightly linked with rapid developments in Information and Communication Technologies (ICT) and the need to address issues of quality and inclusiveness for a better quality of life and a sustainable future, have become drivers of change in higher education institutions.

Universities are no longer the only producers of knowledge and information; rather, we exist in an environment of increasing competition by alternative information providers. Higher education institutions are progressively being asked to justify their traditional place in society with increasing scrutiny raising questions about both research undertaken and the quality of graduates produced. The connection between education and citizenship is greatly emphasized now. The social mission of higher education is to integrate a cross section of proficiencies and attributes that are essential for preparing our students for both contemporary challenges as well as a world dominated by uncertainty and disruption. Since the 1980s an extensive research literature has investigated how to improve student success in higher education focusing on student outcomes such as retention, completion and employability. A parallel research programme has focused on how students engage with their studies and what they, institutions and educators, can do to enhance their engagement, and hence success. It identifies four perspectives to develop a conceptual organizer for student engagement: student motivation; transactions between teachers and students; institutional support; and engagement for active citizenship. The majority of all colleges still teach their classes in the traditional lecture mode. A lecture (from the French «lecture», meaning «reading» [process]) is an oral presentation intended to present information or teach people about a particular subject, for example by a university or college teacher. Lectures are used to convey critical information, history, background, theories, and equations. Though lectures are much criticised as a teaching method, universities have not yet found practical alternative teaching methods for the large majority of their courses [11]. Critics point out that lecturing is

mainly a one-way method of communication that does not involve significant audience participation but relies upon passive learning. Therefore, lecturing is often contrasted to active learning. Lectures delivered by talented speakers can be highly stimulating; at the very least, lectures have survived in academia as a quick, cheap, and efficient way of introducing large numbers of students to a particular field of study.

The effectiveness of traditional lecture is and has been debated. Some advantages of lecturing include: quick exposure to new material, greater teacher control in the classroom, an engaging format, which may complement and clarify course material, and facilitating large-class communication [11]. Lecturing also permits the dissemination of unpublished or not readily available material [1].

There has been much debate as to whether or not lecturing actually improves student learning in the classroom. Commonly cited disadvantages of lecture include: placing students in a passive (rather than an active) role, encouraging one-way communication, requiring significant out-of-class time for students to engage with the material, and requiring the speaker to possess effective speaking skills [11].

While lecturing is generally accepted as an effective form of instruction, there have been some prominent educators who have succeeded without the help of lectures, using other forms of academic teaching which include discussion, seminars, workshops, observation, practical application, case examples/case study, experiential learning/active learning, computer-based instruction, and tutorials. We are experiencing a shift towards more integrated and student-centered approach to teaching.

«Active Learning» is, in short, anything that students do in a classroom other than merely passively listening to an instructor's lecture. This includes everything from listening practices which help the students to absorb what they hear, to short writing exercises in which students react to lecture material, to complex group exercises in which students apply course material to «real life» situations and/or to new problems.

The most commonly cited definition of active learning comes from Bonwell and Eison (1991): «Involving students in doing things and thinking about what they are doing» [4, p. 121]. They describe active learning as student engagement in more activities than just listening. Students are in-

volved in dialogue, debate, writing, and problem solving, as well as higher-order thinking, e.g., analysis, synthesis, evaluation. The words «involved» and «problem solving» are worthy emphasis; active learning is not busy work, but is purposeful instruction that guides students towards learning outcomes [4].

Using the Bonwell and Eison definition, Braxton et al. examined the impact of active learning classroom approaches, specifically «class discussions, knowledge-level examination questions, group work, and higher-order thinking activities,» on student persistence and their feelings of social integration [4, p. 571]. Their results suggest that active learning may influence students' social integration.

In recent years, numerous educators have studied and measured the effectiveness of the traditional lecture method. Results consistently show that students retain far fewer course concepts when sitting passively listening than when they are actively engaged in the learning process. Like Bonwell and Eison, Zull emphasizes «doing», but he uses the term «action», stating that its value lies in «what the learner perceives about his or her own actions. Action is a test of learning...» [17, p. 30]. These findings are consistent with Harvard's Professor Eric Mazur, a pioneer of active learning who developed a method called Peer Instruction. Mazur has conducted his own research since implementing his method in the mid 1990's, proving that active learning is more effective not only in retention of knowledge, but for developing critical thinking skills [12].

Grabinger and Dunlap introduced active learning as comprehensive instructional system that encourages students to develop initiative content [7]. The other explorer, Leamson, defines learning as «stabilizing, through repeated use, certain appropriate and desirable synapses in the brain» [10; 5]. Active learning is a crucial element of the new thrust toward what is now commonly called «learner-centered» or «learning-centered» teaching [16].

Prince points out that: In practice, active learning refers to activities that are introduced into the classroom. The core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process. Active learning is often contrasted to the traditional lecture where students passively receive information from the instructor [14]. Berry further postulates that four key elements characterize all active learning approaches: (1) critical thinking, (2) individual responsibility for learning, (3) involvement in open-ended activities, and (4) organization of learning activities by the professor [3; 5].

Presenting the main material. In the article the techniques of active learning described in details by Donald Paulson and Jennifer Faust are considered. «Techniques of active learning» are those activities which an instructor incorporates into the classroom to foster active learning [13].

Among a great variety of them, they highlight such techniques as: exercises for individual students; questions and answers; immediate feedback; critical thinking motivators; share/pair; cooperative learning exercises.

Exercises for individual students are aimed at individual students, they can very easily be

used without interrupting the flow of the class. These exercises are particularly useful in providing the teacher with feedback concerning student understanding and retention of material.

• The «*One Minute Paper*» is a highly effective technique for checking student progress, both in understanding the material and in reacting to course material. The instructor asks students to take out a blank sheet of paper, poses a question and gives them one (or perhaps two – but not many more) minute(s) to respond. It will help him to know whether or not the students are viewing the material.

• *Muddiest (or Clearest) Point* is a variation on the one-minute paper. Students can be given a slightly longer time period to answer the question. At the end of a class period they are asked «What was the 'muddiest point' in today's lecture?» or «What anything do you find unclear?».

• *Affective Response* is similar to the above exercises, but here students are being asked to report their reactions to some facet of the course material – i.e. to provide an emotional or evaluative response to the material. By having several views before theory is presented the instructor can help students to see the material in context and to explore their own beliefs.

• *Daily journal* combines the advantages of the three techniques and allows for more in-depth discussion of or reaction to course material. The instructor may set aside class time for students to complete their journal entries, or assign this as homework. The only disadvantage to this approach is that the feedback will not be as «instant» as with the one-minute paper. But with this approach more complex questions may be asked. Students can find and discuss reports of scientific studies in popular media on topics relevant to course material.

• *Reading quiz* is one way to coerce students to read assigned material. Active learning depends upon students coming to class prepared. The reading quiz can also be used as an effective measure of student comprehension of the readings. Carefully chosen questions will both identify who has read the material and identify what is important in the reading.

• *Clarification Pauses* is a simple technique aimed at fostering «active listening». Throughout a lecture, particularly after stating an important point or defining a key concept, the instructor asks if anyone needs to have it clarified. He can also circulate around the room during these pauses to look at student notes, answer questions, etc.

• *Response to a demonstration or other teacher centered activity* – the students are asked to write a paragraph that begins with: «I was surprised ... / learned that... / wonder about... This allows the students to reflect on what they actually got out of the teachers' presentation. It also helps students realize that the activity was designed for more than just entertainment.

Questions and answers. Instructors use questions as a way of prodding students and instantly testing comprehension, but there are simple ways of tweaking questioning techniques which increase student involvement and comprehension. This technique in its original format involves instructors

«testing» student knowledge (of reading assignments, lectures, or perhaps applications of course material to a wider context) by asking questions during the course of a lecture. Typically, the instructor chooses a particular student, presents one with a question, and expects an answer forthwith; if the chosen student cannot answer the question presented, the instructor chooses another (and another) until the desired answer is received.

- *Wait time* – rather than choosing the student who will answer the question presented, this variation has the instructor *waiting* before calling on someone to answer it. The wait time will generally be short (15 seconds or so) – but it may seem interminable in the classroom. It is important to insist that no one raise his hand (or shout out the answer) before the instructor gives the OK. Waiting forces every student to think about the question, rather than passively relying on those students who are fastest to answer every question. When the wait time is up, the instructor asks for volunteers or randomly picks a student to answer the question. Once students are in the habit of waiting after questions are asked, more will get involved in the process.

- *Student Summary of Another Student's Answer* – in order to promote active listening, after one student has volunteered an answer to instructor's question, the instructor asks another student to summarize the first student's response. Many students hear little of what their classmates have to say, waiting instead for the instructor to either correct or repeat the answer. Having students summarize or repeat each others contributions to the course both fosters active participation by all students and promotes the idea that learning is a shared enterprise. Given the possibility of being asked to repeat a classmate's comments, most students will listen more attentively to each other.

- *The Fish Bowl* – students are given index cards and asked to write down one question concerning the course material. They should be directed to ask a question of clarification regarding some aspect of the material which they do not fully understand. At the end of the class period (or at the beginning of the next class meeting if the question is assigned for homework), students deposit their questions in a fish bowl. The instructor then draws several questions out of the bowl and answers them for the class or asks the class to answer them.

- *Quiz / Test Questions* – here students are asked to become actively involved in the creation of quizzes and tests by constructing some (or all) of the questions for the exams. This exercise may be assigned for homework and itself evaluated (perhaps for extra credit points). In asking students to think up exam questions, instructors encourage them to think more deeply about the course material and to explore major themes, comparison of views presented, applications, and other higher-order thinking skills. Once suggested questions are collected, the instructor may use them as the basis of review sessions and to model the most effective questions. Students might be asked to discuss several aspects of two different questions on the same material including degree of difficulty, effectiveness in assessing their learning, prop-

er scope of questions and so forth. This technique will significantly increase students' engagement of the material to supply answers.

- **Immediate Feedback** – is designed to give the instructor some indication of student understanding of the material presented during the lecture. These activities provide formative assessment rather than summative assessment of student understanding. Formative assessment is evaluation of the class as a whole in order to provide information for the benefit of the students and the instructor but the information is not used as part of the course grade; summative assessment is any evaluation of student performance which becomes part of the course grade. For each feedback method the instructor stops at appropriate points to give quick tests of the material; in this way the instructor can adjust the lecture mid-course, slowing down to spend more time on the concepts students are having difficulty with or moving more quickly to applications of concepts of which students have a good understanding.

- *Finger Signals* is a method which provides instructors with a means of testing student comprehension without the waiting period or the grading time required for written quizzes. Students are asked questions and instructed to signal their answers by holding up the appropriate number of fingers immediately in front of their torsos (this makes it impossible for students to «copy» thus committing them to answer each question on their own). For example, the instructor might say «one finger for 'yes', two for 'no'», and then asks questions. In very large classes students can use a set of large cardboard signs with numbers written on them. This method allows instructors to assess student knowledge literally at a glance.

- *Flash Cards* is a variation of the Finger Signals approach. This method tests students comprehension through their response to flash cards held by the instructors.

- *Quotations* is a particularly useful method of testing student understanding when they are learning to read texts and identify an author's viewpoint and arguments. After students have read a representative advocate of each of several opposing theories or schools of thought, and the relevant concepts have been defined and discussed in class, put on the over head projector a quotation by an author whom they have not read in the assigned materials and ask them to figure out what position that person advocates. In addition to testing comprehension of the material presented in lecture, thus exercise develops critical thinking and analysis skills. This would be very useful, for example, in discussing the various aspects of evolutionary theory.

- **Critical Thinking Motivators.** Sometimes it is helpful to get students involved in discussion of or thinking about course material either before any theory is presented in lecture or after several conflicting theories have been presented. The idea in the first case is to generate data or questions prior to *mapping out* the theoretical landscape; in the second case the students learn to assess the relative merits of several approaches.

- *The Pre-Theoretic Intuitions Quiz* – students often dutifully record everything the instructor

says during a lecture and then ask at the end of the course «What is the use of this?» To avoid such question and to get students interested in a topic before lectures begin an instructor can give a quiz aimed at getting students to both identify and to assess their own views. An example of this is «True or False» questionnaire designed to start students thinking about theory. After students gave responded to the questions individually, they compare answers in pairs or small groups and discuss the ones on which they disagree. This technique may also be used to assess student knowledge of the subject matter in a pre-/post-lecture comparison.

- *Puzzle / Paradoxes* – is one of the most useful means of ferreting out students' intuitions on a given topic and present them with paradox or a puzzle involving the concepts at issue, and to have them struggle towards a solution. Students will be able to critically assess theories when they are presented later. Introductory logic students might be present with complex logic puzzles as a way of motivating truth tables, and so forth.

Share / Pair. Grouping students in pairs allows many of the advantages of group work. Students have the opportunity to state their own views,, to hear from others, to hone their argumentative skills without the administrative «costs» of group work (time spent assigning people to groups, class time used just for «getting in groups» and so on). Further, pairs make it virtually impossible for students to avoid participating thus making each person accountable.

- *Discussion* – students are asked to pair off and to respond to a question either in turn or as a pair. This can easily be combined with other techniques such as those under «questions and answers» or «Critical Thinking Motivators». Students can be asked to compare answers to a limited number of questions and to discuss the statements on which they differed. Generally, this works best when students are given explicit directions, such as «Tell each other why you chose the answer you did».

- *Note Comparison / Sharing* – one reason that some students perform poorly in classes is that they often do not have good note-taking skills. That is, while they might listen attentively, students do not always know what to write down, or they may have gaps in their notes which will leave them bewildered when they go back to the notes to study or to write a paper. One way to avoid some of these pitfalls and to have students model good note-taking is to have them occasionally compare notes. The instructor might stop lecturing immediately after covering a crucial concept and have students read each others' notes, filling in the gaps in their own note-taking. This is especially useful in introductory courses or in courses designed for non-majors or special admissions students. Once students see the value of supplementing their own note-taking with others', they are likely to continue the practice outside of class time.

- *Evaluation of Another Student's Work* – students are asked to complete an individual homework assignment or short paper. On the day the assignment is due, students submit one copy to the instructor to be graded and one copy to

their partner. These may be assigned that day, or students may be assigned partners to work with throughout the term. Each student then takes their partner's work and depending on the nature of the assignment gives critical feedback, standardizes or assesses the arguments, corrects mistakes in problem-solving or grammar, and so forth. This is a particularly effective way to improve student writing.

Cooperative Learning Exercises. «Cooperative learning» suggests, students working in groups will help each other to learn. Generally, it is better to form heterogeneous groups (with regard to gender, ethnicity, and academic performance), particularly when the groups will be working together over time or on complex projects; however, some of these techniques work well with spontaneously formed groups. Cooperative groups encourage discussion of problem solving techniques, and avoid the embarrassment of students who have not yet mastered all of the skills required.

- *Cooperative Groups in Class* – the instructor poses a question to be worked on in each cooperative group and then circulates around the room answering questions, asking further questions, keeping the groups on task, and so forth. After an appropriate time for group discussion, students are asked to share their discussion points with the rest of the class.

- *Active Review Sessions* – in the traditional class review session the students ask questions and the instructor answers them. Students spend their time copying down answers rather than thinking about the material. In an active review session the instructor poses *questions* and the students work on them in groups. Then students are asked to show their solutions to the whole group and discuss any differences among solutions proposed.

- *Work at the Blackboard* – In many problem solving courses (e.g., logic or critical thinking), instructors tend to review homework or teach problem solving techniques by *solving* the problems themselves. Because students learn more by doing, rather than watching, this is probably not the optimal scenario. Rather than illustrating problem solving, students should work out the problems themselves, being asked to go to the blackboard in small groups to solve problems. If there is insufficient blackboard space, students can still work out problems as a group, using paper and pencil or computers if appropriate software is available.

- *Concept Mapping* – A concept map is a way of illustrating the connections that exist between terms or concepts covered in course material; students construct concept maps by connecting individual terms by lines which indicate the relationship between each set of connected terms. Most of the terms in a concept map have multiple connections. Developing a concept map requires the students to identify and organize information and to establish meaningful relationships between the pieces of information.

- *Visual Lists* – Here students are asked to make a list-on paper or on the blackboard; by working in groups, students typically can generate more comprehensive lists than they might if working alone. This method is particularly effective

tive when students are asked to compare views or to list pros and cons of a position. One technique which works well with such comparisons is to have students draw a «T» and to label the left- and right-hand sides of the cross bar with the opposing positions (or «Pro» and «Con»). They then list everything they can think of which supports these positions on the relevant side of the vertical line. Once they have generated as thorough a list as they can, ask them to analyze the lists with questions appropriate to the exercise. Often having the list before them helps to determine the ultimate utility of the action, and the requirement to fill in the «T» generally results in a more thorough accounting of the consequences of the action in question.

