

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

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 4.4 (56.4) квітень 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.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Абабілова Н.М. Знання, вміння та навички як важливі складові професійної підготовки майбутніх конкурентоздатних перекладачів.....	1
Мироненко Т.П., Добровольська Л.С., Рудичик О.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання як засіб підготовки майбутніх фахівців	5
José Luis Perea-Hernández, Aizikova L. Literature circles method as a tool for formation of students' communicative mobility in crosscultural interaction.....	8
Плужнік А.В. Зміст поняття «іншомовна комунікативна культура» у психолого-педагогічних дослідженнях.....	13
Пустовойченко Д.В. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців на основі міжкультурної комунікативної компетентності	17
Раковська М.А. Концептуальний підхід до визначення методів діагностування аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в Польщі.....	20
Shapochka K.A., Kurchatova A.V. Foreign language as a means of children with special educational needs creative personality formation	24
Щербакова О.А., Нікіфорчук С.С. Предметно-мовний інтегрований підхід як необхідна складова організації процесу іншомовної освіти.....	28
Шевченко І.В., Кордюк О.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у сучасній методичній і науковій літературі вітчизняних і закордонних авторів.....	31
Баркасі В.В., Філіпп'єва Т.І. Сучасні теоретико-методичні умови впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання.....	35
Заскалета С.Г., Округ А.Є. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.....	39
Ханіна Л.В. Актуальність полікультурного виховання у вищій освіті.....	42
Майборода Р.В. Конкурентоспроможність у контексті професійної мобільності майбутніх економістів.....	46
Смірнова О.О. До питання про основний аналіз магічної складової як частини культурологічного комплексу.....	50

Баркасі В.В., Казакова М.М. Застосування корпусного підходу при навчанні іноземних мов у ВЗО	53
---	----

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Чередниченко В.П. Контрастність як стильова риса німецькомовної новели.....	57
Корнєва Н.А. Комунікативні цілі та прагматика рекламного тексту.....	61
Мороз Т.О. Специфіка перекладу культурно маркованих одиниць.....	64
Похитун Т.А. Лінгвістична різноманітність віденського діалекту.....	68
Ружевич Я.І. Діалог різних культур (творчі зв'язки Е. Гофмана і М. Гоголя).....	73
Строганова Г.О. Конвенційні характеристики метафор німецького економічного медіадискурсу.....	76
Usachenko I.V. Gender aspect of language variation	81
Волченко О.М., Нікішина В.В. Відтворення англійських юридичних термінів як перекладознавча проблема.....	85
Єфименко Т.М. Проблеми професійно-орієнтованої міжкультурної комунікації та перекладу, що обумовлені граматичною інтерференцією.....	89
Агєєва В.О. Транслітерація як прояв орфографічної інтерференції у перекладі.....	92
Майстренко М.І., Майстренко А.В. Кохання як взаєморозуміння з проєкцією на сучасність у «метаморфозах» Овідія.....	96
Осипов П.І. Особливості побуту та ментальності українців 18-19 ст. (аспект міжкультурної комунікації).....	99
Сидоренко Ю.І. Роль інтерференції в процесі міжкультурної комунікації.....	103
Борисенко Ю.А. Україна у просторі австрійських друкованих ЗМІ.....	106
Майстренко М.І., Кирилюк С.В. Концепт Schicksal / Доля в німецькій мовній картині світу (на матеріалі німецьких народних казок).....	110
Солодка А.К. Перекладацький процес як феномен міжкультурної комунікації.....	113
Чернега С.М. Теоніми богині Freyja 'Фрейя': їх етимологія, семантика та функції	117

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Ababilova N.M. Knowledge and skills as important components of future competitive translators' professional training	1
Myronenko T.P., Dobrovolska L.S., Rudychuk O.M. Content and language integrated learning methodology as a means for professional training.....	5
José Luis Perea-Hernández, Aizikova L. Literature circles method as a tool for formation of students' communicative mobility in crosscultural interaction.....	8
Pluzhnik A.V. The concept of foreign communicative culture in psychological and educational researches.....	13
Pustovoichenko D.V. Professional mobility formation of future specialists on the basis of intercultural communicative competence.....	17
Rakovska M.A. Conceptual approach to the definition of methods for diagnosing the axiological potential of future foreign language teachers in Poland.....	20
Shapochka K.A., Kurchatova A.V. Foreign language as a means of children with special educational needs creative personality formation	24
Shcherbakova O.L., Nikiforchuk S.S. Language integrated learning approach as an necessary component of the organization of the process of foreign language education.....	28
Shevchenko I.V., Kordyuk O.M. The methodology of content and language integrated learning (CLIL) in modern methodical and scientific literature of native and foreign scholars.....	31
Barkasi V.V., Filippjeva T.I. Modern methodical conditions of the implementation of content language learning.....	35
Zaskaleta S.H., Okrug A.Y. Organization of independent cognitive activity of students in foreign language classes.....	39
Khanina L.V. Importance of polycultural upbringing in higher education.....	42
Maiboroda R.V. Competitiveness in the context of future economists' professional mobility....	46
Smirnova O.O. To the question of essential-structural analysis of magic as a cultural complex.....	50

Barkasi V.V., Kazakova M.M. Application of corpus-based approach to foreign language teaching.....	53
--	----

PHILOLOGICAL SCIENCES

Cherednychenko V.V. Contrast as a stylistic feature of the German-language novels.....	57
Korneva N.A. The communicative goals and pragmatics of the advertising texts.....	61
Moroz T.O. Specific features of translation of culturally biased lexical units.....	64
Pokhytun T.A. Linguistic diversity of the Viennese dialect....	68
Ruzhevich Y.I. Dialogue of different cultures (creative communications of E. Gofman and N. Gogol)....	73
Stroganova G.O. Conventional characteristics of metaphors of German economic media discourse.....	76
Usachenko I.V. Gender aspect of language variation	81
Volchenko O.M., Nikishyna V.V. Rendering English law terms as translation problem.....	85
Yefymenko T.N. Problems of profession oriented intercultural communication and translation due to grammatical interference.....	89
Ahieieva V.O. Transliteration as one of the means of orthographic interference in the process of translation.....	92
Maystrenko M.I., Maystrenko L.V. Love is like an understanding with the projection on the modernity in Ovid's Metamorphoses.....	96
Osypov P.I. Ukrainians' life style and mentality in the 18 th -19 th centuries (the aspect of intercultural communication).....	99
Sydorenko Yu.I. The role of interference in the intercultural communication process.....	103
Borisenko Yu.A. Ukraine in Austrian media.....	106
Maystrenko M.I., Kyrylyuk S.V. Concept <i>Schicksal</i> / <i>Destiny</i> in German linguistic view of the world (on the material of the German folk tales).....	110
Solodka A.K. Process of translation as phenomenon of intercultural communication.....	113
Chernega S.M. Theonyms of the god Freyja: their etymology, semantics and functions.....	117

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378.013+418.020.92

ЗНАННЯ, ВМІННЯ ТА НАВИЧКИ ЯК ВАЖЛИВІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Абабілова Н.М.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті аналізуються поняття «професійна підготовка перекладачів», її складові. Інтерпретовано поняття «професійна підготовка конкурентоздатних перекладачів». Досліджено та узагальнено погляди вітчизняних та зарубіжних науковців щодо класифікацій знань, вмінь та навичок майбутніх перекладачів. Запропоновано класифікацію знань, вмінь та навичок, що сприятимуть конкурентоздатності майбутніх перекладачів. Обґрунтовано її доцільність.

Ключові слова: професійна підготовка перекладачів, конкурентоздатний перекладач, знання, вміння, навички.

Постановка проблеми. Сьогодення висуває особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх перекладачів інноваційного типу. Це пов'язано з процесами, що відбуваються на міжнародній арені, входженням України до європейської та світової спільноти, приєднанням вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, з орієнтацією на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, зростаючою участю України в гуманітарних та миротворчих місіях ООН, різноманітними програмами культурних та освітніх обмінів, розширенням ділових контактів. Володіння іноземною мовою сприймається як необхідна, але недостатня умова виконання перекладачем його професійних завдань на високому рівні. Перед сучасним ВНЗ стоїть завдання забезпечити майбутніх перекладачів професійними знаннями, вміннями та навичками, які б сприяли його успіху на ринку праці та перемозі у конкурентній боротьбі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аспекти навчання перекладу, вимоги, яким повинні відповідати перекладачі, необхідні особистісні якості представників означеної професії, особливості цієї специфічної посередницької діяльності людини та підготовки перекладачів були предметом наукового аналізу таких учених, як І. Алексєєва, Р. Зорівчак, В. Комісаров, І. Корунець, Л. Латишев, Г. Мірам, В. Провоторов, І. Халєєва, Ю. Хольц-Мянтари, А. Чужакін та ін.

Упродовж останніх років у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці проведено дослідження, в яких наголошується на важливості формування та розвитку окремих аспектів у професійній підготовці майбутніх перекладачів: лінгвістичної підготовки (І. Абдулмянова), білінгвізму (Т. Пастрік), соціокультурної компетенції (І. Голуб, Н. Корнєва, А. Ротарь), професійних якостей (Т. Кокнова), перекладацької компетентності (С. Панов), професійної комунікативної компетентності (З. Підручній), розвитку емпатійних умінь (О. Сапіра), професійного спілкування, комунікації (Н. Соболев, Т. Рахімова), пізнавальної самостійності (Л. Тархова), застосування засобів ІКТ (А. Янковець) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Класифікація знань, умінь та навичок майбутніх перекладачів значною мірою залежить від типу перекладачів (усні, письмові). Враховуючи те, що протягом професійної кар'єри перекладачі можуть виконувати як усні, так і письмові переклади, змінювати своє амплуа, а конкурентоздатність майбутніх перекладачів є інтегральним динамічним утворенням, що характеризується успішним функціонуванням перекладача в полікультурному просторі; досягненням бажаного соціального статусу в умовах постійного суперництва за рахунок якісного прояву своїх професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей та нестандартного вирішення професійних завдань, то нам вбачається доцільним виділити саме ті групи знань, умінь та навичок, що стануть в нагоді такому фахівцеві.

Мета статті – дослідити сучасні тенденції трактування знань, вмінь та навичок майбутніх перекладачів, узагальнити існуючі погляди та виділити знання, вміння та навички, що сприятимуть конкурентоздатності майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Кожна професія є системою, що історично розвивається та змінюється відповідно до культурно-історичних перетворень. Вона надає людині певного соціального статусу, потребує спеціальної підготовки.

Щодо професійної підготовки майбутніх перекладачів, то її розглядають як 1) навчальну діяльність, що спрямована на опанування професії перекладача, процес формування особистості спеціаліста. Саме набутті знання, вміння та навички в поєднанні з професійно-важливими якостями дозволяють здійснювати перекладацьку діяльність [9]; 2) процесом формування їхньої комунікативної компетентності, яка передбачає не тільки оволодіння мовою як засобом спілкування, навчання, самоосвіти та забезпечує вільне, нормативно-правильне й функціонально-адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою на рівні, близькому рівню носія мови [8], а й дає можливість їм після закін-

чення вищого навчального закладу здійснювати всі передбачені для перекладача функціональні обов'язки [3].

В розробленій концепції підготовки фахівців із перекладу в Україні у XXI ст. підкреслюється важливість мовної компетенції майбутніх перекладачів, а основна мета професійної підготовки зводиться до того, щоб ознайомити студентів із мовною картиною світу, яка складається із концептуальних структур, організованих і відображених у кожній мові по-своєму. Р. Зорівчак наголошує на важливості для перекладача опанувати принаймні дві мови, що призведе до пізнання двох іноземних культур. Учений наводить перелік дисциплін (іноземна мова, курс перекладу, лінгвокраїнознавство, література, країн, мова яких вивчається та ін.), що мають сприяти досягненню високого рівня професійної лінгвістичної компетенції [2]. Відзначимо, що це повністю узгоджується з рекомендаціями Ради Європи, в яких чітко окреслюються завдання формування плюралінгвальної та плюракультурної компетенції студентів [10].

Професійна підготовка перекладачів із метою формування їх конкурентоздатності визначається нами як процес якісного накопичення професійних знань, формування вмінь та навичок, особистісних якостей, спрямованих на успішне функціонування перекладача в багатонаціональному просторі, нестандартне вирішення професійних завдань та досягнення бажаного соціального статусу в умовах постійного суперництва.

На важливість певних аспектів у підготовці майбутніх перекладачів вказують Л. Латишев та В. Провоторов, стверджуючи, що підготовка перекладачів повинна мати теоретико-практичний характер і зводиться до того, щоб дати таку базу, яка б дала змогу майбутнім фахівцям при необхідності вчитися далі та вдосконалювати їх професійні знання. В своїх дослідженнях науковці акцентують увагу на знаннях, уміннях і навичках перекладацького характеру, які поділяють на базові (необхідні для здійснення всіх видів перекладу (письмовий або усний) незалежно від жанру тексту, що перекладається), спеціальні (необхідні у всіх видах перекладу, незалежно від жанру тексту, що перекладається) та специфічні (необхідні в якомусь одному або в декількох споріднених видах перекладу) [5].

На нашу думку, знання, вміння та навички лише перекладацького характеру не забезпечать конкурентоздатність майбутніх спеціалістів із перекладу. Не можна конкурувати з колегами, маючи лише знання, вміння та навички з основ перекладацької діяльності. Тому, ми переконані, що наведену вище класифікацію знань не можна обрати як таку, що гарантуватиме успішність у виконанні професійних обов'язків.

Беручи до уваги той факт, що мова є предметом фахового вивчення у майбутніх перекладачів, О. Павлик за доцільне у професійній підготовці майбутніх перекладачів вважає формування мовленнєвих навичок (говоріння, читання, аудіювання, письмо), які формуються у студентів усіх спеціальностей під час навчання іноземної мови, а також ті уміння та навички, які зумовлені специфікою професійної діяльності перекладача. До таких віднесено: 1) досконале во-

лодіння рідною та іноземною мовами; 2) доречне застосування перекладацьких трансформацій, уникнення буквализмів; 3) збереження логічної послідовності та вірне відтворення композиційної структури оригіналу; 4) збереження стилю мовлення, авторського задуму перекладеного тексту й одночасне врахування мовних та мовленнєвих норм мови перекладу; 5) співвідношення змісту перекладу із реальною дійсністю; 6) здатність визначати ступінь повноти передачі змісту залежно від виду перекладу та поставленої мети; 7) володіння культурною спільнотування та знання міжкультурних відмінностей, ділового етикету; 8) підтримка комунікативної спрямованості перекладу та швидка реакція на зміни ситуації; 9) під час усного перекладу підтримка високого темпу мовлення як обов'язкової умови збереження комунікативної спрямованості [6].

Досліджуючи зміст підготовки перекладачів у сфері професійної комунікації, О.Ю. Аліпівчєв дещо розширює перелік знань та умінь, а саме: знання професійно-значущих реалій, процесів, технологій, термінів і типових випадків їх вживання; уміння використовувати професійні та іншомовні засоби й ресурси у процесі розв'язання професійно-комунікативних (професійних) завдань; володіння стратегіями міжмовної, міжкультурної та міжособистісної комунікації, організація своєї професійної діяльності та саморозвитку [1].

Можна погодитися з деякими твердженнями І. Корунця про те, що успішне виконання перекладачем професійних завдань залежить від: досконалого володіння всіма аспектами мови-джерела та мови-перекладу; багатого словникового запасу з обох мов; використання різних типів словників та довідників у процесі перекладу; вміння користуватися сучасними технічними засобами; володіння фоновими знаннями (реаліями) обох мов; обізнаності з соціально-політичною ситуацією в країні мови-джерела та мови-перекладу; володіння всіма стилями мовлення; розуміння найтонших відтінків виражальних засобів обох мов; знання і розуміння специфіки гумору, міміки, темпераменту представників різних соціумів; знання психології, звичаїв, традицій, етикету носіїв мови-джерела та мови-перекладу [4].

Хоча дослідник і не групує зазначені вище знання, вміння та навички, однак зрозуміло, що здебільшого йдеться про лінгвістичні та соціокультурні знання.

Найбільш змістовною вважаємо класифікацію знань залежно від констант перекладацького процесу, яка представлена в дослідженні Т. Пастрик. Так, дослідник виділяє концептуальні, соціокультурні (мовні універсалиї та національно-культурні категорії, знання про особливості національного характеру та етнічну свідомість носіїв тієї мови, на яку робиться переклад), лінгвістичні (репрезентують вербальну частину концептуальної системи, що виражає оформлення досвіду в мовні форми), текстові (знання перекладача про можливу класифікацію текстів на основі їх інформаційного складу, що в свою чергу сприяє виділенню правильного змістового навантаження тексту, його цільового призначення, та дає змогу знайти відповідні мовні засоби для його адекватної передачі) та комунікативні

(уявлення про соціально-психологічні характеристики процесу комунікації, які визначаються особливостями цільової аудиторії, тобто кінцевого адресата (або їх групи) тексту перекладу) знання. Вчений робить висновок, що концептуальні знання перекладача становлять сукупність соціокультурних, лінгвістичних, текстових та комунікативних знань [7].

В рамках загальноєвропейського простору перекладач виступає посередником між своєю та іноземною культурами, тому одним з його завдань є донесення до адресату точної та детальної інформації, враховуючи всі міжкультурні нюанси. Саме тому перекладачі повинні мати знання з міжкультурної комунікації. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти чітко визначаються міжкультурні вміння та навички, серед яких варто зазначити здатність привести до спільного знаменника рідну та іноземну культуру, культурну чутливість і можливість встановлювати контакт з представниками інших культур, вміння долати міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи у стосунках. Тому, здійснюючи міжмовну, міжкультурну, міжособистісну професійну комунікацію перекладач повинен: забезпечити адекватне розуміння учасниками міжкультурного спілкування інформації, що передається; досягти певного комунікативного ефекту, створюючи у тих, хто спілкується, бажане емоційне ставлення до інформації, викликаючи відповідні асоціації; спонукати учасників міжкультурної комунікації до конкретних дій, викликаючи у них певну практичну реакцію; використовувати переклад з метою досягнення «екстра перекладацького» результату, вирішення ідеологічних, політичних або побутових завдань, що не мають нічого спільного з адекватним відтворенням оригіналу.