- *Jigsaw Group Projects* – in jigsaw projects, each member of a group is asked to complete some discrete part of an assignment; when every member has completed his assigned task, the pieces can be joined together to form a finished project. When each student has completed his research, the group then reforms to complete a comprehensive report. Then the groups are reformed so that each group has an expert in one form. They then tackle the difficult problem for discussion.

- *Role Playing* – Here students are asked to «act out» a part. In doing so, they get a better idea of the concepts and theories being discussed. Complex role playing might take the form of a play (depending on time and resources).

- *Panel Discussions* are especially useful when students are asked to give class presentations or reports as a way of including the entire class in the presentation. Student groups are assigned a topic to research and asked to prepare presentations (note that this may readily be combined with the jigsaw method outlined above). Each panelist is then expected to make a very short presentation, before the floor is opened to questions from «the audience». The key to success is to choose topics carefully and to give students sufficient direction to ensure that they are well-prepared for their presentations.

- *Debates* provide an efficient structure for class presentations when the subject matter easily divides into opposing views or «Pro» / «Con» considerations. Students are assigned to debate teams, given a position to defend, and then asked to present arguments in support of their position on the presentation day. The opposing team should be given an opportunity to rebut the argument(s) and, time permitting, the original presenters asked to respond to the rebuttal. This format is particularly useful in developing argumentation skills (in addition to teaching content).

- *Games* – there are some concepts or theories which are more easily illustrated than discussed and in these cases, a well-conceived game may convey the idea more readily. Students are asked to «discover» the problem, by formulating and testing hypotheses as the game proceeds.

Conclusions and prospects of further researches.

Active learning is a very popular topic in educational literature as it is a means to improve teaching and learning in the classroom. Teaching cannot be reduced to formulaic methods and active learning is not the cure for all educational problems. However there is broad support for the elements of active learning process. In higher education it is still fairly nascent, and the debate over its effectiveness will likely require more well-controlled randomized studies. This will certainly take many years as practical alternative teaching methods for the large majority of theoretical courses have not been found.

Active learning provides skills for real life problem solving and prepares students to become responsible and active citizens. If students feel comfortable actively participating, then the classroom climate – the classes' academic, social, emotional, and physical environment – must also be taken into consideration.

To conclude, active learning would start with an instructor who is active learner and active instructor himself and can upgrade his knowledge and skills in the time of need. He has to identify the needs with what he thinks is the best for the learning environment.

References:

1. Advantages & Disadvantages of Lecturing // TeachingResourcesGuide.com., South Alabama University, URL: http://www.southalabama.edu/languages/spanish/TRG/TRG/Enhancing_Learning/Lecturing/advantages.htm (Retrieved: 04 March 2015).
2. Austin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Personnel, № 25, 1984 – Pp. 297-308.
3. Berry W. Surviving Lecture: A Pedagogical Alternative // College Teaching, № 56(3), 2008. – Pp. 149-154.
4. Bonwell C. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom / Bonwell C., Eison J. // ASHE-Eric Higher Education Report, № 1, 1991. – Washington, D.C.: George Washington University Clearinghouse on Higher Education. – P. 121.
5. Braxton J.M. The influence of active learning on the college student departure process / Braxton J.M., Milen J.F. and Sullivan A.S. // Toward a revision of Tinto's theory // The journal of Higher Education, № 71(5), 2000 – Pp. 590-669.
6. Frederik P. Student Involvement: Active Learning in Large Classes / M. Weiner, ed. Teaching Large Classes Well, 1987. – Pp. 45-56.
7. Gralinger R.S. Rich environments for active learning: a definition / Garinger R.S., Dunlap J.C. // Association for Learning Technology Journal (ACT-j), № 3(2), 1995. – Pp. 5-34.
8. Heaslip G. Active Learning in Higher Education / Heaslip G., Donovan G., Cullen J. // Student response systems and learner engagement in large classes, Vol. 15(1), 2014. – Pp. 11-24.
9. Jenio L.M. Encouraging Active Learning in Higher Education: A Self-Determination Theory Perspective // International Journal of Technology and Inclusive Education, № 5(1), 2015. – Pp. 716-721.
10. Leamson R. Thinking about teaching and learning: Developing habits of learning with the first year college and university students, Sterling, VA: Stylus.

11. Lecturing: Advantages and Disadvantages of the Traditional Lecture Method // CIRTL Network. – <http://en.wikipedia.org/wiki/Lecture>.
12. Mazur E. Peer Instruction: A user's manual. – Prentice Hall, H.J., 1997. – 253 p.
13. Paulson D.R. Active Learning for the College Classroom / Paulson D.R., Faust J.L. // URL: <http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active/main.htm>.
14. Prince M.J. Does Active Learning Work? / A view of the research // Journal of Engineering Education, № 93(3), 2004. – Pp. 223-231. URL: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf.
15. Sander P. University Students: Expectation of Teaching / Sander P., Stevenson K., King M. and Coates D. // Studies in Higher Education, № 25, 2000. – Pp. 309-323.
16. Weimer M.E. Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. – San Francisco: Jossey-Bass, 2002. – 245 p.
17. Zull J.E. From Brain to Mind: Using Neuroscience to Guide Change in Education. – Sterling, VA: Stylus Publishing, 2011.

Федоришин О.П.

Рівненський державний гуманітарний університет

ПРИЙОМИ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація

У статті аналізуються проведені за останній час дослідження різних підходів до активізації навчального процесу у вищій школі та обґрунтовується необхідність їх використання. Науковці вказують, що традиційна лекція за своєю формою не залучає студентів до безпосередньої участі у процесі, а швидше спрямована на пасивне сприйняття матеріалу. Вони діляться своїм баченням проблеми та пропонують різні прийоми активного навчання з метою перетворити пасивне слухання лекції в активне, що значно підвищує ефективність навчання, поглиблює знання студентів та сприяє самостійному мисленню.

Ключові слова: активне навчання, взаємодія між викладачами і студентами, ефективність, оцінювання, процес викладання і навчання.

Федоришин А.П.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ПРИЁМЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье анализируются проведённые за последнее время исследования разных подходов к активизации учебного процесса в высшей школе и обосновывают необходимость их применения. Учёные обращают внимание на то, что традиционная форма проведения лекции не привлекает студентов к непосредственному участию в процессе, а представляет собой процесс пассивного восприятия материала. Они предлагают использовать разные приёмы активного обучения с целью превратить пассивное слушание лекции в активную деятельность, что позволит значительно повысить эффективность обучения, углубить знания студентов и будет способствовать развитию самостоятельного мышления.

Ключевые слова: активное обучение, взаимодействие между преподавателем и студентами, эффективность, оценивание, процесс преподавания.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

УДК 378.02-057.875:81'243

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Гронь Л.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

Гронь В.М.

Рівненський економіко-технологічний коледж

Національного університету водного господарства та природокористування

У статті розглядається дидактичний потенціал художнього тексту у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних факультетів. Розглянуто жанрову характеристику художніх творів. Обґрунтовано доцільність використання текстів жанру «коротке оповідання» для ефективної організації процесу навчання іншомовного спілкування. Описані особливості жанру «коротке оповідання». Проаналізовані навчальні можливості короткого оповідання за лінгвістичним, методичним та культурологічним параметрами тексту.

Ключові слова: художній текст, іншомовна комунікативна компетенція, коротке оповідання, навчальний текст, параметри тексту.

Постановка проблеми. З розширенням міжнародного співробітництва України в рамках освітньої, культурної та економічної інтеграції суттєво підвищились вимоги до випускників українських вищих закладів освіти, в тому числі і мовних спеціальностей.

Компонентом майбутньої професійної діяльності студентів мовних факультетів є іншомовна комунікативна компетенція. Однак на сучасному етапі відбувається «зміщення акцентів у навчанні іноземних мов з розвитку виключно комунікативних умінь на формування готовності до ведення діалогу культур» [4, с. 3], що призводить до розширення рамок комунікативної функції іноземної мови. Спілкування стає не лише міжособистісним, а й міжкультурним, оскільки в ньому беруть участь представники різних культур.

З огляду на це, виникає необхідність ефективної організації процесу навчання усного іншомовного спілкування з метою підготовки майбутніх учителів, які не тільки володіють іноземною мовою на високому професійному рівні, але й достатньо глибоко знають і розуміють культуру країни, мова якої вивчається.

Отже, процес формування комунікативної компетенції буде результативним за умови навчання іноземної мови у нерозривному зв'язку з вивченням іншомовної культури, коли елементи культури засвоюються у процесі спеціально змодельованої комунікації з урахуванням їх функціонування у спілкуванні. Моделювання мовного середовища насичує освітній простір одиницями іншомовної культури і побуту, формуючи таким чином соціокультурну компе-

тенцію, яка є важливою складовою іншомовної комунікативної компетенції.

Змістовою опорою для предмету спілкування студентів на занятті є текст, який забезпечує інформативність і мовне оформлення висловлювання, демонструє зразки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови та вводить студентів у ситуативний контекст комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема відбору текстового матеріалу у методиці викладання іноземних мов завжди була актуальною. Нею займалися такі відомі науковці як І. Л. Бім, І. В. Рахманов, С. К. Фоломкіна, С. П. Шатілов та інші. Залишається ця проблема актуальною і сьогодні (Н. Д. Гальскова, Р. Ю. Мартинова, В. М. Плахотник, В. В. Сафонова та ін.). Однак питання про методичну доцільність використання текстів для ефективного формування умінь спілкування іноземною мовою залишається відкритим.

Ми притримуємось думки дослідників, які позитивно розглядають можливість використання тексту як основи комунікативної діяльності [2, 3, 5]. Обґрунтуємо свою точку зору. Аналіз літератури засвідчив, що на даний час не має єдиного визначення поняття «текст». Намагаючись розібратись у самій природі тексту, науковці тлумачать це поняття з точки зору різних лінгвістичних наук: лінгвістики тексту, психолінгвістики, прагматики, комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики та ін. Так, І. Р. Гальперін вважає текст твором, який має певну цілеспрямованість та прагматичну установку, Г. В. Колшанський пов'язує визначення тексту з завершенням

мінімального акту спілкування – передачею інформації або обміном думками між партнерами. В рамках комунікативного підходу текст визначається як засіб вербальної комунікації (О. Л. Каменська), як комунікативна одиниця, яка реалізує авторську інтенцію (Т. М. Дрідзе), як мовленнєвий твір, комунікативно зорієнтований в межах певної сфери спілкування (Н. С. Болотнова).

Визнання тексту основною комунікативною одиницею, а також орієнтація сучасної практики викладання на комунікативно зорієнтоване навчання іноземних мов, переконує у необхідності та доцільності використання текстів для формування іншомовних комунікативних умінь студентів мовних спеціальностей.

Відомо, що будь-який навчальний текст повинен відповідати лінгвістичним, методичним та культурологічним параметрам. Країнознавча інформація, яка складає основу змістової структури тексту, виступає в ньому у вигляді певної системи факторів, відбір і презентація яких обумовлені лінгвістичними параметрами та методичною доцільністю тексту.

Організацію усної комунікативної взаємодії студентів, підвищення їх мотивації до оволодіння іншомовною культурою можливо здійснювати через систему текстів різних типів, зокрема, на основі текстів художнього літератури. Цінність і унікальність художнього тексту, на нашу думку, полягає в комплексному вирішенні мовних і культурознавчих завдань, які стоять перед майбутніми вчителями іноземної мови.

Метою статті є аналіз дидактичного потенціалу художнього тексту у процесі формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних факультетів.

Виклад основного матеріалу. У реальному усномовленнєвому спілкуванні текст представлений певним жанром, тому визначення жанрової специфіки художнього тексту, придатного для ефективної та комплексної реалізації процесу формування іншомовної комунікативної компетенції, є першочерговим завданням.

Під словом жанр розуміється «вид змістової форми, яка зумовлює цілісність літературного твору, що визначається єдністю теми, композиції та мовленнєвого стилю» [1, с. 197].

Жанрова характеристика художніх текстів є предметом дослідження багатьох методистів. Як засвідчив аналіз методичної літератури, для формування усномовленнєвих умінь іноземною мовою найдоцільніше використовувати епічні (прозаїчні) форми, що розповідають про долю, характери, події, вчинки у різних життєвих ситуаціях (С. К. Фоломкіна, М. П. Страхова, Н. В. Слухіна, Л. Г. Корчагіна та ін.).

До основних епічних (прозаїчних) жанрів відносять роман, повість, оповідання, коротке оповідання, новелу, легенду. В залежності від типу зображення життєвого процесу, в якому розкривається людський характер, говорять про три основні форми епічного жанру: велику, середню або малу. Великою епічною формою називають роман (Novel). Середньою формою називають повість (novelette, tale, story). До малої форми епічної прози відносять новеллу (Novella), а також коротке оповідання (short story), яке особливо виділяється в англійському літературознавстві.

Зазначимо, що існує термінологічна розбіжність у визначенні самого жанру «short story». Поряд з поняттям «short story» використовують «novella», «tale». Незважаючи на дані розбіжності в термінології, які не мають суттєвого значення для нашого дослідження, вважаємо правомірним у даній статті використовувати термін «коротке оповідання».

Коротке оповідання вважається найоперативнішим жанром літератури. Особливості цього жанру дають можливість швидко відгукуватись на найактуальніші, найгостріші події і проблеми сучасності. Незважаючи на те, що коротке оповідання, як правило, зосереджене на описі одного аспекту життя і має обмежену кількість персонажів, воно відрізняється глибиною, соціальною і психологічною значущістю.

Основними ознаками короткого оповідання називають його невеликий обсяг, одноподійність, однопоблемність, незначну кількість дійових осіб. Найхарактернішою ознакою короткого оповідання є наявність однієї головної ідеї (думки), в якій заключена його кульмінація. Саме ідейний зміст короткого оповідання становить його цінність. Іншою важливою ознакою короткого оповідання є його цілісність, яка виражається у взаємозв'язку всіх його компонентів: теми, ідейного змісту, сюжету і композиції, характеристики дійових осіб.

Ідейно-тематичну концепцію твору виражає сюжет, у якому втілюється задум, художня думка письменника. У сюжеті відображається рух подій, розвиток дії. В основі сюжетної сторони змісту лежить конфлікт, якась життєва суперечність, зіткнення у взаємовідносинах персонажів. Конфлікти можуть мати не тільки зовнішній, а й внутрішній психологічний характер. Для сюжету оповідання характерна як зовнішня, так і внутрішня динаміка дії, тобто зміна психологічного стану дійових осіб.

Початок оповідання, як правило, динамічний, тобто відбувається швидко розгортання сюжету. Однак часто подібній стороні оповідання передують основний епізод, який пояснює обставини, що спричинили конфлікт, викликали його необхідність. Вступна, пояснююча, мотивуюча частина сюжету називається експозицією. В експозиції змальовуються обставини, що передують події, персонажі, характеризуються їх взаємовідносини. Зазвичай, експозиція представлена до початку дії, але може бути і затриманою, даною всередині або навіть в кінці твору; прямою, детальною або розкиданою, яка доповнюється на протязі всього оповідання. За експозицією висхідним пунктом сюжетної організації є зав'язка дії, завдяки якій подія одержує певний, конкретний розвиток. Зав'язка загострює протиріччя у житті героїв і створює нові конфлікти. Важливу роль у композиції короткого оповідання відіграє кінцівка, фінал. Певна завершеність розповіді розглядається як характерна особливість короткого оповідання.

Таким чином, можна виділити такі загальні і типові риси короткого оповідання як малої форми епічної прози: центром оповідання є якась характерна подія; у ньому висвітлюється один епізод з життя героя; число персонажів обмежене і характеризуються вони у залежності від

розвитку задуму; початок короткого оповідання, як правило, захоплює увагу читача, а атмосфера, насичена подіями, підтримує інтерес.

Розглянута жанрова своєрідність короткого оповідання дозволяє стверджувати, що воно порівняно з іншими епічними формами має більші можливості для формування та розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Цей висновок обумовлюється не тільки доступністю цього виду жанру, але й його методичними якостями, які визначаються невеликим обсягом, простотою сюжету, обмеженою кількістю персонажів, закінченістю змісту, чіткою композиційною структурою. Емоційний та естетичний потенціал короткого оповідання при його використанні у навчальному процесі забезпечує природне виникнення емоцій у студентів, виступає стимулом до вербального висловлювання суб'єктивної думки студента про семантичну інформацію, що видобувається з оповідання. Це, в свою чергу, створює передумови, необхідні для запускання «механізму мовлення» (І. О. Зимня). Малий обсяг короткого оповідання дозволить викладачеві використати більшу кількість творів у процесі навчання, що забезпечить розширення тематики і проблематики у процесі мовленнєвого спілкування та сприятиме активізації мовних засобів.

Перераховані ознаки характеризують оповідання як найбільш адекватну форму для навчання іншомовної комунікації у навчальному процесі з іноземної мови студентів мовних спеціальностей.