Висновки та пропозиції. Сучасне суспільство потребує перекладачів, які б добре орієнтувалися в предметі (перекладі), вміли ставити і вирішувати професійні завдання; адаптуватися в динамічному професійному середовищі; долати лінгвістичні, соціокультурні та психологічні бар'єри, володіли високою культурою міжособистісного і міжетнічного спілкування, мали б систему загальнолюдських цінностей, знань, умінь, навичок, необхідних для результативного виконання професійних обов'язків. Конкурентоздатність майбутніх перекладачів не має залежати від їх спеціалізації, оскільки протягом виконання своїх професійних обов'язків вони здійснюють як письмовий, так й усний переклад, а значить, ця характеристика фахівця повинна сприяти якісному виконанню професійного завдання незалежно від амплуа спеціаліста. Отже, до знань, умінь та навичок майбутніх спеціалістів із перекладу, слід віднести: комунікативні (про мету, сутність, структуру та засоби спілкування), які

надаватимуть ключове уявлення про технологію спілкування, встановлення контактів із представниками інших націй та культур, соціально припустимий рівень міжособистісного спілкування, допоможуть уникнути комунікативних конфліктів; лінгвістичні (рідної та іноземних мов); соціокультурні (знання традицій, культури, історії, особливостей менталітету, характеру, побуту, звичаїв представників інших етносів), перекладацькі знання (застосування перекладацьких трансформацій, уникання буквалізмів; збереження логічної послідовності, композиційної структури оригіналу; авторського задуму в перекладі, врахування мовних та мовленнєвих норм мови перекладу; співвідносності змісту перекладу із реальною дійсністю; визначення ступеня повноти передачі змісту залежно від виду перекладу та поставленої мети). Крім того, успішному виконанню перекладачами своїх функціональних обов'язків, безсумнівно сприятимуть навички володіння сучасними інформаційними технологіями (СІТ), оскільки: 1) вони стимулюють інтелектуальну діяльність; 2) дозволяють: розвивати навички усного мовлення під час аудиторних занять та самостійної роботи; поповнювати активний словниковий запас; формувати навички двостороннього перекладу; організувати перевірку орфографії; забезпечити аналітичну обробку повідомлень та синтез документів; здійснювати перевірку знань (тестування). Знання про основні принципи і технології сучасних систем автоматичного перекладу (Machine Translation, MT) і перекладу за допомогою комп'ютера (CAT); їх місце у вирішенні перекладацьких завдань; вміння комбінувати і конвертувати основні формати файлів; застосовувати системи автоматичного перекладу (наприклад, Promt) і пам'яті перекладів (Trados, OMEGAT, DejaVu, WordFast); використовувати електронні словники (Lingvo, Multilex), оформляти текст за допомогою комп'ютера дають студентам необхідні й актуальні професійні знання, вміння та навички. Набуття навичок синтезу документів передбачається сумісним використанням інформаційно-пошукових, а також текстових редакторів і процесорів, електронних таблиць й інших засобів Microsoft Office. Використовуючи інструменти своєї професії, організовуючи роботу з ними і обираючи серед них відповідні завданням роботи, перекладач забезпечує собі перевагу в конкурентній боротьбі, оскільки навички володіння сучасними інформаційними технологіями дають змогу заощадити час при виконанні перекладу, елімінують одноманітність термінології і збільшують продуктивність праці.

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Вважаємо, що перспективними напрямками подальших досліджень є подальше визначення складових професійної підготовки конкурентоздатних фахівців з перекладу.

Список літератури:

1. Алипичев А.Ю. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / А.Ю. Алипичев. – Москва, 2007. – 24 с.
2. Зорівчак Р. Концепція підготовки перекладачів в Україні у XXI ст. / Р. Зорівчак // Освіта і управління. – 2002. – № 2. – С. 175–182.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС., 2001. – 424 с.

4. Корунець І.В. Вступ до перекладознавства : [підручник] / І.В. Корунець. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 512 с.
5. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: Учебно-методическое пособие / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 2-е изд., стереот. – 136 с.
6. Павлик О.Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Ю. Павлик. – Хмельницький, 2004. – 19 с.
7. Пастрик Т.В. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.В. Пастрик. – Івано-Франківськ, 2007. – 19 с.
8. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [Колектив авторів: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.]. – К.: – Держ. лінгв. ун-т, 2001. – 245 с.
9. Тархова Л.А. Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.А. Тархова. – Одеса, 2006. – 29 с.
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Cultural Cooperation Education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

Абабилова Н.Н.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И НАВЫКИ КАК ВАЖНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация

В статье анализируются понятия «профессиональная подготовка переводчиков», ее составляющие. Интерпретировано понятие «профессиональная подготовка конкурентоспособных переводчиков». Исследованы и обобщены взгляды отечественных и зарубежных ученых по классификации знаний, умений и навыков будущих переводчиков. Предложена классификация знаний, умений и навыков, способствующих конкурентоспособности будущих переводчиков. Обоснованно ее целесообразность.

Ключевые слова: профессиональная подготовка переводчиков, конкурентоспособный переводчик, знания, умения, навыки.

Ababilova N.M.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

KNOWLEDGE AND SKILLS AS IMPORTANT COMPONENTS OF FUTURE COMPETITIVE TRANSLATORS' PROFESSIONAL TRAINING

Summary

The article analyzes the concepts of "translators' professional training", its components. The notion of "competitive translators' professional training" is interpreted. The views of national and foreign scientists on the classification of future translators' knowledge and skills have been studied and summarized. A classification of knowledge and skills contributing to the competitiveness of future translators is proposed. Its applicability is justified.

Keywords: translators' professional training, competitive translators, knowledge, skills.

УДК 378.091.313

МЕТОДИКА ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Мироненко Т.П., Добровольська Л.С., Рудичик О.М.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розкрито сутність методики предметно-мовного інтегрованого навчання. Автори надають порівняльний аналіз визначення та характеристик предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) на сучасному етапі розвитку лінгводидактики. Визначено, що на практиці застосовують три основні моделі CLIL, про що свідчить застосування певної кількості елементів методики занурення. Визначено, що методика предметно-мовного інтегрованого навчання де іноземна мова розглядається як засіб навчання є одним із оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. **Ключові слова:** предметно-мовне інтегроване навчання, методика CLIL, навчальний матеріал, подвійне навчання, метод навчання, підхід до викладання, мова як засіб навчання, професійне навчання.

Постановка проблеми. Приєднання українських закладів вищої освіти до Болонської декларації висуває нові умови до організації підготовки фахівців здатних побудувати особистісний підхід в навчанні та майбутній професії. Сучасна професійна підготовка у закладах вищої освіти передбачає не тільки отримання студентами нових знань і компетенцій, а й прийняття професійних цінностей і норм, усвідомлення себе в професії, придбання почуття єдності з професійною групою. Саме тому невід'ємним компонентом конкурентоспроможності фахівця вважається знання іноземної мови. У процесі підготовки студентів вищих навчальних закладів значна увага приділяється врахуванню фахової специфіки при навчанні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань професійної діяльності. Відповідно перед методикою викладання іноземних мов стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. Одним з таких оптимальних шляхів є впровадження в навчальний процес предметно-мовного інтегрованого навчання, а саме методики CLIL, де іноземна мова розглядається як засіб навчання. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання заснована на основних фундаментальних положеннях, зокрема принципу іншомовного занурення.

Як відомо, мультилінгвістична освіта поклала початок переосмисленню комунікативних методів навчання та змінила співвідношення рідної та іноземної мови в освітньому процесі. Здобувач вищої освіти в університеті повинен приділяти увагу не лише професійним навичкам, але, паралельно з тим, і знанням іноземних мов, англійської – у першу чергу. Саме тому, методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) вважається важливим інструментом для досягнення вищезазначених характеристик [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній методиці питання іншомовного занурення на основі використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) достатньо широко вивчалось в роботах таких вчених як P. Calvé, J. Cummins, A. Safty, K. Clark, C.L. Walker, P. Mehisto, D. March, M.J.F. Martin Koostöös K.Võlli ja H. Asseriga [9]. Вищевказаними вченими зроблено значний внесок в роз-

робку даної методики навчання іноземних мов, натомість не всі враховують специфіку професійної підготовки випускників на основі професійно-орієнтованих навчальних матеріалів. У вітчизняній методиці на даний час є певні досягнення щодо дослідження програм занурення та їх адаптації до умов української вищої школи. Про це свідчать дослідження Р.Ю. Мартинової, О.Б. Тарнопольського, С.П. Кожушко, З.М. Корнєвої та інших.

Так, у зарубіжній методиці професійного навчання існують два визначення методу «занурення», а саме: 1) за твердженням K. Clark – «занурення» це метод навчання іноземної мови шляхом викладання однієї чи кількох дисциплін на цій мові; 2) інші вчені вважають, що занурення – це специфічний тип інтегрованого навчання іноземної мови, метою якого є оволодіння мовою для спеціальної мети, а саме для професійного становлення [3].

Термін CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання) був визначений Д.Маршем (Фінляндія), який визначив його як підхід до освітнього процесу, який базувався на зв'язках першої (рідної) мови та мови, що вивчається. У його роботах учений пропонує «використовувати мову, щоб вчитися та вчитися, щоб використовувати мову». Учений також зазначає, що CLIL передбачає вивчення мови, але на фоновому рівні, оскільки CLIL – це вивчення мови без відокремленого її викладання [2]. Тобто, Д. Марш підкреслює, що із застосуванням учбових ситуацій, в яких навчальні предмети або частка навчальних предметів вивчається іноземною мовою, вивчається сама навчальний предмет засобами іноземної мови.

Необхідно відмітити, що професійно орієнтоване навчання іноземних мов, навчання через зміст та занурення розрізняються ступенем концентрації на мовних явищах. Усі форми навчання з урахуванням вищезазначеної методики слугують для оволодіння студентами іноземною мовою з метою професійного спілкування або професійних цілей. Таким чином, у професійно спрямованому навчанні вся увага викладача та студентів сконцентрована на мові, що притаманні тієї чи іншої спеціальності. Увага учнів фокусується на предметному змісті певної спеціальності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В Україні дослідження, що були проведені раніше спрямовані на розробку

наступних іншомовних курсів занурення в Україні: «Біологія» (Г. Турчинова) та «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» (З.М. Корнева). Зарубіжний досвід свідчить про створення спеціальних курсів за потребами – English for Specific Purposes (P.C. Robinson, C. Kennedy, B. Coffey, T. Hutchinson), що передбачає навчання мови для спеціальних цілей.

Проблема ефективності запровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей на основі професійно спрямованих навчальних матеріалів не достатньо вивчена у сучасній методиці. Саме тому, на рівні занурення, що буде відбуватися на заняттях з іноземної мови за науково-професійним спрямуванням спеціальна мовна підтримка стане суто імпліцитною (особливо, якщо заняття з фахової дисципліни іноземною мовою (занурення) проводить носій цієї мови, який не володіє рідною мовою студентів) [1].

Мета статті. Завдання статті полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності імплементації методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалося, предметно-мове інтегроване навчання (CLIL) є реформаційною та революційною методикою викладання та визначається певними маркерами: навчання мови мовою або через мову [10], що розгалужує можливість короткої дефініції CLIL; часто визначається терміном – «парасолька», що узагальнює усі дані. Навчальні модулі та освітні програми за вищезазначеною методикою будуються навколо тісного переплетення різних дисциплін, що є основною тенденцією побудови навчальних планів та програм у Західній Європі.

Серед сучасних дослідників методики інтегрованого навчання ми виділяємо П. Мехісто, який є одним з фундаторів вчення про предметно-мове інтегроване навчання, а саме взаємодію рідної мови з іноземними. У роботах П. Мехісто визначається особлива подвійна основа предметно-мовного інтегрованого навчання, оскільки CLIL передбачає одночасно вдосконалення професійних навичок паралельно з комунікативними вміннями мови. CLIL визначається, як реформаційна методика сучасної шкільної педагогіки, оскільки сама методика вимагає комплексних змін всередині в системі освітнього процесу від розкладу шкільних занять до підготовки фахівців здатних впроваджувати зазначену методику [5].

С.Джорджіо називає CLIL передовим напрямом у методиці викладання іноземної мови за кілька десятиліть, оскільки лексична складова є фундаментальною основою розвитку комунікативних вмінь. Учений зауважує, що, незважаючи на те, що методика CLIL є досить флективною і тим самим передбачає використання одночасно багатьох підходів, які враховують суб'єктивні характеристики учнів та вчителів, необхідно визначити основні рамки, оскільки ряд джерел трактують дефініцію методики предметно-мовного інтегрованого навчання не завжди однозначно. Визначення сутності CLIL, як сучасної методики є порівняно молодим, тому воно може

не вірно трактуватися паралельно з такими визначеннями:

– вивчення мови, як додаткового предмету (CLIL не передбачає окремого вивчення мови як предмету, перш за все, мова – це засіб, а комунікативні навички розвиваються на фоні основного контенту);

– це форма навчання лише для студентів, які мають високий рівень знань з основного предмету та іноземної мови відповідно (CLIL використовується з метою покращення рівня знань тих, хто навчається, підвищення вмотивованості та самосвідомості в процесі навчання, що означає що CLIL – не має поділу за рівнями знань, більше того, П. Мехісто зазначає, що інтегроване навчання дозволяє контролювати навантаження покладене на учня/студента, визначаючи інтенсивність вживання іноземної мови) [4];

– викладання дисципліни носієм іноземної мови (CLIL гарантує фахову підготовку, знання з чітко визначеної дисципліни, а питання, хто викладає носій іноземної мови чи рідної не є принциповим);

– вивчення матеріалу, який вже є засвоєний учнями (CLIL – навчання нового контенту) [6].

У зв'язку із вищезазначеним, С. Джорджіо виділяє ключові характеристики методики предметно-мовного інтегрованого навчання, а саме:

– предметні знання;

– баланс мови та введених знань.

Необхідно зазначити, що така «двовекторність» природи CLIL забезпечує третю особливо важливу характеристику інтегрованого навчання – розвиток навичок самонавчання та самоаналізу [2].

У системі вищої освіти України ідея впровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL – Content and Language Integrated Learning) в певній мірі відбувається у рамках сучасних освітніх тенденцій із впровадженням курсів занурення. Комбіновані заняття підвищують вмотивованість студентів та процес вивчення мови стає свідомим. Дослідження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) сьогодні зосереджують основну увагу навколо особистості ті яких навчають, які здатні самостійно формувати свої потреби та коло власних професійних інтересів. Вивчення контексту, абстрагуючись від лінгвістичних проблем, і припинення постійного порівняння рідної та іноземної мов – є важливим кроком подолання мовного бар'єру. У рамках вітчизняної лінгводидактики CLIL враховує міжпредметні зв'язки, і базується на створенні штучного іншомовного середовища для мовного занурення в освітній процес.

Враховуючи широкий ряд позитивних відгуків та результатів успішної світової імплементації методики предметно-мовного інтегрованого навчання, існують і певні складності. До таких складностей можна віднести декілька компонентів:

– розклад занять з урахуванням CLIL повинен одразу враховувати три важливі етапи: зміст навчальної дисципліни, іноземна мова та її вживання в учбових ситуаціях;

– визначення іноземної мови одночасно як засобу так цілі навчання;

– недостатня кількість «спеціалістів – предметників» здатних проводити повноцінні інтегровані уроки іноземною мовою;

– адаптація та створення навчального матеріалу, який би задовольняв потреби інтегрованого навчання [8].

Саме тому, П. Мехісто визначає основні критерії відбору навчального матеріалу в рамках методики предметно-мовного інтегрованого навчання:

- 1) вікова відповідність;
- 2) відповідність до рівня знань тих, хто навчається (професійних та мовних);
- 3) рівень культурної компетенції;
- 4) когнітивні та соціальні навички [10].

Вищевикладені критерії є специфічними по своїй основі і саме тому, викладач повинен урахувати усі перелічені вище компоненти у процесі створення інтегрованих курсів.

Як свідчать результати досліджень лінгводидактики, особливості реалізації методу CLIL у різних країнах є різними залежно від обраної моделі її імплементації. Так, виділяються три основні моделі CLIL:

– soft (language-led) – із урахуванням лінгвістичних особливостей спеціального контексту, а саме використання окремих елементів методики заучування;

– hard (subject-led) – забезпечує вивчення половини навчальних предметів учбового плану іноземною мовою;

– partial immersion – займає проміжне положення, і використовується, коли деякі модулі/навчальні предмети вивчаються іноземною мовою у процесі фахової підготовки [5; 10].

З урахуванням того, що процес реформації вищої освіти в Україні на даному етапі перебуває у перехідному стані, деякі загальноосвітні школи вже активно практикують інтегровані уроки, проте кількість якісної кадрової підготовки – вчителів із достатнім рівнем фахової та мовної компетенцій ще не повністю досягнута. Тому, кафедра англійської мови і літератури МНУ імені В.О. Сухомлинського у процесі професійно оріє-

нтованої підготовки магістрів застосовує третю модель імплементації CLIL, яка займає проміжне положення – викладання певних фундаментальних дисциплін проводиться на англійській мові, що в свою чергу забезпечує вмотивованість навчання, удосконалення комунікативних умінь та формування міжкультурної свідомості.

Для успішного досягнення розвитку інтегрованих умінь у процесі професійної підготовки магістрів вважаємо за необхідне дотримання таких умов:

– дотично першого виду діяльності: а) інформаційна готовність до сприйняття матеріалу курсу, ерудиція і знання у галузі професійної дисципліни;

б) психологічна готовність до аналізу, синтезу, індукції, дедукції і висновку у зв'язку із професійно спрямованою інформацією;

– дотично другого виду діяльності: а) готовність до здійснення мовленнєвої діяльності на основі вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу;

б) готовність до сприйняття нової мовленнєвої інформації, що містять тексти професійної направленості.

Висновки і пропозиції. Отже, необхідність володіння іноземними мовами є очевидним поясненням необхідності впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), так як вона пропонує одночасно опанувати майбутню професію і, паралельно з тим, розвивати іншомовні комунікативні вміння. Спираючись на те, що значна частина досліджень в сфері інтегрованого навчання основною мірою формується навколо шкільної освіти, та проаналізувавши флективність підходів в контексті самої методики, можливо зробити висновок про те, що її імплементації в сфері вищої освіти однозначно можлива і є плідним полем як для теоретичних досліджень, так і для практичних впроваджень.

Список літератури:

1. CLIL in higher Education. Towards a Multilingual Language Policy / Inmaculada Fortanet – Gomez. – Bristol. Bufalo. Toronto. – 2013. – 284 p.
2. David Marsh. Introduction: Content and Language Integrated Learning. – Oxford. – 2009. – 178 p.
3. Diverse Contexts Converging Goals. CLIL in Europe / David Marsh, Dieter Walff. – Oxford. – 2007. – 362 p.
4. Ena Harrop. Content and language integrated learning (CLIL). Limitation and possibilities. – Encuentro. – № 12. – 2012. – P. 75–70.
5. Peeter Mehisto. Criteria for producing CLIL learning materials. – Encuentro. – № 12. – 2012. – P. 15–33.
6. Planning Tools for Teachers / Do Coyle. – University of Nottingham. – 2005. – 17 p.
7. Putting CLIL into Practice / Phil Ball, Keith Kelly, John Clegg. – Oxford. – 2015. – 336 p.
8. The CLIL Guidebook / Sandra Attard Montalto, Linddsay Walter, Maria Theodorou, Kleoniki Chrusanthou. – Lifelong Learning Programme. – 2015. – 51 p.
9. Teaching through a foreign Language. A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching / Maria Pavesi, Daniels Bertocchi, Marie Hofmannova, Monika Kazianka. – Tie Clil. – 2001. – 32 p.
10. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / Peeter Mehisto, David March, Maria Jesus Fringols. – Macmillan Books for Teachers. – 2008. – 240 p.

Мироненко Т.П., Добровольская Л.С., Рудичик О.М.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

МЕТОДИКА ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация

В статье раскрыта сущность методики предметно-языкового интегрированного обучения. Авторы провели сравнительный анализ определения и характеристики методики интегрированного языкового обучения (CLIL) на современном этапе развития лингводидактики. Определено, что на практике применяют три основных модели CLIL, о чем свидетельствует применение определенного количества элементов методики погружения. Определено, что методика предметно-языкового интегрированного обучения, где иностранный язык рассматривается как средство обучения, является одним из оптимальных путей достижения достаточного уровня владения иностранным языком для профессионального общения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, методика CLIL, учебный материал, обучение двум предметам, подход к преподаванию, язык, как средство обучения, профессиональное обучение.