Дидактичний потенціал короткого оповідання зумовлений також наявністю в ньому психолінгвістичних передумов: регулятивної (спонукальної), комунікативної спрямованості та інформаційної насиченості короткого оповідання. Врахування системи читацьких мотивів, установок, інтересів та потреб студентів виступає джерелом активності, передумовою, що спонукає студента до діяльності. Коротке оповідання є тим мотивом, завдяки якому реалізується регулятивна (спонукальна) передумова – важлива основа активізації розумової діяльності студентів, яка забезпечує мотиваційну готовність реципієнта до висловлювання.

Коротке оповідання виступає засобом безперервного утворення та вдосконалення динамічних стереотипів в усномовленнєвих висловлюваннях студентів на основі прочитаного (прослуханого), оскільки містить соціальну та морально-етичну тематику, має великий обсяг імпліцитної інформації. Такі характеристики короткого оповідання як логічність, послідовність, структурна чіткість сприяють формуванню зв'язного логічного, нормативного мовлення, що характеризується системністю та завершеністю виражених думок.

Формування іншомовної комунікативної компетенції на матеріалі коротких оповідань забезпечує варіативність ситуацій, що є важливим для розвитку таких якостей усного мовлення як динамічність, комбінованість, експромтність. Варіативність удосконалює взаємодію навичок у вмінні, знімає заавтоматизованість навичок.

Використання в процесі навчання коротких оповідань, які мають цінні усномовленнєві можливості, дозволяє компенсувати відсутність реальних ситуацій іншомовного спілкування, що забезпечує формування у студентів навичок і вмінь застосовувати мовні засоби в реальній комунікації; здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до особливостей соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається; сприяє збагаченню комунікативного досвіду студентів.

Висновки і пропозиції. Високий дидактичний потенціал короткого оповідання обумовлюється його лінгвістичними, методичними та культурологічними параметрами. Серед лінгвістичних параметрів важливу роль, перш за все, відіграє структурна організація та змістова цілісність короткого оповідання. Методичними параметрами короткого оповідання є: невеликий обсяг тексту, одноподійність, однопоблемність; наявність незначної кількості дійових осіб; комунікативна спрямованість та інформаційна насиченість тексту; стимул до вербального висловлювання; наявність в оповіданні мовного матеріалу, здатного до переносу в мовленнєву діяльність, а також прагматичної установки; забезпечення розширення тематики і проблематики, варіативності комунікативних ситуацій іншомовного спілкування. Культурологічний компонент короткого оповідання визначається наявністю в ньому соціокультурної інформації.

Зазначені можливості жанру «коротке оповідання» роблять його не тільки найбільш ефективним засобом навчання іншомовного спілкування студентів, а й сприятимуть пізнанню ними національної специфіки культури країни, мова якої вивчається та залученню їх до діалогу культур. Систематичне використання коротких оповідань у навчальному процесі на мовних факультетах дозволить забезпечити належну й достатню сформованість та удосконалення іншомовних комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у взаємозв'язку з культурологічним компонентом та згідно вимог сучасних освітніх стандартів.

Подальшу розробку проблеми використання художніх текстів у практиці навчання іншомовного спілкування студентів мовних факультетів ми вбачаємо у визначенні принципів відбору текстів жанру «коротке оповідання» та здійснення відбору текстового матеріалу.

Список літератури:

1. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 636 с.
2. Методика навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова [та ін.] – К.: Академія, 2010. – С. 129-140.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій (схеми і таблиці) [навч. метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 338 с.
4. Соловова Е.Н. Методика отбора и работы с текстом для чтения на старшем этапе обучения школьников / Е.Н. Соловова // ИЯШ – 2007. – № 2-10.

5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному навчальному закладі: навчальний посібник / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «Інкос», 2006. – 248 с.

Гронь Л.В.

Ровенский государственный гуманитарный университет

Гронь В.М.

Ровенский экономико-технологический колледж

Национального университета водного хозяйства и природопользования

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация

В статье рассматривается дидактический потенциал художественного текста в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языковых факультетов. Рассмотрено жанровую характеристику художественных произведений. Обосновано целесообразность использования текстов жанра «краткий рассказ» для эффективной организации процесса обучения иноязычного общения. Описаны особенности жанра «краткий рассказ». Проанализированы учебные возможности краткого рассказа по лингвистическим, методическим и культурологическим параметрам текста.

Ключевые слова: художественный текст, иноязычная коммуникативная компетенция, краткий рассказ, учебный текст, параметры текста.

Gron L.V.

Rivne State University of the Humanities

Gron V.M.

Rivne College of Economics and Technologies

of National University of Water and Environmental Engineering

THE DIDACTIC POTENTIAL OF FICTION TEXT IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LINGUISTIC DEPARTMENTS STUDENTS

Summary

The article deals with the problem of the didactic potential of fiction text in developing foreign language communicative competence of linguistic departments students. Genre characteristics of fiction text has been considered. Motivation of effective using fiction text to organize the process of teaching foreign language communication has been grounded. The peculiarities of a short story has been shown. Instructional potentialities of the short story according to linguistic, methodical and cultural features of fiction text has been analysed.

Keywords: fiction text, foreign language competence, short story, instructional text, text features.

UDC 378.147.016:811.112.2

AKTUELLE ANFORDERUNGEN AN DAS TRAINING DER FERTIGKEIT SPRECHEN IM DAF-UNTERRICHT

Dzhava N.A.

Staatliche Geisteswissenschaftliche Universität in Rivne

Der Artikel stellt den aktuellen Anforderungen für die Kompetenzbildung in Deutschunterricht als Fremdsprache vor. Das System von Übungen zur Bildung von Sprachfertigkeiten wird betrachtet. Die didaktischen und methodischen Prinzipien der Konstruktion des genannten Übungssystems und die Stufen der Bildung der Sprechfertigkeiten werden bestimmt. Beispiele für Übungen, die in jeder Ausbildungsstufe durchgeführt werden, sind gegeben. Die Kriterien zur Bestimmung eines erfolgreichen Unterrichts aus Deutsch als Fremdsprache werden entwickelt.

Schlüsselwörter: Sprachfähigkeit, Übungssystem, aktuelle Anforderungen, Stufen der Kompetenzbildung, Kriterien für erfolgreichen Unterricht.

Das Ziel eines modernen Fremdsprachenunterrichts ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich in der Fremdsprache sicher zu bewegen und sich dabei zunehmend flüssig und differenziert auszudrücken. Fremdsprachen zu lernen heißt, in fremde Welten einzutauchen und diese in steigendem Maße zu verstehen. Sie ermöglichen es den Lernenden, Wissen über fremde Denkmuster und Handlungsweisen zu erwerben und diese mit den eigenen zu vergleichen.

Das Lernziel modernen Fremdsprachenunterrichts ist auch kommunikative Kompetenz, d.h. die kommunikativ angemessene Handlungsfähigkeit der Lernenden in unterschiedlichen Situationen. Um dieses Lernziel zu erreichen, sollten Lernende im Unterricht so oft wie möglich die Fremdsprache ausprobieren, anwenden und benutzen können. Sie sollten so viel wie möglich über Themen und Inhalte, die für sie von Interesse sind in der Fremdsprache miteinander ins Gespräch kommen, Bedeutungen aushandeln und Meinungen austauschen. Lehrende dürfen daher ihren Lernenden nicht nur Wissen über die Sprache vermitteln, sondern müssen ihnen auch Gelegenheiten bieten, in der Sprache zu handeln. Das erklärt die Aktualität dieser Untersuchung.

Der Artikel gibt Anregungen, wie die Fertigkeit Sprechen anschaulich und verständlich vermittelt und im Unterricht abwechslungsreich und effektiv geübt werden kann.

Jede Sprache besteht aus Wörtern und grammatischen Regeln, nach denen die Wörter nicht nur verbunden werden, sondern auch eine bestimmte Bedeutung bekommen bzw. ihre aktuelle Bedeutung spezifiziert wird. Ohne Wortschatzkenntnisse sind Fremdsprachenerwerb und -lernen sowie die Verständigung in dieser Sprache völlig unmöglich. Reicht es aber einzelne Wörter zu kennen, damit die Kommunikation erfolgreich wird? Bestimmt nicht. Wortschatzkenntnisse bilden nur eine Grundlage für die Fähigkeit, mit dem Wortschatz richtig umzugehen. Seit der kommunikativen Wende ist klar, dass beim Fremdsprachenlernen nicht Sprachwissen, sondern Sprachfertigkeiten bzw. Kompetenzen eine viel wichtigere Rolle spielen. Daraus ist zu schlussfolgern, dass nicht die Wortschatzkenntnisse, sondern die Entfaltung der lexikalischen Kompetenz bei den Lernenden eines der Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts darstellen sollte. Was

bedeutet aber dieser Begriff? Ist diese Bezeichnung nur mit dem Verstehen der Bedeutung einer lexikalischen Einheit oder nur mit deren richtiger Anwendung gleichzusetzen?

Über die Bedeutung des Begriffs Wortschatz ist man sich seit längerer Zeit im Klaren. Wortschatz stellt keine Anzahl von separaten Einzelwörtern dar, weswegen er von dem Begriff Vokabel abgegrenzt werden sollte. Er besteht nicht aus losen Vokabeln, sondern stellt ein System von unterschiedlichen Beziehungen und Verflechtungen dar, die nicht nur das Behalten fördern, sondern auch das schnelle Abrufen, d.h. eine rasche Verfügbarkeit des nötigen Vokabulars ermöglichen [1, S. 5]. Es steht außer Zweifel, dass lexikalisches Wissen nicht nur bei der Grammatikarbeit, sondern auch bei jeder Sprachfertigkeit, d.h. beim Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen oder bei der Sprachmittlung eingesetzt wird, weil der Lernende bei jeder sprachlichen Aktivität mit dem Wortschatz einer Sprache konfrontiert wird und von ihm nicht nur bei der Produktion Gebrauch macht, sondern ihn auch zum Enkodieren bei der Rezeption benutzt. Wortschatzarbeit ist also sehr eng mit der Arbeit an allen Sprachfertigkeiten verbunden.

Kriterien für eine gelungene Sprechaktivität sind, dass:

- die Lernenden auf Deutsch miteinander interagieren,
- die Lernenden über sich oder Inhalte, die sie interessieren, sprechen können,
- die Beteiligung hoch und ausgeglichen ist,
- die Sprechmotivation hoch ist,
- die Lernenden flüssig und verständlich sprechen.

Das bedeutet neue Anforderungen an die Lehrerrolle: Lehrende müssen anregen, initiieren, steuern – und lernen, den Lernenden selbst einen aktiveren Teil des Unterrichts zu übertragen.

Viele Probleme beim Sprechen sind auf fehlenden Wortschatz zurückzuführen. Die Lernenden wollen etwas Wichtiges sagen, ihnen fehlen aber die notwendigen Wörter. Das Gespräch stockt oder wird abgebrochen. Kompensationsstrategien wie die Umschreibung oder das Zeigen auf den Gegenstand halten zwar die Kommunikation aufrecht, sie reduzieren das Problem aber nur, lösen es jedoch nicht. Deshalb ist es notwendig, Wort-

schatz einzuführen bzw. bereits vorhandenen zu aktivieren. Am bekanntesten sind wahrscheinlich Assoziogramme oder Wortigel, mit deren Hilfe bereits in der Lerngruppe vorhandener Wortschatz aktiviert und gesammelt werden soll. (Z.B. sammeln Sie Ideen, was assoziiert sich bei Ihnen mit dem Wort, usw.).

Der Wortschatz kann also gleichzeitig in einer kommunikativen Sprachhandlung angewendet werden, indem die notwendigen Redemittel z.B. in Sprechblasen oder in einem Redemittelkasten eingeführt werden. Redemittel können einfach oder komplex sein, aus einem Wort bestehen oder aus ganzen Sätzen. Sie sind an konkrete Sprachhandlungen gebunden, wie z.B. seine Meinung äußern, und können auf allen Niveaustufen als formelhafte Wendungen gelernt und in einer entsprechenden Situation abgerufen werden. Das heißt, der Vorteil bei der gemeinsamen Einführung von Wortschatz und Redemitteln liegt in der unmittelbaren Anwendung: Wörter werden nicht isoliert angeboten, sondern gleich in eine formelhafte Wendung eingebettet. Beim Sprechen sind jedoch nicht nur Wörter und Redemittel wichtig, auch die Aussprache muss geübt und besonders im freien Sprechen gefestigt und automatisiert werden. So kann sich z.B. die Bedeutung eines gesprochenen Wortes an der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen (z.B. Masse – Maße; Hütte – Hüte) oder unterschiedlichen Wortakzenten ('umschreiben – um'schreiben) festmachen. Außerdem helfen Wort- und Satzakkzent, zentrale Wortteile oder Wörter im Satz zu erkennen und zu unterscheiden [3, S. 75].

Dazu zählen vor allem

- Übungen zur Dialogarbeit,

- Übungen zum monologischen Sprechen, wenn es z.B. darum geht, eine Geschichte zu erzählen oder über ein Erlebnis zu berichten.

Wichtig bei der Dialogarbeit ist, dass die Lernpartner im Gespräch bestimmte Absichten oder Ziele verfolgen, also z.B. um etwas bitten, nach etwas fragen oder einen Termin aushandeln. Dialoggrafiken können dabei als Strukturierungshilfe dienen, vor allem dann, wenn das Gespräch länger ist als ein Minidialog.

Auch Dialoge am Telefon sollten in unterschiedlichen Situationen immer wieder mit Dialogvarianten geübt werden, denn Kommunikationssignale wie Nicken als Signal des Verstehens, die Schultern hochziehen als Signal der Ratlosigkeit usw. fallen beim Telefonieren weg. Damit spielt das Hören und Verstehen beim Telefonieren eine größere Rolle als in direkten Gesprächen. Zudem gibt es interkulturell unterschiedliche Telefonkonventionen (wie man sich meldet, verabschiedet usw.).

Eine weitere Möglichkeit, möglichst authentische Kommunikation aufzubauen und zu strukturieren, bieten Partnerspiele mit Informationslücken, die im Gespräch nach und nach geschlossen werden. Dabei lassen sich gebräuchliche Sprachstrukturen wiederholen, ausbauen und üben. Die Lernenden probieren unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten aus, um die Informationslücken zu schließen. Durch die Informationslücken werden die Lernenden zur Sprachproduktion angeregt. Die ihnen fehlende Information wird durch die Frage an den Partner erschlossen und durch (mehrfache) Anwendung gelernt.

Das Zusammenfassen der Argumente einer Gruppe mithilfe von Notizen ist ein Beispiel dafür. Doch nicht nur Stichwortsammlungen können das mündliche Berichten oder Vortragen unterstützen, sondern auch Bildergeschichten, die die Lernenden mündlich erzählen sollen. Dazu sind neben dem thematischen Wortschatz weitere Redemittel nötig, etwa um Bilder zu beschreiben oder Gleichzeitigkeit bzw. zeitliches Nacheinander auszudrücken (z.B. *zuerst, während, dann, darauf, zum Schluss*). Man muss heute nicht mehr unbedingt auf Bildvorlagen zurückgreifen, denn durch die in fast jedem Kursraum vorhandenen zahlreichen Handys mit Kamerafunktion ist es relativ einfach, eine eigene Bildergeschichte zu planen, Fotos zu machen und zu einer eigenen Bildgeschichte zusammenzusetzen. Die Bildergeschichte kann dann mithilfe von Notizen und Stichworten vorgetragen werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Das Lehrwerksbeispiel eignet sich vor allem zur Binnendifferenzierung: Schwächere Lernende schreiben die Geschichte und tragen sie vor, stärkere Lernende formulieren mündlich.

Kommunikation zwischen Menschen ist nicht nur ein einfacher Austausch von Informationen, sondern ein Austausch über Inhalte, die für die Lernenden von Bedeutung sind. Zudem ist eine Lernatmosphäre nötig, in der die Lernenden sich trauen, ihre Gedanken zu äußern, auch wenn sie dies sprachlich nicht fehlerfrei können. Das Geschehen im Unterricht schließt aber auch nonverbale Kommunikation, Kommunikationsverweigerung und das Schweigen ein [4, S. 27].

«Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man das dann Unterricht.» Dieser Schülerspruch weist auf ein häufiges Problem des Fremdsprachenunterrichts hin: Der Lehrende spricht viel mehr und viel länger als die Lernenden, die im Unterricht in der Regel nur selten und allenfalls mit sehr kurzen Redebeiträgen zu Wort kommen. Sprachunterricht ist also nicht immer auch Sprechunterricht. Manche Berechnungen gehen sogar davon aus, dass jeder Lernende maximal 1 Minute Sprechzeit pro Unterrichtsstunde hat. Das macht bei 20 Lernenden im Kurs maximal 3,5 Stunden Sprechzeit in 3 Jahren, wenn der Unterricht 2 Stunden pro Woche stattfindet.