Myronenko T.P., Dobrovolska L.S., Rudychik O.M.

Mykolaiv V.O. Sukhomlinskyi National University

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING METHODOLOGY AS A MEANS FOR PROFESSIONAL TRAINING

Summary

The article deals with the meaning of content and language integrated learning methodology. The authors provide a comparative analysis of the definition and characteristics of content and language integrated learning (CLIL) at the present stage of development of linguodidactics. It is determined that three main models of CLIL are used in practice and they are characterized by the application of a certain number of elements of the immersion technique. It is proved that content and language integrated learning methodology where a foreign language is considered as a means of study is one of the best ways to achieve a sufficient level of foreign language proficiency for professional communication.

Keywords: language integrated learning, CLIL method, teaching materials, dual learning, teaching method, teaching approach, language as a learning tool, professional education.

UDC 378.147+372.881.111.1

LITERATURE CIRCLES METHOD AS A TOOL FOR FORMATION OF STUDENTS' COMMUNICATIVE MOBILITY IN CROSSCULTURAL INTERACTION

José Luis Perea-Hernández, Aizikova L.

Mykolaiv V.O. Sukhomlinskyi National University

The following article examines two important components to aid students develop their English language oral skills and to enhance their understanding of literature and thinking skills. The first component is the use of the Question and Answer Relationship Format to help teachers elicit appropriate questioning and use strategies to understand literature and non-fictional text in a deeper fashion. The second component is the use of Literature Circles. This strategy, widely used in the United States, allows students to read fictional texts and discuss in depth all the components of a literary piece. Consequently, this technique also triggers students' oral skills while in the classroom. Such a method is ideal for English Language Learners from an intermediate to an advanced and near proficient levels in any educational context. Thus, the authors also share insights from their own classroom experience while using the aforementioned techniques.

Keywords: Literature Circles, QARs format, communicative mobility, crosscultural communication, Literal Comprehension, Interpretative Comprehension, Applied Comprehension.

Introduction. The key component of foreign language communication competence is a communicative mobility – the ability to react quickly in any situation of everyday and professional crosscultural communication. Among the characteristics necessary to respond to the requirement

of the modern society, there are foreign language communication skills, the ability to interact in diverse groups, to apply new forms of interaction, as well as the ability to use a foreign language to gain new knowledge about the world in general and in professional fields. This involves expanding

the range of possible situations of foreign language communication behavior.

Being in the constant search of methods and techniques to improve students' communication competence, teachers of foreign languages address to the best practices and approaches applied in L1 classes that have the potential to be adapted in the field of teaching EFL and ESL. The method of Literature Circles is gaining in popularity in English language classes as an effective way to increase motivation, to create authentic learning environment, to promote student engagement and collaborative learning, to develop critical thinking skills, etc. Its universal nature and obvious efficiency makes it a valuable tool for teaching English language in Ukraine at every educational level.

Literature Review. Being identified as a social activity, Literature Circles model bases on the theory of Vygotsky (1978) who suggested that modelling social environments in the class provide learners with an opportunity to apply higher levels of cognitive processing. A comparatively recent research conducted by Harvey Daniels links Literature Circles to the student achievements. The study is largely devoted to implementation of the method as part of L1 reading curriculum (Daniels, 2002). C.M. Martínez-Roldán and J.M. López-Robertson (1999) discuss Literature Circles as an effective tool for a bilingual classroom. The analysis of the researches (B. Burns (1998), M. Farinacci (1998), E.G. Brabham, S.K. Villaume (2000), Gilbert L. (2000), C. Peralta-Nash and J.A. Dutch (2000), P. Whitin (2002) on the effectiveness of Literature Circles, provided by ERIC Digest (2002) reveals the following three basic elements of the method: diversity, self-choice, and student initiative, and identifies it as an efficient vehicle through which students learn to think critically, express their ideas in oral and written forms, better develop their communication experiences and learn to adapt to different communicative situations and environment. Thus, Literature Circles have a rich potential to be implemented in EFL class at the university level as a tool to contribute to communicative mobility development.

Thus, **the aim of the article** is to reveal procedures and benefits of implementing literature circles in teaching English to improve students' communication mobility.

Main Body. Conversation and discussions are paramount aspects of a good communicative English class. Additionally, the use of content and academic language is essential. Thus, the use of Literature Circle Roles and the QARs Format (Question and Answer Relationship) tapping at the literal, interpretative and applied levels of comprehension as means to incorporate communicative discussions, academic language and a deeper analysis of literature is definitely an effective tool to enhance students' abilities.

The Question and Answer Relationship Format (QARs).

Initially, students can be scaffolded a Three-Level Guide to figure out the levels of reading comprehension (see table 1 below). In the first level, Literal Comprehension, readers can recognize the information which is explicitly stated in the text. Thus, the reader simply searches the text, "reading the lines" to confirm or refute the statements. At this level, the information is "right there" or "textually explicit", it is literal. Then, this level allows for little ambiguity; the facts, concepts or ideas are stated or paraphrased in the text (Raphael, 1982, Pearson & Johnson, 1972).

The next level, Interpretative Comprehension, readers can construct ideas or opinions that are based on the material read, but not stated explicitly in the text. Thus, during this level, readers are "reading between the lines". According to Herber (1978) "readers perceive the relationships that exist in that information, conceptualizing the ideas formulated by these relationships, and expressing these relationships in either written or oral form. The results are the development of an idea that is not explicitly expressed by the authors" (p. 45), as cited in Tama and McClain (1998). Simultaneously, Raphael (1982) describes this mental process as "Think and Search" so students look and gather the bits and pieces of information that support the ideas communicated in the text.

The final level, Applied Comprehension, consists of connecting and integrating the information, ideas and values from students' reading with their own experience or by applying these in other contexts. Thus, Pearson & Johnson (1972) define this process "reading beyond the lines", in which prior knowledge and experience relate to what one has read: That is when we see a relationship between the ideas acquired from other sources and the ideas derived from the reading selection (Herbert, 1978).

Table 1

Three-Level Guide to the QARs Format.

Literal Comprehension – RIGHT THERE!			
Goal	What to do?	The information is...	Example
Get the information in the text, easy to find	Read the lines	RIGHT THERE	What does the character look like? How do know that?
Interpretative Comprehension – THINK & SEARCH!			
Goal	What to do?	The information is...	Example
Integrate ideas, in the text, have to put different parts together	Read between the lines	THINK AND SEARCH	What is the personality of the main character? How do you know it?
Applied Comprehension – AUTHOR & YOU (ON YOUR OWN)			
Goal	What to do?	The information is...	Example
Express opinion, form new ideas. Answer not specifically in text. Can answer without returning to the story. Connect your experience to what you have read.	Read beyond the lines	ON YOUR OWN	What made the author write about this? How do you know?

In order to operationalize and conceptualize the use of this technique, let us use one practical example as seen in this short paragraph: *Donna Smith, a 14-year old girl from Nevada, was very sick. She had a bad heart. "Donna needs a new heart", her doctors said. "She must have a new heart, or she will die soon". Julio Hernandez, 15, was worried about Donna. Julio was Donna's friend. He liked Donna very much. He liked her freckles, and he liked her smile. Julio didn't want Donna to die.*

Now, let us use the same paragraph to create different sets of questions tapping at the three levels of reading comprehension.

Literal Comprehension Sample Question and Answers:

➤ Write several sentences that describe what Donna's problem is.

- Donna is a very sick girl because she has a bad heart.
- She needs to have a new heart.
- The doctors say that if she does not find a new heart she will die.
- Julio didn't want Donna to die.

Interpretative Comprehension Sample Question and Answers:

➤ Write several sentences where you describe someone that had a similar experience to Donna's or Julio's.

- This story reminds me of a boy in the news who needed blood.
- The boy's parents were very worried because the boy could die.
- The parents were looking for someone to donate blood.
- The parents asked people on TV to donate blood.
- A rich man donated a lot of blood.

Applied Comprehension Sample Question and Answers:

➤ Write several sentences where you describe what experiences you think made the author in his life, to write about Donna's problem.

- The author wanted to talk about Donna's disease because maybe he had a similar experience.
- Maybe the author had a relative or friend who was very sick and died.
- Maybe the author got this idea from the TV or the news.
- Perhaps the author suffered for somebody and wanted to share his experience.

Notice the level of sophistication utilized in each question and the types of expected answers that can be projected based on the level of questioning. Thus, definitely we can see the continuum of student understanding from recalling information, to putting together bits and pieces from the paragraph itself to come to a conclusion, all the way to adding the students' experiences and background to establish their own opinions about the text. Thus, if teachers in the ESL or EFL classroom use this technique and nurture the types of questions used in here, students will be able to analyze not only fiction but also non-fictional texts including those that relate to real life information (e.g. labels, directions, news-papers, etc.).

Literature Circles

Literature Circles are "small peer-lead discussion groups whose members have chosen to read the same story, poem, article or book" (p. 2, Daniels, 2002). Eventually, the group meets for a discussion and each member makes notes to help them contribute to the upcoming discussion, and everyone comes to the group with ideas to share. Essentially, each group follows a reading and meeting schedule, they have periodic discussion on the way through the book. Towards the end, the circle members can share highlights of their reading with the wider community and can even trade members with other finishing groups, choose additional readings and move to a new circle. (Daniels, 2002). Literature Circle participants have pre-prepared roles they can use to come together and discuss the chapter they had just read.