Zum Sprechen in authentischen Situationen kann auch gehören, dass Lernende sich gegenseitig interviewen, auf Autogrammjaagd gehen oder Hitlisten im Kurs erstellen, wie das folgende Beispiel zeigt. Macht eine Umfrage in der Klasse: Top-Geschenke: Was wünschst du dir zum Geburtstag? Ich wünsche mir... Macht eine Statistik: was wünschen sich Mädchen und Jungen in eurer Klasse am meisten? (DVD, Fotoalbum, Schokolade, Konzertkarten). Auch abwechslungsreiche Arbeits- und Sozialformen, können die Lernenden zum Sprechen motivieren und ihren Sprechanteil erhöhen. Ziel ist, dass sich in einem Kurs möglichst alle Lernenden an den Sprechaktivitäten beteiligen und möglichst viel und zusammenhängend sprechen.

Im Zentrum eines guten DaF-Unterrichts steht die Handlungsorientierung: Die Schüler sollen die sprachliche Handlungskompetenz sowohl für die Schule als auch für die außerschulische Lebenswelt entwickeln [1, S. 5]. Methodisch wird dies durch

aufgabenorientierten Unterricht erreicht, bei dem die Schüler im Rahmen bedeutsamer, aufschlussreiche, aber vor allem authentischer Situationen/Aufgaben mündlich oder schriftlich kommunizieren sollen. Dies setzt eine Öffnung des Unterrichts für lebensnahe Kommunikations- und Lernprozesse voraus. Besonders im Anfangsunterricht sollten den Schülern sprachliche Mittel an die Hand und ihnen so oft wie möglich die Gelegenheit gegeben werden, Sprachhandlungen auszuprobieren. So können sie in ihrer neuen Umgebung ihren Alltag zunehmend selbstständiger und sicherer bewältigen. Durch den Bezug zu ihrer Lebenswelt werden auch die Motivation und das Interesse, neue Wörter zu erlernen, erhöht. Dabei ist die Lehrkraft das sprachliche Vorbild. Von ihr lernt der Schüler auch, in welchem Zusammenhang welche Begriffe verwendet werden.

Außerdem ist es ratsam, auf die Authentizität der Sprache Wert zu legen. Hier ist zwischen «freiem Sprechen» und «gelenktem Sprechen» zu unterscheiden: Gelenktes Sprechen findet beim Einüben einer bestimmten Struktur statt, wobei die sprachliche Korrektheit wichtig ist. Es ist notwendig, um Wortschatz und sprachliche Strukturen einzuüben, damit freies Sprechen möglich wird. Beim «freien Sprechen» geht es um möglichst authentische Sprechansätze und das Anwenden der Sprache. Dabei sieht die Lehrkraft, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre kommunikativen Absichten auszudrücken. Wesentlich ist hier auch, auf typische Floskeln der Gesprächsstrukturierung (Einleitung, Themenwechsel, Gesprächsende) und auf Feedbacksignale (bzgl. Interesse, Zustimmung, Ablehnung, Erstaunen...) aufmerksam zu machen. Denn es kann kulturelle Unterschiede geben, die zu Kommunikationsproblemen führen können [2, S. 24]. Zunächst spielt das dialogische Sprechen eine große Rolle. Je höher das Sprachniveau steigt, desto wichtiger wird auch das monologische Sprechen. Hier kann die Motivation des Sprechens durch einen möglichst stressfreien Unterricht erhöht werden.

Beispiele für Sprechaktivitäten:

a) Gelenktes Sprechen

- gegenseitiges Fragenstellen (nach einer bestimmter Struktur) und Beantworten: dazu einen Ball werfen lassen. Diese Übung eignet sich gut, um bestimmte sprachliche Strukturen einzuüben.

- Dialogteile zusammensetzen lassen: Dialogteile auf Satzstreifen richtig ordnen lassen; Sprecher A+B beachten; zu jedem Papier stellt sich eine Schülerin oder ein Schüler, die oder der den Dialogteil dann zum richtigen Zeitpunkt spricht.

- Im Anschluss an den Dialog werden Teile umgedreht; zunehmend mehr Teile werden umgedreht, so dass die Schüler immer freier sprechen müssen.

b) Freies Sprechen

Es gibt unendlich viele Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler frei sprechen zu lassen. Spiele bilden dazu eine einfache Möglichkeit. Hier seien nur einige erwähnt: Spielen Schüler Brettspiele (z.B. um Verbformen oder Singular/Plural etc.) oder Quartett, müssen sie zwangsläufig miteinander kommunizieren. Eine andere Form ist die Pantomime: Eine Schülerin oder ein Schüler macht eine Tätigkeit vor, die anderen erraten das pas-

sende Verb. Weitere Optionen sind «Koffer packen» mit oder ohne Bildkarten (bekannter Wortschatz), «Ich sehe was, was du nicht siehst» oder «Mein rechter, rechter Platz ist leer». Sinnvoll ist in Bezug auf Letzteres, dass die Person, die an die rechte Seite der Mitschülerin oder des Mitschülers gewünscht wird, fragt, wie sie kommen soll (z.B. Hüpfte auf einem Bein!): So wird zugleich der Imperativ eingeübt.

Weitere Übungsformen zum freien Sprechen:

Rumpfdialog (zur Wiederholung oder Vertiefung): den Lernenden werden «chunks» («Brocken») oder typische Floskeln als Sprechansatz gegeben. Damit soll in Partnerarbeit ein Dialog mündlich entwickelt werden. Gesprächsphasen wie Begrüßung und Verabschiedung müssen beachtet werden. Auch können wichtige Floskeln der Gesprächsstrukturierung vorgegeben werden, welche die Lernende dann in ihren Dialog einbauen müssen.

Szenenkette: Alle befinden sich im Stuhlkreis; zwei Personen der Schülerschaft beginnen spontan, einen Teil eines Dialoges zu sprechen, z.B.: «Drei Eier, bitte.»; Person zwei muss sofort die Situation erfassen und reagieren, später ersetzt Person drei die erste Person und beginnt einen neuen Dialog.

Aus einer schriftlichen Grammatikübung eine Sprechaktivität entwickeln, zum Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst zur Festigung der grammatischen Struktur den Lückentext zum Perfekt mit Aussagesätzen ausfüllen. Anschließend bilden sie daraus Fragen für einen Fragebogen, mit dem sie ihre Mitschülerinnen und ihre Mitschüler interviewen (Ich _____ in Urlaub _____ (fahren) → Wer ist in den Ferien in Urlaub gefahren?).

e) Transfer

- Hören kann einen guten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden schaffen. So kann Gehörtes zum Sprechen oder Schreiben über eigene Erfahrungen anregen. Die Schülerinnen und Schüler können auch ihre eigene Meinung zum Gehörten äußern. Dazu sollte man ihnen aber sprachliche Mittel (wie z.B. «Ich finde, dass...», «Meiner Meinung nach ...», «Ich glaube, dass...», «Mir gefällt (nicht)...» etc.) an die Hand geben [5, S. 57].

Weiterführende Informationen speziell zum Umgang mit Fachtexten gibt J. Leisen. (Im Zusammenhang mit dem sprachsensiblen Fachunterricht hat Josef Leisen eine Reihe von Artikeln zum Umgang mit und Lesen von Fachtexten auf *einer Webseite* veröffentlicht) [6].

Im Anschluss an das Lesen sollten auch mündliche oder schriftliche Aufgaben gestellt werden, die dabei unterstützen, den neu erlernten Wortschatz zu verarbeiten und anzuwenden und sich mit dem Inhalt weiter zu beschäftigen. Dazu bieten sich je nach Sprachstand der Schülerschaft bei literarischen Texten unterschiedliche Möglichkeiten an:

- Dialog zwischen Figuren im Text
- Brief an die Autorin
- Klappentext verfassen
- Radiosendung zum Textinhalt
- Interview mit den Hauptpersonen des Textes
- Tagebucheintrag aus Sicht einer Figur etc.

Zusammenfassung: Fertigkeit Sprechen zählt zu den grundlegendsten Zielen des Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Doch in der Praxis des

Fremdsprachenunterrichts gilt das Sprechen lernen allgemein als eines der größten Lernprobleme, da das Sprechen selber in mehrfacher Hinsicht ein komplizierter Unterrichtsgegenstand sein kann.

Liste der Literatur:

1. Brinitzer Michaela u.a.: DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, 2013.
2. DLL 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?: Buch mit DVD (dll – deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit) Taschenbuch – 16, 2013.
3. Glaboniat Manuela; Müller Martin, Rusch Paul, Schmitz Helen: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt, 2005.
4. Gorskih A. Die Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht, München, GRIN Verlag, 2009.
5. Legutke Michael (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. Seelze/Velber: Klett Kallmeyer, S. 70-74.
6. http://www.goethe.de/ins/it/pro/pervoi/material/Werkzeugkiste_Sprechen.pdf.

Джава Н.А.

Рівненський державний гуманітарний університет

АКТУАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ НА ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анотація

У статті запропоновані актуальні вимоги до формування компетенції в говорінні на занятті з німецької як іноземної. Розглядається система вправ для формування вмінь говоріння. Визначено дидактичні й методичні принципи побудови вищезгаданої системи вправ, етапи формування вмінь говоріння. Наведено приклади вправ, що виконуються на кожному етапі навчання. Розроблено критерії для визначення вдалого заняття з німецької як іноземної.

Ключові слова: вміння говоріння, система вправ, актуальні вимоги, етапи формування вмінь, критерії вдалого заняття.

Джава Н.А.

Ровенский государственный гуманитарный университет

АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНЦИИ В ГОВОРЕНИИ НА ЗАНЯТИИ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация

В статье предложены актуальные требования к формированию компетенции в говорении на занятии по немецкому языку как иностранному. Рассматривается система упражнений для формирования умений говорения. Определены дидактические и методические принципы построения вышеупомянутой системы упражнений, этапы формирования умений говорения. Приведены примеры упражнений, которые выполняются на каждом этапе обучения. Разработаны критерии для определения удачного занятия по немецкому языку как иностранному.

Ключевые слова: умения говорения, система упражнений, актуальные требования, этапы формирования умений, критерии удачного занятия.

Dzhava N.A.

Rivne State University of the Humanities

TOPICAL REQUIREMENTS TO THE FORMATION OF SPEAKING COMPETENCE AT THE GERMAN LESSON AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The article deals with the topical requirements to the formation of speaking competence. It focuses on the system of exercises for formation of speaking skills. The principles of creating the above mentioned system of exercises have been determined. The examples of exercises for each stage of the teaching process have been given. The criteria for determination of the successful lesson of German as a foreign language have been developed.

Keywords: speaking skills, the system of exercises, topical requirements, stage of the formation of skills, criteria of a successful lesson.

УДК 378;372.881.1

ТИПИ ВІДМІН ЛАТИНСЬКОГО ІМЕННИКА ЯК СКЛАДОВА ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ФІЛОЛОГІВ

Третякова К.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

В статті аргументовано загальнокультурне значення латинської мови. Наголошено на важливості її вивчення в умовах модернізації системи освіти. Підкреслено ціннісні орієнтири класичних мов. Визначено та описано критерії відбору граматичного матеріалу типів відмін латинського іменника. Конкретизовано знання та навички, необхідні для формування граматичної компетенції майбутніх педагогів-філологів.

Ключові слова: типи відмін латинського іменника, граматична компетенція, критерій відбору.

Сучасний етап історії людства позначений інтенсивним зростанням інформаційно-культурної взаємодії як у буденному житті, так і в освітньому середовищі, що актуалізує серед завдань освіти загальногуманістичний вектор. Зміна напрямку освітньої парадигми виступає як умова й рушій творчого розвитку особистості, а отже розширення методичного забезпечення (засобів, форм, методів навчання, створення й впровадження різноманітних «зворотних зв'язків» тощо) і трансформації самого змісту освіти.

Переорієнтація сутності освіти майбутніх педагогів-філологів покликана переформатувати відношення до процесу навчання з репродуктивного на результативний, креативний, інновативний.

Per aspera прокладається новий шлях освіти, кінцевою метою якої є перехід від «людини освіченої» до «людини культури». Суспільство поступово наближається до такого пункту, в якому культура буде квінтесенцією буття людини.

Пріоритетність напрямків та умов розвитку освіти сфокусовано на становленні сучасної особистості, прищепленні їй культури, що акумулює в собі соціально-духовний спадок поколінь і переведення його в особистий досвід кожної окремої людини. Формування навичок адекватного розуміння людей та культур, відмінних, віддалених від сучасників часовими та просторовими рамками, позитивно впливають на побудову ієрархії цінностей, в котрій духовне переважає над матеріальним. Подібний підхід до освіти дозволяє духовно багатій особистості бути соціально, релігійно та етнічно терпимою, конструктивно взаємодіяти у світовому соціумі.

Такий культурологічний підхід за ключове обирає поняття «універсальність», що виступає тут синонімом категорії «цілісність». Цілісність передбачає всезагальне знання про світ, знакові системи, а саме мови, що одночасно використовуються декількома галузями реалій.

Побіжний погляд на проблеми освіти минулих, XIX та XX, століть, коли освітянами активно обговорювались проблеми співвідношення природничого та гуманітарного знання, зміни в методиці викладання, особистість вчителя та його вплив, гуманізація відносин в системі «вчитель – учень», дає можливість побачити за універсальністю тодішньої освіти «зразкову» базу, а саме вивчення класичних мов. Вже тоді було очевидним, що класика, народжена античністю, присутня в усіх епохах, є свого роду будівельним матеріалом, що скріплює культуру й духовність крізь

століття. Широко відома думка про надмірність, елітарність та снобізм класики, погляд на класичні мови, як на «крамницю старожитностей» із вишуканим, естетично гарним товаром, але мало кому цікавим і потрібним, легко заперечується фактом незакінченості спорів розпочатих до Сократа та незакінчених й до тепер.

Не новим є визнання дисципліни «Латинська мова» як курсу, що дає студентові поняття системності мови та структурованості її складових, як то морфологія, граматики, синтаксис, без розуміння та оволодіння котрими вивчення сучасних європейських мов є неможливим. В галузі викладання латинської мови зроблено вже багато, зокрема, стали академічними посібники та підручники як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, складено комплекси вправ та завдань, укладено хрестоматії для аудиторного та самостійного читання, надруковано словники та збірки латинських сентенцій, захищено дисертаційні дослідження (див. огляд [4, с. 6-8; 5]). У теорії та практиці навчання та викладання латинської мови набуто чималий досвід у вітчизняній (Й. Кобів, Л.В. Коленцова, В. Шовковий Є. Скоробогата, О. Сутула) та зарубіжній (Н. Кацман, В. Нікольський, А. Хамурзова, С. Винничук, О. Алтонен, О. Цивкунова, D. Carpenter та інші) педагогіці.

Курс латинської мови у Рівненському державному гуманітарному університеті має три залікові кредити (90 годин), що включає усі форми робіт, передбачені Програмою: аудиторну (лекції та практичні заняття), самостійну роботу, виконання індивідуально-творчих завдань. Курс «Латинської мови» традиційно відноситься до загально-гуманітарних обов'язкових дисциплін на першому курсі спеціальностей «Середня освіта» і «Філологія (переклад)».

З огляду на це актуальність даної праці вбачаємо у малодослідженому питанні навчання студентів-філологів типів відмін латинського іменника з позицій компетентнісного підходу до формування знань, вмінь та навичок використання іменної парадигми відмінювання не лише з практичною метою, а також для розуміння, зокрема, в історично-порівняльному аспекті загальномовознавчих питань ієрархічної будови мови та універсальності мовних (граматична омонімія) і граматичних явищ.

Мета праці – окреслити та систематизувати об'єм граматичних форм та семантико-функціональних значень латинського іменника в обсязі необхідному майбутньому педагогу-філологу. До-

сягнення даної мети можливе за умов покрокового розв'язання наступних завдань: 1) опис наявних критеріїв відбору, подачі та об'єму учбового матеріалу з латинської мови; 2) систематизація знань та навичок покликаних сформувати граматичну компетенцію майбутніх педагогів-філологів; 3) укладання рекомендацій для організації навчання типів відмін латинського іменника на факультетах іноземної філології.

Об'єкт дослідження – процес навчання латинської мови на факультеті іноземної філології РДГУ.

Предмет дослідження – розроблення методики формування граматичної компетенції майбутніх педагогів-філологів на матеріалі типів відмін латинського іменника.

Для теоретичного обґрунтування основних положень праці послуговуємося наявними науковими розробками і рекомендаціями викладеними у низці публікацій та дисертаційних дослідженнях В. Шовкового і Т. Сторчової [4; 5].

Дослідження виконано в рамках комплексної науково-дослідної теми кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету «Сучасні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов у контексті діалогу культур», державний реєстраційний номер 0117U6941 (супровідний лист 01-09/1543 від 08.11.2017 р.) і входить до науково-методичних інтересів авторки.