Some roles to be used during the workshop may include: The Discussion Director, The Connector, The Literary Luminary or Passage Master, The Illustrator or Art Director, The Summarizer, The Vocabulary Enricher, The Word Wizard or The Wild & Crazy Word Finder, The Super Story Teller, The Passage Performer, The Diction Detective, The Bridge Builder, The Reporter, The Travel Tracer, The Discussion Notetaking Graphic Organizer, the Double Entry Journal Role and the Researcher. Table 2 below illustrates some of the roles students can use for their discussion.

The process to implement books is best done if done in advance. It is possible to have each group read a different book or the same book as long as they reach the students interest. Also, make sure to use high interest topics, challenging books with well-developed characters and those books that will allow students to make connections with the material read. In addition, it is a good idea to have a schedule of dates prepared for each discussion session. Students can read silently in class or do their reading as homework assignment, read aloud to one another in different group configurations, but also read aloud in a teacher-directed reading center and listen to oral readings. It is also recommended to plan in advance for due dates to avoid falling behind in the discussions and organize your dates by chapters. The advantages of using literature circles in the classroom are also finding online a plethora of resources and printable ready to use lit circle roles. Descriptions and explanations are typically provided in the roles so that students know exactly what to do. Allow also students to take turn performing in different roles and depending on their engagement and performance in the discussion, you might assign students more than one role to have smaller groups.

Finally, Literature Circles combined with the QRAs Format are great teaching tools to engage students from almost all levels, starting at 3rd or 4th grade level all the way to university students learning a second language. These strategies allow students to actively participate, to conduct research, to learn new vocabulary, to implicitly learn grammar in English (or any other second language), to enjoy reading, to deeply analyze language, literary devices, make connections to themselves and to analyze the plot of any story or book in a deeper way. Moreover, the method has a pow-

Table 2

Definition of Some Literature Circle Roles
(Adapted from Literature Circles, 2010 by the College Board)

Discussion Leader/Questioner/ Discussion Director:	Diction Detective:	Bridge Builder:
Your job is to develop a list of questions you think your group should discuss about the assigned section of the book. Use your knowledge of levels of questions to create thought-provoking literal, interpretive, and universal questions. Try to create questions that encourage your group to consider many ideas. Help your group explore these important ideas and share their reactions. You will be in charge of leading the day's discussion.	Your job is to carefully examine the diction (word choice) in the assigned section. Search for words, phrases, and passages that are especially descriptive, powerful, funny, thought-provoking, surprising, or even confusing. List the words or phrases and explain why you selected them. Then, write your thoughts about why the author might have selected these words or phrases. What is the author trying to say? How does the diction help the author achieve his or her purpose? What tone do the words indicate?	Your job is to build bridges between the events of the book and other people, places, or events in school, the community, or your own life. Look for connections between the text, yourself, other texts, and the world. Also, make connections between what has happened before and what might happen as the narrative continues. Look for the characters' internal and external conflicts and the ways that these conflicts influence their actions.
Reporter:	Artist/Illustrator/Art Director:	Double Entry Journal:
Your job is to identify and report on the key points of the reading assignment. Make a list or write a summary that describes how the writer develops the setting, plot, and characters in this section of the book. Consider how characters interact, major events that occur, and shifts in the setting or the mood that seem significant. Share your report at the beginning of the group meeting to help your group focus on the key ideas presented in the reading. Like that of a newspaper reporter, your report must be concise, yet thorough.	Your job is to create an illustration related to the reading. It can be a sketch, cartoon, diagram, flow chart, or other depiction. You can choose to illustrate a scene, an idea, a symbol, or a character. Show your illustration to the group without any explanation. Ask each group member to respond, either by making a comment or asking a question. After everyone has responded, you may explain your illustration and answer any questions that have not been answered.	When reading your Literature Circle novel, you will be expected to record entries in a double-entry journal. You may include interesting quotations from the text, questions about the text, and connections between the text and your own life. During your literature circle discussion, you will trade journals with another group member, and respond to his/her entry under the Peer Response. You may then use these entries as talking points within your group discussion.

erful potential to develop students' communicative mobility creating a fruitful and encouraging environment for natural interaction and collaboration.

Classroom Experiences & Reflections

Given our experience at the university level, we have encountered the use of these techniques rather useful to enhance and exploit our students' potential for oral skills in the classroom. For instance, we have used these techniques in two different contexts: students at Mykolaiv V.O.Sukhomlynsky National University who are becoming philologists, English teachers, interpreters and translators. The second context refers to students who are part of the Mykolaiv ACCESS Micro-Scholarship Program sponsored by US Embassy. These are students between ages 13-18 who are receiving English instruction.

Students in both contexts were given a book to read at home. The book called "The House on Mango Street" by Sandra Cisneros was utilized since it has a rich multicultural set of topics and allows for intercultural communication amongst students. The book author has a strong Chicano Latino background and is well known in the US for her books and short stories.

Upon reading the chapters of the book, each student was given a literature circle role-sheet so that they could complete their tasks and bring them for discussion during class. We found the techniques used rather helpful and influential in our students because we saw great language performance levels and tasks completed by them. We discovered that even the shyest students in our classes, definitely came to the classroom ready to discuss their an-

swers. Students were explained and helped in how to use the QARs and each one of the literature circle roles.

The great advantage of our interaction with students was the fact that students completed all of their assignments at home and came ready to discuss their findings. We were able to openly discuss and analyze the parts of the plot on the book we used. Students were able to make higher order thinking level questions using the QARs, they were able to analyze the characters, the events, the setting in the book, etc. In addition, they were able to make connections from their own experiences to the book we were using.

From the linguistic perspective, students were able to do in-depth analysis of language from the text by analyzing vocabulary, literary devices, learning new words, selecting phrases, sentences and even paragraphs relevant for fruitful linguistic discussion amongst all students in the classroom.

Finally, student engagement into the lessons increased dramatically since students expressed their confidence in understanding better and deeply the book they were reading, they felt personal connections to the book, they conducted research on topics from it, and they were able to communicate orally with more confidence as opposed to being asked directly by the teacher.

Thus, **in conclusion**, the authors highly encourage the use of both literature circles and the QARs in the EFL and ESL classroom. Despite the fact that these techniques were designed initially for elementary students in the US contexts, we have proven such techniques are rather beneficial in

the EFL setting, especially for university students and teenagers. Moreover, the use of multicultural materials is indicative of student engagement. The book we have utilized comes from a renowned Chicano-Latino writer, Sandra Cisneros, who brings topics from the Hispanic culture and community into English literature. Thus, our Ukrainian students highly connected with the book we have used along with the techniques of the QARs and the Literature Circles. The topics from the book

are rather rich and multi-cultural, they tap at real life situations from teenagers and have an emphasis on feminism.

In short, we highly recommend having a rich multi-cultural environment and intercultural communication through the means of using multi-cultural materials (a book or texts), along with appropriate techniques that enhance communication and higher order thinking processes: The QARs and the Literature Circles.

References:

1. Brabham E.G. & Villaume S.K. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278–280.
2. Burns B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124–129.
3. Daniels H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Stenhouse Publishers. Second Edition. Portland Maine.
4. Farinacci M. (1998). We have so much to talk about: Implementing literature circles as an action-research project. *The Ohio Reading Teacher*, 32(2), 4–11.
5. Gilbert L. (2000). Getting started: Using literature circles in the classroom. *Primary Voices K-6*, 9(1), 9–16.
6. Herber H.L. (1978). *Teaching reading in content areas* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7. Literature Circles. (2010). The College Board.
8. Literature Circle Packet. Super Teacher Worksheets. Available at: www.superteacherworksheets.com.
9. Martínez-Roldán C.M. & López-Robertson J.M. (1999). Initiating literature circles in a first-grade bilingual classroom. *The Reading Teacher*, 53(4), 270–281.
10. Pearson P.D. & Johnson D. (1972). *Teaching reading comprehension*. NY: Holt, Rinehart & Wiston.
11. Peralta-Nash C. & Dutch J.A. (2000). Literature circles: Creating an environment for choice. *Primary Voices K-6*, 8(4), 29–37.
12. Perea L. (2018). Using Literature Circles and the QRAs (Question and Answer Relationship) Format to Enhance Group Discussions in the Classroom. Workshop presented to English Teachers in Kaposvar, Hungary during the EL Fellow Mid-Year Professional Development Event, Budapest and Kaposvar, Hungary.
13. Perea L., Aizikova L., Shtyh S. & Guliamova K. (2018). Using Literature Circles and the QRAs (Question and Answer Relationship) Format to Enhance Group Discussions in the Classroom. Workshop presented at the 2018 TESOL Ukraine Conference, Lviv, Ukraine.
14. Perea L., Aizikova L., Shtyh S. & Guliamova K. (2018). Using Literature Circles to Enhance Group Discussions in the Classroom. Workshop presented at the IV International Spring Symposium sponsored by the Alecu Russo State University of Bălți, Moldova.
15. Perea L. (2003). Canby High School (CHS), Formative Language Arts Reading Test for a Late Exit Bilingual Program, Canby, Oregon.
16. Raphael T. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36, 186–191.
17. Role Cards for Literature Circles. (2006). Online Teaching Resource. Available at: www.Workshop.on.com.
18. Tama C. & McClain H. (1998). *Guiding Reading and Writing in the Content Areas: Practical Strategies*. Kendall Hunt Publishing; 3rd edition.
19. Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
20. Whitin P. (2002). Leading into literature circles through the sketch-to-stretch strategy. *The Reading Teacher*, 55(5), 444–500.

Переа-Хернандес Х.Л., Айзікова Л.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

МЕТОД ЛІТЕРАТУРНИХ КІЛ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КРОСКУЛЬТУРНИЙ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація

У статті розглядаються два важливих компоненти, які сприяють розвитку навичок усного мовлення студентів, покращенню розуміння літератури та розумових здібностей. Перший компонент – використання формату «Взаємозв'язок запитань і відповідей», який допомагає вчителю виробити відповідні стратегії опитування для глибшого розуміння текстів різних жанрів. Другий компонент – використання літературних кіл. Ця стратегія, широко використовувана в США, дозволяє студентам читати художні тексти та детально обговорювати всі елементи літературного твору. Такий метод ідеально підходить для тих, хто вивчає англійську мову від середнього до просунутого рівня у будь-якому навчальному контексті. Автори також діляться ідеями з власного навчального досвіду використання зазначеного методу.

Ключові слова: літературні кола, формат «Взаємозв'язок запитань і відповідей», комунікативна мобільність, кроскультурна комунікація, буквальне сприйняття, інтерпретативне сприйняття, прикладне сприйняття.

Переа-Хернандес Х.Л., Айзикова Л.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

МЕТОД ЛИТЕРАТУРНЫХ КРУГОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КРОССКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация

В статье рассматриваются два важных компонента, которые способствуют развитию навыков устной речи студентов, улучшению понимания литературы и умственных способностей. Первый компонент – использование формата «Взаимосвязь вопросов и ответов», который помогает учителю выработать соответствующие стратегии опроса для более глубокого понимания текстов разных жанров. Второй компонент – использование литературных кругов. Эта стратегия, широко используемая в США, позволяет студентам читать художественные тексты и детально обсуждать все элементы литературного произведения. Такой метод идеально подходит для тех, кто изучает английский язык от среднего до продвинутого уровня в любом учебном контексте. Авторы также делятся идеями из собственного учебного опыта использования данного метода.

Ключевые слова: литературные круги, формат «Взаимосвязь вопросов и ответов», коммуникативная мобильность, кросскультурная коммуникация, буквальное восприятие, интерпретативное восприятие, прикладное восприятие.

УДК 37.032

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Плужнік А.В.

Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

У статті аналізуються сутність поняття та структура іншомовної комунікативної культури у психолого-педагогічних дослідженнях, концептуалізується визначення іншомовної комунікативної культури та розглядається її складові компоненти шляхом проведення аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Ключові слова: культура, мова, іншомовна комунікативна культура, міжкульторна комунікація та іншомовна культура.

Постановка проблеми. В контексті інтеграції європейських освітніх систем набуває особливого значення виховання іншомовної комунікативної культури молоді людини, а оволодіння нормами міжкульторної комунікації стає важливою передумовою налагодження міжнародних контактів, доступу до світової бази знань, успішності здійснення професійної, наукової і громадської діяльності та мобільності в сучасному світі.

Як свідчить практика, у молоді нерідко виникають труднощі у спілкуванні, особливо іноземною мовою, що пов'язані з її неспроможністю розкрити зміст та тему комунікації, висловити власну думку, враховувати у взаємодії гендерну, професійну та суспільну приналежність, виявляти комунікативну толерантність як основу гуманних взаємин між людьми.

Від того, як людина розмовляє, її культури спілкування залежить відношення оточуючих і формується думка про рівень обізнаності, вихованості чи освіченості особи. Тому іншомовна комунікативна культура постає однією з центральних проблем усіх часів, через призму якої визначають питання

сприймання й розуміння людьми міжособистісних взаємин та своєрідність культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий інтерес до виховання у молоді комунікативної культури засвідчують численні праці, що виявляють міждисциплінарність вивчення чинної проблеми.

Методологічні засади чинної проблеми розроблялись у напрямках: системно-діяльнісного (М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень), культурологічного (А. Валіцька, В. Біблер, М. Бубер), гуманістичного (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Є. Бондаревська, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська), особистісно орієнтованого (І. Бех, В. Білоусова, К. Платонов, С. Подмазін, Р. Рибалка, І. Якиманська), основ теорії комунікації (А. Добрович, Г. Кучинський, Ю. Лотман, Р. Якобсон, Я. Яноушек, Ю. Габермас, К.О. Апел, Х.-Г. Гадамер, В. Хьосле); дослідження становлення загальної культури особистості (М. Александрова, П. Герчанівська, В. Гриньова, І. Ісаєв, Л. Колмогорова, В. Межуєв), теорії та практики педагогічних технологій (В. Безпалько, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, О. Савченко, С. Сисоєва), особистіс-

ного зростання під впливом педагогічної комунікації в навчально-виховному процесі (О. Бодальов, А. Брудний, В. Грехнев, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, С. Мусатов, Т. Нетчинова, А. Реан, І. Тодорова, А. Хараш), формування особистості студента в системі вищої освіти (О. Дубасенюк, Л. Белоусова, В. Оржеховська, М. Фіцула).

У визначенні теоретичних засад іншомовної комунікативної культури в межах нашого дослідження важливе значення мають праці, присвячені взаємозв'язку мови, культури і комунікації, зокрема: філософські (М. Бахтін, М. Бубер, В. Межуєв), культурологічні (Л. Кондрацька, А. Малахов, А. Могильний, Г. Чайка, С. Черепанова, Т. Чмут), психологічні (Г. Андреева, О. Бодальов, О. Леонтьєв, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко), лінгвістичні (Б. Головін, І. Зимня, Г. Онкович, Є. Пассов, О. Садохін, С. Тер-Мінасова, Є. Шубін), педагогічні (Н. Волкова, І. Зязюн, О. Мудрик, В. Реан, О. Рудницька, Г. Сагач, В. Смирнов, А. Солодка).

Проблема формування культури іншомовної комунікації майбутніх фахівців різних професійних сфер розглядається в дослідженнях М. Галицької, Р. Гришкової, Л. Канюк, Т. Колбіної, Н. Микитенко, Л. Морської, Ю. Ніколаєнко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на посилений інтерес науковців до даної проблеми, потрібно визнати, що поза їхньою увагою залишається низка важливих для теорії і практики питань. Зокрема, недостатньо теоретично обґрунтованим є саме поняття «іншомовної комунікативної культури». Тому для більш повного розуміння сутності цього феномену пропонуємо розглянути окремі його складові. Особливо враховуючи співвідношення іншомовної комунікативної культури з поняттями «комунікативна культура», «культура», «мова», «міжкультурна комунікація» і «іншомовна культура».

Аналіз теоретичних праць засвідчує загальну необхідність оновлення загальнопедагогічних підходів до іншомовної підготовки фахівців, яка має бути спрямована на оволодіння іншомовною комунікативною культурою, що дає можливість студентам користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в актуальних для сучасного фахівця сферах.

Таким чином, науковий пошук в освіті та вихованні йде в напрямку зміни пріоритетів. Стає можливим посилення культуротворчих ролей людини, з'являється новий ідеал – «людина культури», що володіє розумовою, етичною та суспільно-духовною культурністю. Засобом і умовою досягнення цього ідеалу, педагогічною метою стає формування іншомовної комунікативної культури особистості.

Мета статті: аналіз поняття «іншомовна комунікативна культура» та визначення його складових компонентів.

Виклад основного матеріалу. Іншомовна комунікативна культура розглядається як сукупність норм і правил, що регулюють спілкування людей в різних культурних контекстах. Вона характеризується наявністю *комунікативного ідеалу, толерантним ставленням до співрозмовника як до цінності, усвідомленням його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібнос-*

тей та уміннями володіти комунікативною ситуацією. Це – система внутрішніх ресурсів людини, необхідних для існування у колі ситуацій міжособистісної взаємодії різних рівнів.

Взаємодія, взаємовпливи, взаємозбагачення світових, національних та регіональних культур є невід'ємним чинником формування і розвитку як планетарної культури, так і культур окремих етносів, націй, народів. Процес культурогенезу є характерним явищем від виникнення людського суспільства і набуватиме все більшої динаміки в майбутньому з подальшою глобалізацією світу, науково-технічним розвитком людства, набуваючи нових матеріальних і духовних форм та змісту на потребу викликів сучасності [2, с. 7].

Вчені впевнені, що іншомовна комунікативна культура є одним з важливих аспектів базової культури особистості. Її слід вважати основним компонентом культури, де іншомовна культура служить системою для покращення формування професійних і соціально-значущих якостей особистості, а мова є засобом комунікації та розвитку іншомовної комунікативної культури.

У своєму дослідженні П. Кендзор стверджує, що культуру можна розглядати не тільки як матеріальні надбання й духовні цінності, котрі створила людина в процесі цілеспрямованої діяльності, але й передусім як відносини, що виникають у ході нагромадження, обміну, трансляції культурних смислів і значень [6, с. 32–35].

Якщо говорити про розвиток культури, то він не можливий без міжкультурної комунікації, де культуроносна функція виконує мова на якій вона здійснюється формуючи мовну особистість.

В. Карасик визначає мовну особистість як узагальнений образ носія культурно-мовних і комунікативно-діяльних цінностей, знань, установок і поведінкових реакцій,

Таким чином, феномен мовної особистості є відображенням культурної ідентичності в мовній діяльності, де в центрі уваги іншомовної комунікативної культури стоїть мовна особистість у всьому її різноманітті: фізичному, соціальному, інтелектуальному та емоційному.

Іншомовна комунікативна культура розвиває вміння людини слухати, чути, аналізувати і розуміти думку іншого, оцінити і взяти до уваги специфіку культурних цінностей іншої культури, порівняти зі своїми і прийняти їх.

Термін «іншомовна культура» зустрічається в роботах багатьох дослідників і трактується досить схоже. М. Сафронова під «іншомовної культурою» розуміє знання про всі області життя країни мови, що вивчається, виховання діалектичного ставлення до країни і народу, мову якого вивчається, розвиток вміння спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, формування мотивації до подальшого оволодіння мовою, певні знання, уявлення про систему конкретної мови, збагачення рідної мови [8, с. 23].