Висновки дослідження дозволили проаналізувати та скоригувати навчальну та робочу програми дисципліни «Латинська мова» для підготовки студентів-бакалаврів 1 курсу напрямів 014 «Середня освіта» і 035 «Філологія. Мова і література» факультету іноземної філології РДГУ. Результати дослідження впроваджуються у навчальний процес.

Т. Сторчова зокрема зауважує, що критерії відбору, що слугують водночас інструментом і маркерами включення мовної одиниці в учбовий матеріал визначені й описані лінгводидактикою наступні: критерій граматичної репрезентативності, критерій професійно-практичної цінності й необхідності, критерій словотвірної цінності, критерій частотності, критерій врахування рідної мови, критерій опори на іноземну мову [3, с. 108].

За кожним із наведених критеріїв пропонуємо своє бачення змісту, обсягу та презентації матеріалу достатнього для формування граматичної компетенції майбутнього педагога-філолога.

За критерієм граматичної репрезентативності визначаємо обсяг матеріалу достатній як для представлення основних мовних характеристик типів відмін латинського іменника, так і для їх впізнавання та визначення на рівні словоформ, словосполучення, речення, тексту. Відібраний лексичний матеріал поступово вводиться та опрацьовується через виконання різних видів завдань і вправ. Лексичні одиниці добираються таким чином, щоби на етапі ознайомлення студент мав змогу побачити іменники п'яти відмін, родову приналежність іменників кожної відміни, закінчення називного та родового відмінків, іменники-винятки з роду; наступний етап – тлумачення доцільності запису іменників у скороченій словниковій формі шляхом порівняння із рідною

мовою, формулювання правила «приналежності іменників латинської мови до тої чи іншої відміни». Для унаочнення критерію граматичної репрезентативності ми відібрали близько 40 іменних лексем (див. таблиця 1).

Критерій професійно-практичної цінності й необхідності визначає обсяг матеріалу, що не переважуватиме кількісно, дозволяє почати закладати основу для розуміння загальномовних законів і явищ із опорою на граматику як рідної, так й іноземної мови шляхом ретроспекції, порівняння і співставлення у синхронії та діасхронії. Ілюстративний матеріал на цьому етапі передбачає унаочнення теорії, практична складова критерію полягає у досягненні розуміння та розпізнаванні типів відмін іменників за скороченим словниковим записом. Відібраний матеріал має відповідати наступному змістовому та практичному навантаженню: представлення у скороченому записі іменників всіх п'яти відмін; особливості повного запису форм родового відмінка однини іменників; правило «пошуку» іменної основи за формою родового відмінка однини, зміни основ та словоформ латинського іменника. Скорочений словниковий запис латинських іменників не лише є ідентичним із подачею іменників у словниках рідної мови, але є спадком античної лексикографічної традиції. Зорово відбувається запам'ятовування орфографії слів; відпрацьовуються та удосконалюються фонетичні навички (читання дифтонгів, буквосполучення, наголос). Доцільно, на нашу думку, у відборі лексичного матеріалу дотримуватися принципу «вже відомих з англійської/німецької/французької мови» слів, даючи змогу студентам самим запропонувати переклад слова із опорою на відому іншомовну лексику.

Критерій словотвірної цінності [1, с. 56] визначає такі іменні основи, що є легко впізнаваними, функціонально-семантично насиченими, продуктивними термінологічно та деривативно: *terra, familia, filia, numerus, populus, mater, pater, homo, examen, senatus, manus, domus, dies etc.*

Критерій частотності виділяється з комплексного функціонування принципів частотності та необхідності й визначає ступінь розповсюдження граматичного явища, виходячи із статистичного підрахунку кількості вживань тої чи іншої лексичної одиниці [3, с. 109]. З уваги на це, вважаємо, що частотність вживання тих чи інших іменників залежить від авторського підбору граматичних вправ і завдань, текстів і сентенцій, виходячи із вимог Програми дисципліни «Латинська мова».

Критерій рідної мови [3, с. 109-110] нами не розглядається як домінуючий, скоріше він використовується як додатковий для порівняння із латинською та сучасними іноземними мовами на синхронному зрізі. Водночас проектування, рецепція латинських лексем на тло рідної мови позитивно впливає на усвідомлення тісних генетичних зв'язків європейських мов, їхнього спільного індоєвропейського «минулого», постійним процесам запозичення, асиміляції латинських лексичних одиниць, твірних основ та терміно-елементів у розвитку та збагаченні лексиконів сучасних мов, зокрема, рідної. Близьким до описаного є критерій опори на іноземну мову із тією

Таблиця 1

Declinatio	I	II	III			IV	V
			consonans	vocalis m, f, n	mixta		
Genus	f (m)	m, n (f)				m, n (f)	f (m)
Nominativus singularis	-a	-us -er (m) -ir	varia	-e -ar- -al	-es -is (рівноскладові) -s -er (основа на 2-3 пригол.)	-us (m) -u (n)	-es
Genetivus singularis	-ae	-i		-is		-us	-ei
Exemplaria	terra, ae f rosa, ae f familia, ae f	magister, tri m numerus, i m verbum, i n	homo, inis m aer, aeris m regio, onis, f civitas, atis f jus, juris n nomen, inis n	mare, is n exemplar, is n animal, is n	civis, is m/f dens, dentis m mens, mentis, f ars, artis m	fructus, us m cornu, us n	res, rei f
Exceptiones	poeta, ae m pirata, ae m	populus, i f		elephas, antis m gaster, tris f finis, is m pertussis, is n Iuppiter, Iovis m sanguis, is m os, ossis n or, oris n		domus, us f manus, us f	dies, ei m/f

відмінністю, що паралельно із «впізнанням» окремих лексичних одиниць, історико-порівняльний аналіз дозволяє розглянути граматичну перебудову всередині сучасних іноземних мов в бік її спрощення, «ущільнення» граматичних, зокрема, відмінкових форм (в англійській мові до двох). Стрункість та структурованість латинської граматичної системи колись асимільована «новими» європейськими мовами зазнала суттєвих змін, але майбутній педагог-філолог в подальшому вивчатиме історію, теоретичну граматику і лексикологію іноземної мови, застосування ж даного критерію дозволяє вже на початковому етапі становлення молодого філолога сформувати у нього уявлення про системність та універсальність мовних явищ.

Безперечно цінність граматичного матеріалу залежить від лексичного й навпаки, тому й мовна інтерпретація типів відмін латинського іменника відбувається поступово, від простого до складного, нашаровуючи знання, вміння та навички. Так, вивчення й подальше практичне закріплення граматичних категорій іменника латинської мови, покроково відбувається при вивченні всіх п'яти відмін іменників, трьох відмін прикметників та присвійних займенників латинської мови. Складність завдань, вправ і текстів зростає по мірі опанування новим граматичним матеріалом. Ступеневість подання граматичного матеріалу обумовлена не лише традиційною подачею латинської граматики, але й синтаксису: при вивченні дієслівних пасивних форм поступово вводимо пасивні конструкції *ablativus auctoris* та *ablativus instrumenti*, які не видаватимуться студентами новими з уваги на наявність подібних конструкцій в сучасних іноземних мовах, а вдало підібраний комплекс завдань і вправ розвиватимуть вміння критичного перетворення змісту речень і граматичної компетенції студентів.

Окреслені критерії відбору лексичного матеріалу типів відмін латинського іменника дозволяють визначити обсяг тих знань, вмінь та навичок, якими повинні оволодіти майбутні педагоги-філологи у процесі формування граматичної компетенції, що визначається як «здатність розуміти значення та розпізнавати правильно оформлені вирази та речення» [3, с. 107-110].

Студенти повинні опанувати: знаннями з історії розвитку типів відмін латинського іменника; історичними аспектами розвитку основ латинського іменника; системою граматичних категорій латинського іменника (у цілому); типами іменних основ і фонетичних явищ всередині іменних основ; парадигмою відмінювання латинських іменників залежно від типу відміни; функціональною семантикою відмінкових форм на рівні простого синтаксису.

Добір лексичного матеріалу скеровано на набуття студентами граматичних навичок на рівні рецептивного відтворення та відносно пасивного розпізнавання граматичних типів відмін латин-

ського іменника; визначення граматичних основ латинських іменників, граматичних форм латинського іменника за зовнішніми ознаками (граматичними закінченнями) на рівні словоформи, виразу, простого речення, семантики відмінкових форм латинського іменника; розуміння значення слів; посліпного перекладу виразів, простих речень та сентенцій; пошук еквівалентів та аналогів типів відмін у рідній та іноземних мовах.

Рецептивні граматичні компетенції накопичуються та закріплюються під час подальшого читання латинських зв'язних текстів різної тематики.

Зауважимо, що типи відмін латинського іменника розглядаються лише як первинний компонент граматичної компетенції майбутніх педагогів-філологів сукупно із теоретичними знаннями, що в подальшому закріплюються читанням, аналізом та тлумаченням латинських адаптованих текстів. Через вивчення давніх зразкових текстів, студенти привчаються до серйозного читання та зважування кожного слова – навичка дорожочінна, особливо для майбутнього філолога-перекладача. Навичка вдумливого читання дає змогу зрозуміти механізм (стилістично) грамотного письма, ставши на перший щабель критичного відношення до тексту та інформації.

Згідно описаних критеріїв нами запропоновано унаочнення типів відмін латинського іменника, представленого у вигляді таблиці.

Вважаємо, що вивчення класичних мов сьогодні має бути закладено в ціннісні основи освіти, недосяжна етичність та естетична зразковість яких можуть взяти на себе відповідальність за цілісність освіти та виховання, синтезуючи та наповнюючи їх змістом. Сучасний студент-філолог поступово втрачає вміння вдумливо оцінювати іншомовний матеріал, гублячи та залишаючи обабіч сутність людської думки. На жаль, десятиліття навчання сучасним європейським мовам, метою якого були практичне оволодіння навичками читання та письма, що зараз нещадно критикується, по своїй суті ще й досі залишається лінгвістично ненавантаженою й «обезмовленою». Втрата ціннісних орієнтирів, слідом за ними моральних, дезорієнтує людину, спотворює уявлення про стиль. У гонитві за мовною компетенцією, зміною бачення та сприйняття світу, часто неприйнятних та неадаптованих, вимиваються національні цінності, змінюється національний менталітет. І хоча сучасний світ поступово втрачає інтерес до класичних мов, латинська мова бачиться нами хранителькою академічної традиції, знаряддям підготовки висококваліфікованих кадрів, еталоном майстерності, не «мертвою», а законсервованою до тих часів, коли знадобиться зразковий «ген» для народження «високої культури».

Наступним етапом дослідження є апробація комплексу вправ та завдань, покликаних сформувати і закріпити граматичну компетенцію майбутніх педагогів-філологів.

Список літератури:

1. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка [Текст]: учебное издание / Н. Л. Кацман. – М.: Владос, 2003. – 256 с.
2. Оленич Р. М. Латинська мова [Текст]: підручник для студ. ф-тів іноземної філології вищих навч. закл. / Р. М. Оленич. – 2. вид., випр. – Львів: Світ, 2001. – 350 с.
3. Сторчевая Т. В. Система перфекта латинского языка как компонент грамматической компетенции будущих филологов [Электронный ресурс] / Т. В. Сторчевая // Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки) С. 107-112. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2013_2pp/27.pdf (дата звернення 30.01.2018 р.) – Назва з екрана.
4. Сторчова Т. В. Методика навчання майбутніх філологів системи перфекта латинської мови [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сторчова Тетяна Володимирівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 280 с.
5. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шовковий В'ячеслав Миколайович. – К., 2004. – 255 с.

Третьякова Е.В.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ТИПЫ СКЛОНЕНИЙ ЛАТИНСКОГО СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО КАК КОМПОНЕНТ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ФИЛОЛОГОВ**Аннотация**

В статье аргументировано общекультурное значение латинского языка. Акцентировано на важности его изучения в условиях модернизации системы образования. Подчеркнуто ценностные ориентиры классических языков. Определено и описано критерии отбора грамматического материала типов склонений латинского существительного. Конкретизировано знания и умения необходимые для формирования грамматической компетенции будущих педагогов-филологов.

Ключевые слова: типы склонения латинского существительного, грамматическая компетенция, критерий отбора.

Tretiakova K.V.

Rivne State University of Humanities

TYPES OF LATIN NOUN DECLINATIONS AS A COMPONENT FUTURE TEACHER-PHILOLOGISTS' GRAMMATICAL COMPETENCE**Summary**

The article presents culture common significance of Latin. It is accented on importance of its learning under conditions of modernization of the system of education. Value of Classic languages is also underlined. Criteria of selection grammatical material of types of Latin noun declension are identified and described. Awareness and abilities necessary for forming future teacher-philologists' grammatical competences are concretized.

Keywords: types of Latin noun declensions, grammatical competence, selection criterion.

ЗІСТАВНА ЕТНОЛІНГВІСТИКА ТА ТЕРМІНОЛОГІЯ В АСПЕКТІ МОВНИХ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ КАРТИН СВІТУ

UDC 811.129:76

PSYCHOLINGUISTIC CONTEXT OF THE IDEA OF UNDERSTANDING AND THE PROBLEM OF SOCIAL INTELLECT OF THE PERSON

Mykhalchuk N.O., Ivashkevych E.Z.

Rivne State University of the Humanities

In this article there were analyzed different problems of correlation of real and ideal that helps us to answer all questions and forms of philosophical idea of understanding, puts a classic question about truth of knowledge of a man and its presentations in relations to surrounding reality. The author of the research worked out the structure of the teacher's social intelligence, identified and substantiated psychological determinants for the development of personal qualities of teachers, the peculiarities of using by the teachers cognitive styles of the activities which would determine the high level of the development of social intelligence.

Keywords: understanding, real and ideal, social intelligence, cognitive styles of the activities, personal qualities.

The topicality of the research. Range of problems of correlation of real and ideal that helps us to answer all questions and forms of philosophical idea of understanding, puts a classic question about truth of knowledge of a man and its presentations in relations to surrounding reality. If for the paradigm of philosophy of the establishment of truth of presentations of the idea of understanding, it has direct connection with a reflection in relations to the method of cognition, that contains ideas about surrounding reality. Then for logic truth of presentations is always correlated with the analysis of reflection, that helps consistently to line up ideas taking into account a certain sequence, sometimes it helps us to design a separate structural model on their basis. Thus, truth of conclusion has a great interest for logic, first of all, while establishment of truth of outside data goes out of its subject.

So, the purpose of our article is to show psycholinguistic context of the problem of understanding and to determine its connection with social intelligence of the person, communicative competence, competence in a sphere of anticipation and reflection (the latter are considered as structural components of social intellect).

The review of recent researches. The phenomenology of understanding in the paradigm of logic in details was described by V.S. Bibler in the book «Thinking as Creativity: Introduction to the Logic of a Mind Dialogue». In basis of reasoning of V.S. Bibler put an idea, that theoretical work came true for logical thinking in the whole human consciousness. Also, if creation of new ideas, invention of new idealizing object takes place out of logic (in particular, at intuitional level), then it means that there can be only logical tautologies

in logic, and only those «concepts are clear», only the ideas are known to the researcher [1, p. 68-69].

Also V.S. Bibler offers the algorithm of understanding the text, pushing off from the idea of logic. Understanding is the internal form of the text and it is possible to understand a text as the motion of concepts. The method of reading the text (after expression of V.S. Bibler, by its «theoretical structures») in its internal form was offered earlier by Dekart and Leybnitc, by Spinoza and Edging. But only Gegel gave readers a shoot by means of the development of logical technology to see the author in the text that helps a reader within the limits of a traditional structure of the text to understand ideas after internal motion, submitting to logic of «dialogue of capabilities» [1, p. 139]. In such a way Gegel suggests to read any text twice. At first the text for a reader seems the simple system of sentences (accordingly as so called judgments, conclusions). In basis of such reading there is a «subjectively predicative structure of sentences». As a result of the second reading the text is understood by this or that concept being formulated. In this case «subject-attributive structure» of the text disappears [1, p. 145-146]. Therefore for Gegel a «logical subject» (the piece of thinking) coincides in an eventual account with the «subject of logic» (by the absolute subject of thinking). A logical subject (so called «absolute spirit») remains in unchanging form, the author of the text recognizes only himself/herself, and every «intermediate logical subject» is only the attribute of absolute subject, that is not included into the sphere of logic. Therefore the chart of understanding has not only a «subject that is a subject in its character», and, rather, it is «predicative-predictable subject»: one predicate shows a context of logical

subject, then there is converting into another logical predicate, that, as well as the first one, acts as a part of the «subject», and so «to the end, from which everything was beginning» [1, p. 151-152]. Such motion is on the chart of any text, in opinion of V.S. Bibler, and it will assist understanding of the text's logical form and to understand the construction of subject-subject structure of the concept. In such a way a reader by means of so-called «motion of concepts» comes to complete, deep understanding of a certain text.

The main material of the research. We mean, that in a great degree understanding depends on the level of social intelligence of the person. First of all, its relevance is determined by the social situation of this difficult period for Ukraine, which is characterized by a fundamental conflict between the understanding of the role of social intelligence in the structure of intelligence of the person and the importance of social intelligence in the professional activities of the person. In a relatively stable situation, the person did not have such a distant past that it was not necessary to actualize the main functions of social intelligence, since in fact each expert used the acquired knowledge, skills and abilities in his/her professional activities. If this resource was not enough, its replenishment could be postponed for the future, and social intelligence in general remained unclaimed.

In most psychological researchers, the interest for social intelligence arose, as a rule, in connection with the construction of a new conceptual apparatus for the intellectual processes of the person. At the same time, the term «social intelligence» was used more often contextually, and not in the sense of a separate subject of the research. So today, quite theoretical and experimental psychological researchers on the problem of social intelligence have been implemented. It is worth noting just that the researchers of V.A. Genkina [2], M.A. Lukichova [3] and S.V. Rudenko [4] had a deal with the contemporary studies of social intelligence as a factor of the success of pedagogical activity. However, the structure of the social intelligence of the teacher still remains beyond the attention of researchers. It's necessary to pay attention to the functions of social intelligence of the specialist of pedagogical sphere of the activity, the features of the relationship of social intelligence with the personal characteristics of the teacher and also the success of pedagogical activities.

So, social intellect is the ability to get along well with others, and to get them to cooperate with you. Sometimes referred to simplistically as «people skills», social intellect includes an awareness of situations and the social dynamics that govern them, and knowledge of interaction styles and strategies that can help a person achieve his or her objectives in dealing with others. It also involves a certain amount of self-insight and a consciousness of one's own perceptions and reaction patterns. The author's conception of social in-

tellekt shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures.

Based on the model of intelligence of G. Gardner [6] and N. Kentor [5], the structure of the social intelligence of the teacher was shown (Fig. 1). It was noted that the social intelligence of the teacher was a complex of personal entity that contained cognitive, systemic and integral structures. The system structures are communicative and predictive competencies, which include integral components, in particular, mechanisms of anticipation, decentralization, intellectual initiation, decision-making, planning, control and self-control, reflection, etc. At the same time, the communicative competence and the ability of the teacher that are parts of the structure of the cognitive competence of a specialist (the ability to understand and to predict the effects of human behavior, the ability to summarize logically important features and various nonverbal reactions of a person; the ability to understand the changes according to different verbal reactions of a person depending on the context of the social situation, which caused them; the ability to understand the logic of the development of the situation of interpersonal interaction, the value of the behavior of different people in these situations), are presented, first of all, at the micro-level of social intelligence, prognostic competence and empathy are on the meso-level, while the mechanisms of anticipation, decentralization, intellectual initiation, decision-making, planning, control and self-control, reflection, etc., which ensure the functioning of social intelligence, are at the macro-level.

Cognitive aspect of social intelligence involves a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, their relationships, etc. Social intelligence is based on the existing system of interpretation on micro-structural and macro-structural levels. The microstructure of cognitive aspect of social intelligence is determined by the features of the latter, namely cognitive evaluation, which determines the competent processing and evaluating the information that the subject perceives, his/her pre-

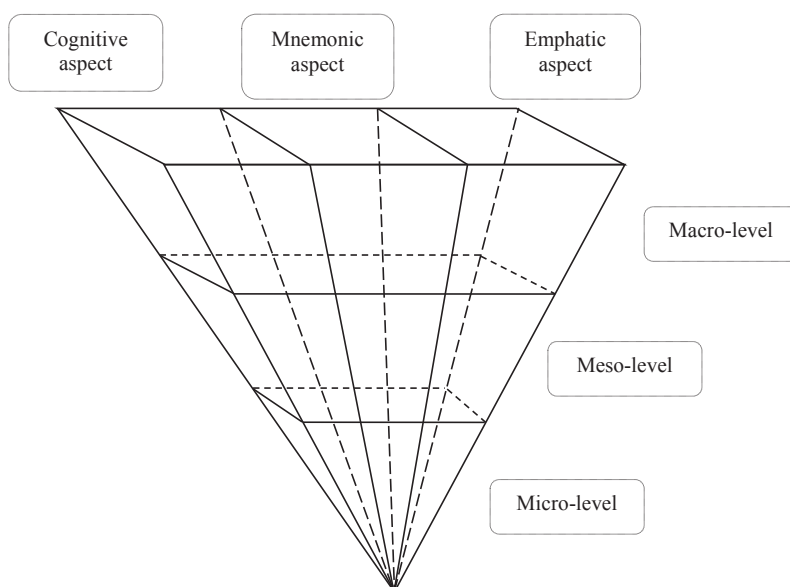


Fig. 1. The structure of the social intelligence of the teacher

diction, based on planning and forecasting of interpersonal interactions, communication, providing proper performance of the process of communication (this function is associated with an adequate perception and understanding of the process of communication of the partner). It is based on the mechanism of reflection which is reflected directly in self-knowledge. In turn, the macrostructure of cognitive aspect of social intelligence manifests itself in the attitude of the person to himself/herself as a value, in the valuable semantic position in interpersonal relationships, as well as the updating of motivation and value orientation of the man with the purpose to reach axiological attitude in professional and other activities.

The source of social intelligence on micro-level is the continuous updating of functions noted by us. The results of integration can be considered a set of subjective scales which enable the subject to focus on the features of interpersonal interactions, identify and adequately evaluate the behavior of other persons. One of the main results of social intelligence is the presence of a high level of individual statistics with different modalities. They are some space of psycho-semantic subjective scales, symbols of nonverbal behavior, norms of language products, etc.

The task of social intelligence on macro-structural level is to provide opportunities to partners of social interaction to evaluate themselves and others as individuals. In this case, the value orientation of the person does not necessarily reflect generally accepted social norms and even enter in conflict with them. But there is always a particular society and its representatives, where individual vision of the world has personal values and meanings for people.

Mnemonic aspect of social intelligence of the person describes the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. Mnemonic aspect is based on the personal experience of the subject, where subjective statistics constitute personal interpretive complex. Polimodality in this case means that a person has different interpretative systems according to various aspects of life of a man/woman.

Mnemonic aspect has its own set of interpretations: I – other people – the world. Each of these levels of interpretation is represented at the level of mnemonic aspect in the form of its specific dependent substructures. The core of personal interpretations in the complex is the cumulative set of the person estimated himself/herself. This process of evaluative attitude is always subjectively unfinished, open. Analyzing the features of the interaction of the person with the society, the man can be shown as an integral characteristic of the person's experience (self-respect of the person, the concept of subjective value). Personal interpretive complex is characterized by the ability of the person to do interpretations of others, their behavior and actions. These interpretations allow their participants to expand continuously and adjust stock their interpretative personal experience, provide such kind of compatibility and similarity of different interpretational systems.

In a space of the relations of the person there is a need to evaluate constantly other people, their behavior and actions, gradually produced a different strategies estimated the criterion of compatibility of people's perception of the world and their perceptions by others. In turn, these strategies form the appropriate assessments and personal interpretive complex in the interpersonal sphere, which presents the dominant level of mnemonic component of social intelligence.

Emphatic aspect of social intelligence is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he/she expects his/her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person.

Thus, we assume the main results of the integration of the functions of social intelligence are the presence of individual statistics with different modalities. The first result is a space of psycho-semantic subjective scales, symbols and principles of nonverbal behavior and different norms of speech production. A list of these modalities can be complement, implying that statistics actually reflect various aspects of life because they are so different, based on depth, length, representativeness and others. At the same time statistics can be the units of social intelligence, their structure, functions and genesis which are deep enough from one side, and so different from social stereotypes – from the other.

Social intelligence can be measured. Measuring social intelligence involves identifying key interaction skills and then assessing them behaviorally. All human interaction takes place with some context or other, and effectiveness involves mastering the contexts within which one is called upon to interact. So, according to this reasoning, social intelligence means understanding contexts, knowing how to navigate within and between various contexts, and knowing how to behave in various contexts so as to achieve one's objectives. In other words, social intelligence is inferred from behavior, so we use various observable behaviors as indicators of social intelligence.

So, social intelligence can be developed. By first understanding social intelligence, as a combination of skills expressed through learned behavior, and then assessing the impact of one's behavior on others – the degree to which one is successful in dealing with others – one can experiment with new behaviors and new interaction strategies. In the simplest terms, this is the ability to «get along with people», which – it is assumed – people learn as they grow up, mature, and gain experience in dealing with others. Unfortunately, many people do not continue to learn and grow as they age, and many people never acquire the awareness and skills they need to succeed in social, business or professional situations. It is quite clear that adults who lack insight and competence in dealing with others can make significant improvements in their social intelligence status as a result of understanding the basic concepts and assessing themselves against a comprehensive model of interpersonal effectiveness.

Conclusion. According to our research, the ability to solve practical terms communicative tasks, analyze and implement appropriate feedback (for

example, to provide a kind of «talented communication»), is related to paradigms of social intelligence. Therefore, the structure of social intelligence, which is obvious from our empiric results, includes distinguish the following five basic components: 1) the ability to perceive the person in the most thoroughly and adequate way (to demonstrate observation, to be ready to quick orientation in situations of social interaction, etc.); 2) the ability to understand deeply the internal properties and characteristics of the person (we mean penetration of the spirit world, intuition); 3) the ability

for empathy (empathy, compassion, kindness, respect for willingness to help); 4) the ability to analyze the behavior of the other person (to reflect); 5) the ability to manage yourself and the process of subject-subject communication (to self-control). So, we are sure, that social intelligence also includes such phenomena as communicative competence, competence in a sphere of anticipation and reflection (the latter are considered as structural components of social intellect). But this point of view must be tested in our empiric researchers, which we'll described in consequent articles.

References:

1. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога / Владимир Соломонович Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
2. Генкина В.А. Развитие социального интеллекта педагога специальной школы в профессиональной деятельности: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Виктория Александровна Генкина. – Челябинск, 2000. – 259 с.
3. Лукичёва М.А. Развитие социального интеллекта у студентов – будущих педагогов [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Марина Александровна Лукичёва. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2004. – 153 с.
4. Руденко С.В. Социальный интеллект как фактор успешности педагогической деятельности [Текст]: Автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Светлана Викторовна Руденко. – Киев, 2008. – 20 с.
5. Cantor N., Harlow R. Social intelligence and personality: Flexible life-task pursuit. Personality and intelligence [Text] / N. Cantor, R. Harlow. – 1994. – P. 137-168.
6. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice [Текст] / Howard Ear Gardner. – N-Y.: Basic Books. – 1993. – 463 p.

Михальчук Н.О., Івашкевич Е.З.

Рівненський державний гуманітарний університет

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ КОНТЕКСТ ІДЕЇ РОЗУМІННЯ ТА ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація

У статті аналізуються проблеми співвідношення реального та ідеального, що допомагає нам відповісти на питання щодо форм філософської ідеї розуміння, щодо істини пізнання людиною самої себе та власне презентації цієї істини у взаємовідносинах із навколишньою дійсністю. У статті описано структуру соціального інтелекту педагога, виділено і обґрунтовано психологічні детермінанти розвитку індивідуальних особистісних якостей педагогів, особливості використання педагогами когнітивних стилів виконання діяльності, які будуть визначати високий рівень розвитку соціального інтелекту.

Ключові слова: розуміння, реальний та ідеальний, соціальний інтелект, когнітивні стилі діяльності, особистісні якості.

Михальчук Н.А., Ивашкевич Э.З.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ИДЕИ ПОНИМАНИЯ И ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация

В статье анализируются проблемы соотношения реального и идеального, что помогает нам ответить на вопрос о формах философской идеи понимания, об истине познания человеком самого себя и собственно презентации этой истины во взаимоотношениях с окружающей действительностью. В статье описана структура социального интеллекта педагога, выделены и обоснованы психологические детерминанты развития индивидуальных личностных качеств педагогов, особенности использования педагогами когнитивных стилей исполнения деятельности, которые будут определять высокий уровень развития социального интеллекта.

Ключевые слова: понимание, реальный и идеальный, социальный интеллект, когнитивные стили деятельности, личностные качества.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКИ У СФЕРІ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

Перішко І.В.

Рівненський державний гуманітарний університет

Стаття присвячена дослідженню особливостей утворення термінології галузі туризму. На сучасному етапі важливим є комплексний аналіз терміносистем, що функціонують у певній сфері діяльності, оскільки більшість нових слів, що з'являються у сучасних мовах – спеціальна, тобто термінологічна, лексика. Вивчення лексики галузі туризму становить інтерес як для лінгвістів, так і для фахівців туристичного бізнесу, оскільки все більша диференційованість професійної діяльності висуває підвищені вимоги до рівня та якості підготовки майбутніх працівників. У статті проаналізовані лексичні одиниці термінологічної системи туризму. Наведено приклади лексичних одиниць та особливості їх функціонування в термінології туризму.

Ключові слова: туризм, професійна підготовка, туристична термінологія, запозичення, лексичні одиниці.

Постановка проблеми. XXI століття характеризується зростаючими міжнародними зв'язками та мовними контактами між країнами, культурами, представниками цих культур, носіями мов. Одним з яскравих проявів таких зв'язків і контактів є запозичення слів, що значно збільшилося останнім часом. Англійська мова – це мова, яка відіграє велику роль як провідний засіб міжнародного спілкування, джерело розповсюдження слів. Англійська мова зайняла таку позицію на ринку міжнародних обмінів, коли будь-яка держава, претендуючи на одне з провідних місць у світовому бізнесі, повинна приймати та використовувати інформацію, що подається англійською мовою.

Використання англійської мови як засобу міжнародного спілкування – незбагненний факт. Загальновизнаним можна вважати і факт використання слів, що прийшли з англійської мови, у багатьох сферах нашого життя і особливо у сфері туристичних послуг.

Туристична термінологія як інструмент комунікації в туристичному соціумі, іншими словами – підмова, якою користуються туристи та працівники туристичної галузі, ілюструє одне із соціолінгвістичних явищ, що швидко розвивається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про специфіку термінів та способи їхнього перекладу завжди займало особливе місце у порівняльному мовознавстві: його розглядали у своїх дослідженнях із теорії перекладу І. В. Арнольд, О. С. Ахманова, Р. А. Будагов, К. Н. Комісаров, Д. С. Лотте, Я. І. Рецкер; воно є об'єктом постійної уваги таких науковців як Л. В. Виноградова, Г. А. Діанова, Т. І. Жаркова, Л. П. Крисін [3].

Сучасний стан розвитку лінгвістичної науки характеризується глибоким інтересом до опису підмов, що обслуговують певні професійні сфери. Здійснивши аналіз наукових публікацій, присвячених лінгвістичному опису сфери туристичних послуг, було виявлено незначну кількість праць, в яких висвітлюються проблеми формування туристичної термінології та досліджується лексика туристичної галузі. Такі дослідження проведені на базі порівняння туристичної термінології англійської та російської мов (Е.Т. Белан, Л.В. Виноградова, Є.В. Мошняга, Т.І. Шипуліна), проте

відсутні в українському термінознавстві. Це засвідчує те, що лексика міжнародного туризму вивчена недостатньо.

Таким чином, актуальність теми нашої роботи зумовлена процесом глобалізації, розвитком автоматизованого перекладу та комунікації і перспективністю щодо становлення міжнародного туристичного бізнесу в Україні, а також присвоєнням англійської мови статусу мови міжнародного спілкування.

Мета статті – дослідити сучасні тенденції формування лексики в галузі туризму.

Виклад основного матеріалу. Індустрія туризму є відносно новою сферою і напрямком, що динамічно розвивається. Формування і розвиток будь-якої галузі, насамперед, знаходить своє відображення у мові. Мова займає важливе місце у формуванні національної культури, тому, як суспільне явище, мова не може залишитися осторонь від політичних, економічних, культурних та інших змін у суспільстві. Процеси, що відбуваються в суспільстві, знаходять пряме відображення в літературній мові, в його словниковому, лексичному складі. Для позначення нових понять, що виникли в зв'язку зі значними змінами в суспільстві, утворилися нові слова; повернулися до активного вживання слова, які стали пасивними. У той же час в мову проникали нові інтернаціональні слова, а деякі слова збагатилися новими смисловими відтінками значення. У період бурхливого розвитку туризму реконструювалися старі і будувалися нові готелі, туристські села, клубні готелі, мотелі і кемпінги на численних маршрутах, з'явилася потреба в лексиці для обслуговування даної галузі, особливо для обслуговування туристичних груп з-за кордону. Таким чином, для розвитку лексики туристичного бізнесу були сформовані сприятливі умови.

Сфера понять, що позначаються термінами і відносяться до туристичної лексики, пов'язана, перш за все, з людиною. В даний час відзначається зростання інтересу до людини і до всіх явищ, з нею пов'язаних (її потребам під час відпочинку, зокрема), що відображається у мові, включаючи і туристичну термінологію.

Лексика сфери туристичних послуг є фактом масової комунікації, а її вивчення – найважливіша умова успішної професійної діяльності та організації подорожей.

Термінологія утворилася на основі продуктивного використання міжнародних терміноелементів, запозичених слів та міжнародної лексики.

Пристосування слів спільного вживання до вузької сфери – це традиційний і продуктивний прийом назви певних понять. Суть його полягає у використанні однієї з диференціальних ознак, що міститься в лексичному значенні загально-вживаного слова, яка потім є «загальною ідеєю» для слова-терміна. До того ж у терміні загальна ідея конкретизується й уточнюється відповідно до змісту наукового поняття.

У результаті процесу термінологізації значення загальнолітературного слова чи вторинної термінологізації відбувається омонімізація, тобто фактично використання старої «мовної оболонки» для нового слова. Це типовий випадок міжсистемної омонімії. Під час функціонування в лексиці туристичної сфери такі слова відокремлюються від інших загальноживаних слів і словосполучень, перетворюються в одиниці, співвідносні насамперед з певними поняттями. Особливе джерело формування термінології туризму, традиційне й активне – це утворення термінів засобами словотворчої системи мови чи на основі міжнародного термінологічного фонду.

Загальнонаукова термінологія, позначаючи категоріальні поняття загальногалузевого характеру, обслуговує не тільки лексику індустрії туризму, але входить і в більшість терміносистем інших галузей знань.

Найпродуктивніше в термінології туризму використовуються універсальні міжнародні терміноелементи, такі як *мікро-* (малий) і *макро-* (великий), *авто-* (автоматичний). Наприклад, *міні-готель* (*міні-отель*) – це готель з номерним фондом до 40 номерів.

Значний відсоток термінів готельної справи складають слова-запозичення з інших мов. Ці терміни прийшли в термінологію туристичної індустрії як готові мовні одиниці разом зі сформованими поняттями і реаліями, які вони відображають. Наприклад, *мотель* – готель для автотуристів, зазвичай з технічним обслуговуванням автомобілів; *європейський план* (*European plan, EP*) – готельний тариф, обумовлений на основі вартості розміщення без урахування харчування; *кімнатний сервіс* – присутність в готелі послуг з доставки в номер їжі, напоїв, кореспонденції; *франчайз* – незалежний готель або мотель, який має право користуватися фірмовою маркою і платити за це право.

Виникнення запозичених термінів пояснюється зростаючими контактами фахівців туризму різних країн і спільною розробкою конкретних проблем, що вимагає зближення (однаковості) відповідних термінологій. Відповідно професійний успіх багато в чому залежить і від успішного оволодіння термінологічною системою професії.

У готельній справі і туристичному бізнесі використовується вузькоспеціальна лексика, тобто термінологія для позначення понять даної сфери, яку умовно можна поділити на кілька груп.

По-перше, запозичені з англійської мови терміни, що позначають реалії, що раніше не існували в Україні. Це пояснюється екстралінгвістичними факторами. У період незалежності слідом за падінням «залізної завіси» з'явилася велика

кількість туристичних фірм. У той же час був відсутній термінологічний апарат для рекламування туристичного продукту, що включає реалії, яких до цього не було в українському середовищі, і тому з'явилася тенденція запозичення англійського термінологічного шару лексики, так як йому притаманний міжнародний характер з огляду на надзвичайну поширеність англійської мови в туристичній сфері. Це знайшло своє вираження в запозиченнях шляхом калькування (наприклад, *гарантовані номери*), транскрипції і транслітерації (наприклад, тур), а також варваризмів (наприклад, *executive suite*). До того ж ці запозичення вживаються неоднаково в статтях і рекламі різних туристичних фірм і готелів. Використовується як буквальный переклад термінів, так і вживається англійська лексика поряд з українською. Наприклад:

· Готельний комплекс:

категорії готелів – *standard* (середніх розмірів номер з основними зручностями та балконом); *cottage* (окремий будинок для оренди); *junior suite* (номер, що включає кухню і дві кімнати: вітальню і спальню), *executive suite*, *royal suite*, *premier suite* (різниця між усіма видами номерів цієї категорії – в більших розмірах, зручностях. Природно, чим вище ранг, тим краще номер); *deluxe* (люкс); *super deluxe* (суперлюкс); *studio* (невеликий готельний номер, менший стандартного);

розміри ліжка – *king size*, *queen size* (в Україні існував інший поділ: односпальне, півтораспальне чи двоспальне ліжко; *king size* приблизно відповідає так званому «трьохспальному ліжку», *queen size* відповідає двоспальному ліжку);

послуги, що надаються – *baby-sitting* (послуги няні), *butler service* (послуги дворецького), *room service* (прибирання номера);

види бронювання номерів – зарезервовані номери (*reserved rooms* – номери бронюються і оплачуються по прибуттю в готель, необхідно приїхати в певний час), гарантовані номери (*guaranteed rooms* – номери оплачуються до приїзду в готель і залишаються за туристом в разі його затримки).

· Система харчування: *all inclusive* (система «все включено», маються на увазі їжа і напої), *dine around* (харчування не включено у вартість путівки, туристи мають можливість вечеряти в різних ресторанах), *buffet* (в українській мові цей термін має інше значення, тому цій лексичній одиниці відповідає поняття *шведський стіл*, його етимологія потребує подальших досліджень); напівпансіон (*half board* – зазвичай у вартість путівки включені тільки сніданки і вечері), повний пансіон (*full board* – харчування три рази в день), європейський сніданок (сніданок, що складається з кави або чаю, бутерброда з маслом, джему).

До другої групи туристичних термінів відносяться запозичення нових термінів для вже існуючих старих понять через їх престижність, моду. Вважається, що назва звичних понять не українською мовою надає їм вищий статус. У цій групі можна зустріти велику кількість лексичних одиниць, наприклад: фешенебельний готель (англ. *fashionable*); прайс-лист (замість прейскуранта); сервіс (замість обслуговування). Ймовірно, це пов'язано з тим, що жителі нашої країни

звикли до того, що обслуговування може бути як поганим, так і добрим. А в лексичній одиниці *сервіс* для свідомості жителя України вже закладене «обслуговування вищого гатунку», що викликає позитивні асоціації, особливо в поєднанні з позитивними оціночними прикметниками, що значно підвищує статус сервісу, наприклад, *чудовий сервіс*.

Стосовно туристичних термінів-кліше, що притаманні тільки українськомовним туристичним текстам, то в цьому випадку застосовується загальноновживана лексика, але їй надається конкретний зміст: *гарячі путівки* (подорожі, які необхідно терміново продати, оскільки вони заплановані в найближчий термін, зазвичай вони продаються зі знижкою), в Англії використовується термін *late deals*, в Америці *last-minute specials*; *шуб-тур* (спеціально організовані тури для придбання хутряних виробів); назви різних турів: *Екзотичні країни Африки і Азії*; *Класична Європа*; *Антична Греція* тощо.

Туристичні послуги – це збірне поняття для численних і різноманітних форм підприємництва, які спеціалізуються на ринку послуг, пов'язаному з прийомом і обслуговуванням туристів. Лексика туризму включає в себе наступні тематичні пласти: прийом і розміщення туристів, перевезення, відпочинок, розвага, бізнес послуги.

Індустрія туризму ділиться на два типи служб: контактні (що контактують з клієнтами) і неконтактні служби (що не контактують з туристами). Тому частину лексики сфери туристичних послуг можна визначити як лексику відкритого типу, зрозумілу для широкого кола осіб, користувачам послугами даної індустрії, а іншу частину – як лексику закритого типу, адресовану вузькому колу осіб, фахівцям.

Таким чином, більша частина лексики туризму є загальнодоступною, виходить за межі вузькогалузевого вживання, спрощуючи і роблячи доступним і сам процес спілкування з туристами. Окрім того, значення таких слів може практично повністю збігатися зі значенням відповідних термінів туристичної сфери. Під загальноновживаною лексикою маємо на увазі слова, що широко використовують в межах лексики туризму та входять в основний словниковий фонд мови, які служать позначенням повсякденних понять, наприклад, найменування різних видів меблів (*cane chair* – плетене крісло).

У лексиці сфери туристичних послуг досить часто вживають, наприклад, наступні слова: *bed* – ліжко для номера в готелі, *bedlinen* – постільна білизна, *camp* – табір, *child* – дитина, *facilities* – обладнання, *kitchen* – кухня, *library* – бібліотека, *lift* – ліфт, *room* – кімната, готельний номер, *trolley* – візок на колесах. У той же час слід зазначити, що обсяг поняття, що позначається загальноприйнятною мовою, як правило, ширше і менш виразніше щодо значення того ж слова як терміну у туристичній сфері.

Іншу частину лексики можна визначити як лексику закритого типу, адресовану і доступ-

ну вузькому колу осіб, фахівцям сфери туристичних послуг. З численної власної туристичної термінології можна виділити наступні приклади: *occupancy report* – щоденний звіт про кількість зайнятих номерів, *accommodation terms* – умови розміщення, *availability* – присутність, наявність, наприклад, наявність вільних місць, кімнат, коледжів для розміщення туристів.

У межах досліджуваної лексики виокремлюються наступні лексичні пласти: спеціалізована, галузева, загальнонаукова, загальноновживана лексика. Співвідношення цих пластів нерівномірне. Основу складають вузькоспеціальні одиниці, які називають поняття і предмети, характерні тільки для даної професійної галузі, наприклад, *allocation* – 1. розподіл місць, розміщення за номерами (в готелі); 2. резервування частини кімнат в готелі для виняткового використання однією організацією; *guest occupancy* – коефіцієнт завантаження готелю; *house count* – кількість постояльців [11].

Наступну групу лексичних одиниць утворює галузева лексика, яка позначає поняття, що стосуються різних сфер суспільної праці, але функціонують і в практиці туристичних послуг. У словниковому складі сфери туризму представлена лексика, що відноситься до:

- економічної термінології: *average daily rates* – поточні ціни номерного фонду, *average discount on published tariff* – середній розмір наданої знижки, *incidental charges* – оплата за додаткові послуги;

- юридичної термінології: *claim* – вимога, скарга, позов, претензія, *force majeure* – форс-мажор, форс-мажорні обставини;

- комп'ютерної: *Central Reservation System* або *Computer Reservation System (CRS)* – комп'ютерна система бронювання, *global distribution system (GDS)* – глобальна система резервування туристських послуг;

- транспортної: *deadhead* – пільговик, службовці авіаліній, що мають знижки, право на безкоштовне розміщення;

- статистичної: *average occupancy* – середня кількість зайнятих номерів готелю за певний період часу тощо.

Лексика туристичної галузі розглядається як соціально детермінована система. У лінгвістичній літературі неодноразово наголошувалось на зв'язку професійної спеціалізації словникового складу з закономірностями соціально-історичного розвитку суспільства [7].

Висновки. У ході аналізу сучасних тенденцій формування лексики у сфері туристичних послуг з'ясувалося, що дана лексика англійської мови є сформована терміносистема, а лексика туризму української мови знаходиться в процесі свого становлення. Причина, ймовірно, в тому, що поряд з лінгвістичними факторами розвитку лексики сфери туризму, дії об'єктивних екстралінгвістичних факторів визначають лексико-семантичні особливості спеціальних лексичних одиниць.

Список літератури:

1. Біян Н. Лексико-семантична та структурна класифікація термінів у галузі туризму в англійській мові / Н. Біян // Збірник наукових праць «Іноземна філологія» // Український науковий збірник. – 2009. – Вип. 121. – С. 142-149.
2. Ільїна О. В. Туризм. Рекреаційна географія: поняття і терміни / О. В. Ільїна. – Луцьк: Терези, 2004. – 104 с.
3. Крысин Л. П. Лексические заимствования и калькирование в русском языке последних десятилетий / Л. П. Крысин // Вопр. языкознания. – 2002. – № 6. – С. 52-61.
4. Любіцева О. Ринок туристичних послуг / О. Любіцева. – К.: Альтерпрес, 2002. – 436 с.
5. Простаков И. В. Иностранные термины в турбизнесе: Краткий толковый словарь / И. В. Простаков. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 128 с.
6. Сокол Т. Поняттєво-категоріальний апарат спеціальних дисциплін професійної підготовки менеджерів туристичної індустрії / Т. Сокол [Електронний ресурс]. – Доступно з: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2009_1/09STGMTI.pdf.
7. Соловьев Б. Л. Менеджмент гостеприимства / Б. Л. Соловьев, Л. А. Толстова. – М., 1997. – 83 с.
8. Смолій В. А. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / В. А. Смолій, В. К. Федорченко, В. І. Цибух. – К.: Слово, 2006. – 372 с.
9. Dictionary of Leisure, Travel and Tourism. Third Edition. – London: Bloomsbury Publishing Plc, 2005. – 346 p.
10. Hornby A. S. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford University Press. – 2000. – 1540 p.
11. Glossary of Tourism Industry Terminology [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tourismknowledge.com>.

Перишко И.В.

Ровенский государственный гуманитарный университет

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ
В СФЕРЕ ТУРИСТИЧЕСКИХ УСЛУГ****Аннотация**

Статья посвящена исследованию особенностей образования терминологии области туризма. На современном этапе важным является комплексный анализ терминосистем, функционирующих в определенной сфере деятельности, поскольку большинство новых слов, появляющихся в современных языках – специальная, то есть терминологическая, лексика. Изучение лексики отрасли туризма представляет интерес как для лингвистов, так и для специалистов туристического бизнеса, поскольку все большее дифференцирование профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования к уровню и качеству подготовки будущих специалистов. В статье проанализированы лексические единицы терминологической системы туризма, приведены примеры лексических единиц и особенности их функционирования в терминологии туризма.

Ключевые слова: туризм, профессиональная подготовка, туристическая терминология, заимствования, лексические единицы.

Perishko I.V.

Rivne State University of the Humanities

THE MODERN TRENDS OF LEXIS FORMATION IN TOURISM**Summary**

The article is dedicated to the studies of terminology formation characteristics in tourism. Nowadays complex analysis of terminological units used in professional activity is of great importance as most of new words in modern languages are terms. To study tourism terminology is very important for both linguists and tourism specialists, since the increasing differentiation of professional activity makes great demands on the level and quality of future specialists training. It has been analyzed the lexical units and given their examples and functioning characteristics in the tourism terminology.

Keywords: tourism, vocational training, tourism terminology, borrowings, lexical units.

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Яковчук А.Я., Воробйова І.А.

Рівненський державний гуманітарний університет

Стаття розкриває поняття мовної картини світу, її лексико-семантичний вимір та вплив на формування концептів. Для цього були розглянуті типології концептів. Окрім того, була зроблена спроба розглянути психологічний аспект протиставлення «дружба/ворожнеча». Вказані емоції проаналізовані в контексті соціально-психологічних досліджень міжособистісної атракції. Також виявлено особливості цих почуттів з психологічної та лінгвістичної точок зору. У статті розглянуті способи вираження емоцій та засоби їх вербалізації.

Ключові слова: антропоцентризм, мовна картина світу, концептуальна картина світу, концепт, емоції, дихотомія.

Постановка проблеми. Звертаючись до людини, як носія і творця мови та культури, так званої «мовної особистості», яка володіє власною «мовною картиною світу», лінгвокультурологія орієнтується на культурний фактор в мові і на мовний – в людині. Дослідження емоцій як у психологічному, так і лінгвістичному аспектах висвітлює широке коло питань, вартих окремого розгляду в контексті культури в цілому, та національної культури зокрема. Ми говоримо про особливості моралі, звичаїв, традицій певного етносу, що знаходять своє відображення у стійких словосполученнях.

Мета статті полягає у розгляді специфіки відображення культурного складника семантики дихотомії *дружба/ворожнеча* в англійській мові.

Поставлена мета актуалізує завдання розвідки:

- розкрити поняття мовної картини світу та її вплив на формування концептів;
- дослідити особливості емоцій з психологічної та лінгвістичної точок зору;
- дослідити психологічний аспект протиставлення *дружба/ворожнеча*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Перш за все з'ясуємо, що таке дихотомія і розглянемо шляхи її вербалізації у тексті. Згідно зі «Словником іншомовних слів» О.С. Мельничука, *дихотомія* – це «...2. У логіці – поділ обсягу поняття на два видові поняття, що суперечать одне одному (поняття А. поділяють на поняття Б. і не Б.)» [12]. У тексті дихотомія вербалізується через сталі сполучення слів, сленг, фразеологічні одиниці та концепти.

На сьогоднішній день провідною парадигмою багатьох наукових розвідок є антропоцентризм, тобто в центрі всього знаходиться людина. Його використовують при вивченні мови як продукту людської діяльності, засобу зберігання досвіду, знань і культури [7, с. 10]. У мовознавчих студіях основним питанням є взаємообумовленість мови і людини, усвідомлення сутності мовних процесів і ролі в них людини як вербальної істоти [8, с. 14].

Кожна людина є мовною особистістю. Ф. Бацевич зазначає, що мовна особистість – це особа, яка виявляє себе як така, що добре володіє засобами мовного коду рідної мови в різних типах комунікативних ситуацій [1, с. 14]. Для кожної мовної особистості характерні різні мовні картини світу, що залежить не лише від мови, якою спілкується особистість, а й від культури певних народів.

Специфіку мовної картини світу об'єктивують типові способи вербалізації значень, а саме метафоричні принципи, за якими відбувається вербалізація, та концептуальні простори, що взаємодіють у цьому процесі. Поділ мовної картини світу, і відповідно концептуальної, на складові (лексичну, фразеологічну тощо) – умовний. Важливим є погляд на «образ світу» як цілісність, а значимість виокремлюваних елементів полягає в їх місці та функціях, які вони виконують.

У сучасному мовознавстві, відповідно до поділу вербальних та невербальних типів знань, розрізняють такі поняття як «мовна картина світу» та «концептуальна картина світу».

Досліджуючи лексико-семантичний вимір картини світу, Л. Лисиченко виділяє три рівні:

- психоментальний превербальний рівень, одиницею якого є концепт;
- концептуальний (логіко-лінгвальний) або поняттєвий рівень – одиницею є поняття;
- лінгвальний рівень, одиницею якого – слово [6, с. 6-24].

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з провідних понять сучасної когнітивної лінгвістики є концепт. Увагу лінгвістів привертають концепти, що найтісніше пов'язані з культурою народу, адже вони найяскравіше відбивають специфіку колективної свідомості народу. Провідні лінгвісти у своїх роботах розробляють різноманітні методики концептуального аналізу, визначають характерні особливості, а також типологізують концепти, які у є об'єктом дослідження, зокрема, у лінгвокультурології.

Лінгвокультурологія – це комплексна наукова дисципліна інтегративного типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури та мови в їх функціонуванні та відображає цей процес як цілісну систему одиниць у єдності їх мовного й позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети й культурні системи норм і суспільних цінностей. Вона виникла на перетині лінгвістики і культурології, досліджує вияви культури народу, які відобразилися та закріпилися в мові [3, с. 19].

Проблематика лінгвокультурологічних досліджень стосується складових частин національного менталітету, системного опису мовної картини світу, місця символу, метафори і фразеологізмів у національній картині світу. Цей науковий напрям розглядає мову як феномен культури та засіб ви-

раження національної ментальності. Водночас, як наголошує І. Ольшанський, лінгвокультурологія «не спрямована лише на вияв народних стереотипів, символів, міфологем, що формують етнічну картину світу. Її мета – опис повсякденної картини світу в тому вигляді, як вона подана в повсякденному мовленні носіїв мови, в різних дискурсах і текстах культури» [3, с. 19].

Термін «*концепт*» служить поясненню одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості й тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини; це оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, відображеної в людській психіці. Поняття концепту відповідає уявленню про ті смисли, якими оперує людина в процесах мислення, і які відображають зміст досвіду й знання, зміст результатів людської діяльності та процесів пізнання світу. У лінгвокультурології концепт розуміють як одиницю, що виражає етнонаціональну специфіку і вербалізується у словах, фразеологізмах та інших мовних засобах. Матеріальною базою концепту є слово, структура його семантичних ознак значення відбиває ієрархічну структуру концепту. Концептами стають лише ті явища дійсності, які є актуальними для культури, є темою прислів'їв та приказок, художніх текстів.

Проте, одним з найбільш повних визначень поняття «*концепт*» вважається трактування О. Кубрякової – «це термін, що служить для пояснення одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної структури, яка відбиває знання і досвід людини: оперативно-змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозку, всієї картини світу, відбитої в людській психіці» [5, с. 90].

Термін «*концепт*» у сучасній лінгвістиці розглядають двояко. У вузькому розумінні його прирівнюють до понятійного компонента значення слова, яке дослідники називають порізному: денотат, десигнат, сигніфікат, лексичне поняття, референт; у широкому – використовують у зв'язку з когнітивним підходом до мовних знаків.

Отже, беручи до уваги визначення поняття «*концепт*» В. Карасика, А. Вежбицької, О. Кубрякової, ми можемо стверджувати, що всі дослідники так чи інакше доходять до одного висновку: концепт є культурно значущою одиницею ментального рівня, яка в певній системі (картині світу) виконує роль стрижневого елемента, а в розгляді певної спільноти стає етномовною одиницею.

Ядром концепту є стрижневе слово, смислова домінанта, що у процесі осмислення «обростає» новими семами, які в тексті реалізуються через мовні одиниці (слово, словосполучення, речення). Щоб пояснити причини одночасного виникнення однакових концептів у різних мовах, на нашу думку, потрібно, у першу чергу, наголосити на тому факті, що людська психіка – це першоарена виникнення смислів і понять. Саме людська психіка породжує ті першоелементи, за допомогою яких формується концепт, який пізніше набуває вербального втілення у формі лексико-семантичного поля.

Актуальною на сьогоднішній день є проблема типологізації концептів. Серед багатьох типологій найбільш доречною є поділ С. Аскольдова. Він поділяє концепти на пізнавальні та художні. Автор звертає увагу на відмінність цих концептів, яка полягає у невизначеності можливостей. Поєднуючи поняття уявлення, почуття, емоції, художній концепт дає більше інформації, ніж пізнавальний.

Художні концепти є базовими одиницями концептуальної картини світу письменника. Вони втілюють індивідуальне авторське бачення світу і тому відрізняються від культурних та мовних концептів за способом і місцем експлікації, обсягом та історичною мінливістю. Образно-асоціативний шар художніх концептів містить асоціації, викликані в ході осмислення письменником абстрактних категорій. Художні концепти – це комплекс понять, уявлень, почуттів, емоцій, іноді навіть вольових виявлень, що виникають на основі художньої асоціативності. Чим багатший і емоційніший досвід поета, тим глибші й ширші його концепти [8, с. 35].

Психологія дружби була пов'язана із соціально-психологічними дослідженнями *міжособистісної атракції*, яку в соціальній психології визначають як когнітивний (пізнавальний) компонент емоційного відношення до іншої людини, або як деяку соціальну установку, або, нарешті, як емоційний компонент міжособистісного сприйняття [11]. Насамперед слово «дружба» має не одне, а кілька різних значень. Аристотель, наприклад, намагався дати визначення різним типам дружби, щоб виділити серед них щирі дружбу. Давньогрецький філософ розрізняє головним чином дружбу, засновану на інтересі, і дружбу шляхетну, яка заслуговує права вважатися справжньою.

Вітчизняний психолог К. Платонов розглядає дружбу як складне моральне почуття, до структури якого входять: потреба в спілкуванні з суб'єктом дружби, посилена звичкою, що викликає емоцію задоволення при спілкуванні [3, с. 321]. Дружба не може бути односторонньою, адже вона передбачає міжособистісну атракцію, тобто прояв дружніх почуттів з обох сторін. Тільки в цьому випадку дружба може виконувати функції задоволення емоційних потреб, взаємного пізнання, соціальної взаємодії і приймає характер особистих відносин. Дружба має, порівняно із симпатією чи любов'ю, більш усвідомлений, прагматичний характер.

Існують і негативні особисті відносини між людьми. Це байдужність, ворожнеча, ненависть. Байдужність у взаєминах виникає досить часто, і для цього в сучасному світі є свої причини. Більшість людей настільки поглинені своїми життєвими труднощами, особистими й діловими проблемами, що в них часто бракує часу для того, щоб приділяти належну увагу, установлювати й підтримувати добрі людські відносини з іншими за межами вузького сімейного або ділового кола. В ієрархії людських цінностей дружба займає одне з найперших місць. Але, відповідно до віку, це співвідношення може змінюватися. Згідно з психологічними дослідженнями переважна більшість людей вважає, що краще дружити з людьми свого віку, статі, соціального положен-

ня, освіти. Бажаною також є схожість основних цінностей, інтересів. Друзі рідко бувають повною протилежністю один одному.

З психологічної точки зору почуття ворожості – це неприязне ставлення до того, з ким людина перебуває у конфлікті. Л. Берковиц визначає *ворожість* як *негативну установку* до іншої людини або групи людей, яка знаходить своє вираження у вкрай несприятливій оцінці свого об'єкта – жертви. Він твердить, що ми висловлюємо свою ворожість, коли говоримо, що нам не подобається ця людина, особливо, коли ми бажаємо їй зла. Далі, *ворожий індивідуум* – це така людина, яка зазвичай проявляє більшу готовність висловлювати словесно або яким-небудь іншим чином негативні оцінки щодо інших людей, демонструючи загалом недружелюбність відносно них [2]. Ворожість виявляється в «агресивному настрої», «агресивному стані», тобто в емоціях гніву, відризи, презирства з притаманними їм переживаннями і експресією, які можуть призводити до агресивної поведінки.

Виділяють два способи вираження емоцій:

- вербальний – виражається за допомогою мовних засобів.

- невербальний – виражається за допомогою міміки, пантоміміки, різних жестів, тощо.

В. Шаховський називає ці два способи *Verbal language* та *Body language* [11]. Вважається, що вербальний спосіб вираження емоцій переважає над невербальним у низці характеристик, зокрема: надійності, швидкості та ін.

Загальна думка щодо класифікації емоцій полягає у їх чіткій дихотомії, тобто поділі за типом оціночного знака на негативні та позитивні.

Дуже цікавим є дослідження емоцій в різних мовних культурах, оскільки особливості прояву емоцій мають національний характер, менталітет

представників різних етнокультур. Такий посилений інтерес до експлікації емоцій в мовній свідомості різних культур спричинив появу такого напрямку, як концептологія емоцій.

Емоції вважаються певною формою сприйняття навколишнього середовища. З таким універсальним підходом до класифікації емоційних проявів погоджується переважна більшість науковців.

Майже всі науковці погоджуються з тим, що кожна мова має свій своєрідний лексикон, тобто слова, які не лише позначають емоції, а й несуть особливе стилістичне навантаження. Він переважно складається з іменників та прикметників. Лексика, яка маркує окремий емоційний стан, формує лексико-семантичне поле емоції. Наприклад емоційне поле *FRIENDSHIP* включає в себе такі одиниці: *affection, attachment, fondness, goodness, love, regard, fellowship, intimacy, amity, harmony, benevolent, favorable* [13]. А емоційне поле *HOSTILITY* містить такі одиниці: *animosity, antagonism, enmity, hatred, ill-will, unfriendliness, opposition, variance, conflict, unfriendly* [13]. Дане емоційне поле в більшій кількості складається з іменників, але присутніми є й інші частини мови. Деякі з цих слів мають більш виражене емоційне навантаження, інші лише частково передають емоційний стан.

Висновки. Отже, жодна мова не має цілковито еквівалентних позначень емоцій, лексико-семантичне поле слова в одній мові може мати декілька слів, в той же час як у іншій їхня кількість перевищуватиме в кілька разів. Емоції характеризуються суб'єктивністю та змінним характером, що ускладнює процес їх опосередкування у мовленні. Існування емоційно забарвленої лексики в тексті варте подальшого дослідження як одного з текстотворюючих елементів.

Список літератури:

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф.С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Электронный ресурс] / Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 516 с. – Режим доступа: <https://psychologytoday.ru/books/agressiya-prichiny-posledstviya-i-kontrol/>.
3. Воробйова І.А. Основи лінгвокраїнознавства / І.А. Воробйова. – Київ: Слово, 2014. – 272 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства [Электронный ресурс] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2103. – 783 с. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua/books?id=BL85AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Н.Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 246 с.
6. Лисиченко Л.А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу / Л.А. Лисиченко – Х.: Вид. група «Основа», 009. – 191 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология [Электронный ресурс] / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. Режим доступа: <http://bugabooks.com/book/94-lingvokulturologiya/5-status>.
8. Маслова В.А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой / В.А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 256 с.
9. Міжособистісна атракція: дружба, любов і взаємини. URL: <http://ibib.ltd.ua/mejlichnostnaya-attraktsiya-druzba-lyubov-26252.html> (дата звернення: 18.01.2018).
10. Пилипак В.П. Антропоцентричні та егоцентричні концепції в лінгвістиці / В.П. Пилипак // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць. – Донецьк: ДонНУ, 2009. – Вип. 18. – С. 13-17.
11. Шаховский В.И. Что такое лингвистика эмоций [Электронный ресурс] / В.И. Шаховский. – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/012/3_shakhovsky.pdf.
12. Що таке дихотомія // Словник іншомовних слів Мельничука. URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53396/281503.html> > Що таке ДИХОТОМІЯ (дата звернення: 18.01.2018).
13. thesaurus.com.

Яковчук А.Я., Воробьева И.А.

Ровенский государственный гуманитарный университет

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация

Статья раскрывает понятие языковой картины мира, её лексико-семантический измерение и влияние на формирование концептов. Для этого были рассмотрены типологии концептов. Кроме того, была сделана попытка рассмотреть психологический аспект противопоставления «дружба/вражда». Указанные эмоции проанализированы в контексте социально-психологических исследований межличностной аттракции. Также выявлены особенности этих чувств с психологической и лингвистической точек зрения. В статье рассмотрены способы выражения эмоций и средства их вербализации.

Ключевые слова: антропоцентризм, языковая картина мира, концептуальная картина мира, концепт, эмоции, дихотомия.

Yakovchuk A.Ya., Vorobiova I.A.

Rivne State University of Humanities

FEATURES OF VERBALIZATION OF EMOTIONS IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD

Summary

The article reveals the notion of the world's linguistic picture, its lexical-semantic dimension, and the influence on the concepts formation. For this purpose, the typology of concepts is considered. In addition, the paper considers the psychological aspect of opposing «friendship/hostility». The indicated emotions are analyzed in the context of socio-psychological studies of interpersonal attraction. The peculiarities of these feelings from the psychological and linguistic point of view are also revealed. The article deals with the ways of expressing emotions and the means of their verbalization.

Keywords: anthropocentrism, linguistic view of the world, conceptual view of the world, concept, emotions, dichotomy.

НАШІ АВТОРИ

1. **Адах Наталія Арсенівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови імені проф. К.Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету
2. **Бáран Беата** – кандидат юридичних наук, Ягеллонський Університет (Краків, Польща)
3. **Бігунова Світозара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
4. **Білоус Тамара Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
5. **Василькевич Світлана Святославівна** – старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
6. **Воробйова Ірина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет,
7. **Гаврилюк Наталія Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови імені проф. К.Ф. Шульжука Рівненського державного гуманітарного університету
8. **Горобець Інна Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету
9. **Гронь Віталій Матвійович** – викладач циклової комісії іноземних мов та туризму, Голова циклової комісії мовознавства та суспільних дисциплін Рівненського економіко-технологічного коледжу Національного університету водного господарства та природокористування
10. **Гронь Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
11. **Губіна Алла Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету
12. **Данілова Наталія Романівна** – викладач Рівненського державного гуманітарного університету
13. **Денисова Наталія Богданівна** – викладач кафедри англійської філології та перекладу Київського університету імені Бориса Грінченка
14. **Денисюк Лілія Володимирівна** – викладач Рівненського державного гуманітарного університету
15. **Джава Надія Арсентівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики німецької і французької мов Рівненського державного гуманітарного університету
16. **Івашкевич Едуард Зенонович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету
17. **Івашкевич Ернест Едуардович** – пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету
18. **Касаткіна-Кубишкіна Олена Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
19. **Киселюк Наталія Павлівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету
20. **Кіщенко Наталія Дмитрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, факультет іноземної філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
21. **Ковальчук Олена Сергіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету
22. **Курята Юлія Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
23. **Лобанова Світлана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету
24. **Маковська Галина Яківна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету
25. **Мартинюк Алла Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету
26. **Матвейченко Вікторія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Київського університету імені Бориса Грінченка
27. **Михальчук Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
28. **Мороз Людмила Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
29. **Москалець Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Київського університету імені Бориса Грінченка
30. **Оздемір Оксана Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації та історії світової літератури Рівненського державного гуманітарного університету
31. **Перішко Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
32. **Романюк Світлана Костянтинівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету

- 33. Сологуб Анастасія Миколаївна** – студентка факультету іноземної філології Рівненського державного гуманітарного університету
- 34. Стернічук Віта Богданівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики Луцького національного технічного університету
- 35. Третьякова Катерина Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету
- 36. Федоришин Олександр Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 37. Фрідріх Алла Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет
- 38. Щербачук Наталія Петрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Рівненського державного гуманітарного університету
- 39. Яковчук Анна Ярославівна** – студентка факультету іноземної філології Рівненського державного гуманітарного університету

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 3.2 (55.2) березень, 2018 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 21.03.2018 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 14,18. Тираж 100 прим.
Зам. 0318-64.

Видавництво «Молодий вчений»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
Телефон: +38 (0552) 39-95-30
Е-mail: info@molodyvcheny.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 5761 від 09.11.2017 р.