На думку М. Сергеевої, «іншомовна культура» – це інтегративне утворення, що включає в себе сукупність мовних, етнічних і поведінкових явищ і процесів, традиційних для носія мови [9, с. 104–110].

Є. Пассов визначає іншомовну культуру, як частину загальної культури людства, якою учень може оволодіти в процесі іншомовної освіти

в пізнавальному (культурологічному), психологічному, виховному (педагогічному) та навчальному (соціальному) аспектах [10, с. 40].

Г. Дмитрієв визначає чотири рівні сформованості іншомовної культури: *перший рівень* характеризується розвитком у студента толерантного ставлення до культурних особливостей країни досліджуваної мови; на *другому рівні* спостерігається розуміння і прийняття іншої культури; *третій рівень* демонструє повагу культурних відмінностей, відбувається більш активний діалог культур; а завершальний *четвертий рівень* – це становлення полікультурної особистості, тобто твердження культурних відмінностей. Індивід починає усвідомлювати, що толерантність, прийняття і повага культурних відмінностей вже недостатні: необхідна активна позиція, де активним повинен бути в першу чергу сам студент, тому цей етап вважається одним з найскладніших [5, с. 34].

Більш повна класифікація етапів освоєння іншомовної культури представлена в теорії М. Беннета, де усвідомлення культурних відмінностей проходить чотири ступеня:

1) Існування культурних відмінностей не усвідомлюється людиною.

2) Починає зростати міжкультурна сприйнятливність. Інша культура починає усвідомлюватися як один з можливих поглядів на світ. Людина відчуває себе членом більш ніж однієї культури.

3) Визнається існування кількох точок зору на світ, міжкультурна сприйнятливність зростає.

4) Формування нового типу особистості, коли людина свідомо відбирає і інтегрує елементи різних культур [4, с. 16].

Володіння іншомовною комунікативною культурою включає в себе не тільки здатність спілкуватися з людьми, які мають різні культурні цінності лінгвістичні коди та моделі поведінки [3, с. 122–128].

Також, слід звернути увагу, що процес освоєння іншомовної культури відбувається невідривно від зіставлення її з рідною культурою, аналізу однакових і різних явищ в рідній мові і культурі. Усвідомлення культурних відмінностей сприяє подоланню бар'єру, що виникає у спілкуванні носіїв різних культур. Отже, будь-який аспект життя і культури країни мови, що вивчається, повинен розглядатися у зіставленні з рідною культурою. В цьому сенсі важливу роль відіграє володіння людиною фоновими знаннями носіїв мови, які дозволяють їй адекватно розуміти іншомовні тексти.

Фонові знання визначаються як загальні для учасників комунікативного акту знання. А.А. Нікітіна, описуючи Більш розгорнуте визначення фонові знання, як сукупність знань культурного, матеріально-історичного і прагматичного характеру, які передбачаються у носія мови [7, с. 113–118].

В. Біблер зазначав, що міжетнічні контакти можуть мати негативні наслідки, пов'язані як з проявом етноцентризму, коли національні особливості чужої культури сприймаються через призму своєї, так і з недостатньою сформованістю компетенції міжкультурного спілкування, тобто знань про специфіку культурного фону і культурного модусу поведінки суб'єкта, виявлених на основі порівняння іншомовної та власної культури [1, с. 35].

Практика, в свою чергу свідчить про те, що для взаємодії в сфері міжособистісних відносин необхідна наявність таких комунікативних якостей, які об'єднують в собі ціннісні орієнтири, моральні позиції і спрямованість, знання, вміння, етику спілкування. Завдання вивчення іноземної мови, як засобу виховання іншомовної культури, являються нерозривними з завданнями засвоєння суспільного і культурного життя країн і народів мови, що вивчається.

Поняття «іншомовна комунікативна культура» може розглядатися як система знань і навичок, необхідних для здійснення іншомовної комунікативної діяльності, де присутній компонент саморозвитку і прагнення до самовдосконалення через особисті зміни, що дозволяє володіти когнітивними, емоційними способами поведінки під час комунікації.

Виховуючи іншомовну комунікативну культуру, молодь набуває знань про культуру народу, зокрема про мову, як частину культури та розвиває свої комунікативні здібності. Тому при вивченні іноземних мов слід орієнтуватися не тільки на формування у студентів мовних навичок і умінь, але і ставити цілі більш глобального характеру, а саме, вивчення культури і специфіки сучасного життя країн мови, що вивчається, розширення лінгвістичного і загальнокультурного кругозору молоді людини.

Висновки і пропозиції. Аналіз поняття «іншомовна комунікативна культура» та його складових свідчить, що немає єдності в їх розумінні і далеко не завжди його дефініції та подібні до нього визначення розкриваються досить точно, але існують спільні функції, які вони виконують для розвитку та формування комунікативних здібностей іншомовної особистості.

Так, на основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної літератури було уточнено розуміння сутності поняття «іншомовна комунікативна культура» і розглянуто її основні складові. Виявлено, що іншомовна комунікативна культура є компонентом загальної культури людини. Мова служить засобом виховання іншомовної комунікативної культури, сприяючи взаєморозумінню і взаємодії людей.

Аналіз вивчення наукових праць дозволяє визначити іншомовну комунікативну культуру як здатність вільно встановлювати й підтримувати контакти з людьми іншомовного середовища. Це – набуття певної сукупності знань і вмінь, котрі забезпечують простий і невимушений процес комунікації іноземною мовою.

Молода людина повинна бути готова до життя в умовах діалогу культур і до міжнаціонального спілкування. Адаптація до таких умов вимагає не тільки практичного володіння іноземною мовою, навичками спілкування, знання народних звичаїв, а й спроможності інтеграції особистості до системи світових та національних культур. Це передбачає наявність сформованої здатності сприймати і розуміти іншомовну культуру у широкому сенсі, інтерпретувати й засвоювати цю культуру, що виявляється у можливості продуктивної взаємодії з навколишнім світом. Мова йде про розвиток такого особистісного формування, як іншомовна комунікативна культура, що є чіткою системою знань, яка відбиває картину світу даючи змогу не загубитися в ній завдяки комунікативним вмінням людини.

Список літератури:

1. Біблер В.С. Діалог культур и школа: Идеї. Досвід. Проблеми. Кемерово: «АЛЕФ» Гуманітарний Центр, 1993. – 416 с.
2. Біла книга з міжкультурного діалогу Ради Європи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ucipr.kiev.ua/publications/4580>.
3. Bochova V. Intercultural Competence as a Meaning of Bridging the Cultural Gap / В. Бочова // Социокультурные проблемы языка и коммуникации: сб. науч. работ. – 2010. – № 8. – С. 122–128.
4. Грушевицька Т.Г. Основи міжкультурної комунікації: Підручник для вузів / Т.Г. Грушевицька, В.Д. Попков, А.П. Садохін (Під ред. А.П. Садохіна). – М.: ЮНІТІ-ДАНА, 2002. – 352 с.
5. Дмитрієв Г.Д. Багатокультурна освіта. М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
6. Кендзьор П.І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика): дис. доктора пед. наук: 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / П.І. Кендзьора. – Київ. – 2017. – 425 с.
7. Нікітіна А.О. Лінгвістичні аспекти лінгвокраїнознавства / А.О. Нікітіна // Питання мовознавства. – 1986. – № 6. – С. 113–118.
8. Сафронова М.А. Вибрані праці з мовознавства та культурології. М.: Прогресс, 2003. – С. 23.
9. Сергєєва Н.М. Психологічні основи формування системи понять про країну досліджуваної мови / Н.М. Сергєєва // Оптимізація процесу навчання іноземних мов у середній школі та вузі. – 2004. – С. 104–110.
10. Пассов Є.І. Комунікативна іншомовна освіта (Концепція розвитку індивідуальності в діалозі культур). Ліпєцьк, 1998. – 158 с.

Плужник А.В.

Інститут проблем виховання

Национальной академии педагогических наук Украины

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**Аннотация**

В статье анализируется суть понятия и структура иноязычной коммуникативной культуры в психолого-педагогических исследованиях, концептуализируется определение иноязычной коммуникативной культуры и рассматривается ее компоненты путем проведения анализа отечественного и зарубежного опыта.

Ключевые слова: культура, язык, иноязычная коммуникативная культура, межкультурная коммуникация и иноязычная культура.

Pluzhnik A.V.

Institute of Problems on Education of the

National Academy of Educational Sciences of Ukraine

THE CONCEPT OF FOREIGN COMMUNICATIVE CULTURE IN PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL RESEARCHES**Summary**

The article analyzes the definition and structure of foreign communicative culture in psychological and pedagogical researches. The definitions of foreign communicative culture are conceptualized and its structure is examined by studying the analysis of native and foreign researchers.

Keywords: culture, language, foreign communicative culture, intercultural communication and foreign culture.

УДК 378.4:37.016:811

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ОСНОВІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Пустовойченко Д.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

В даній статті визначено поняття, формування професійної мобільності майбутніх фахівців на основі міжкультурної комунікативної компетентності. Окреслено педагогічні умови професійної мобільності в процесі навчання іноземної мови. Визначено, що в процесі формування професійної мобільності необхідно виділити особистісні характеристики, що забезпечують мобільність людини, а саме активність, креативність, гнучкість, комунікативність, адаптивність, відкритість новому. Визначено контекст міжкультурної комунікації. Розглянуто спектр напрямків формування міжкультурної комунікативної компетентності в умовах навчання іноземної мови. Викладено принципи та підходи, які покладено в основу формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, комунікативна компетентність, професійна компетенція, міжкультурна комунікація, міжкультурна комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Очевидним позитивним результатом процесу глобалізації стала можливість спілкування з представниками різних культур, яка досить швидко стала повсякденною реальністю для багатьох країн і народів.

Інтеграція українського суспільства до міжнародного соціально-економічного, інформаційного, культурного простору зумовлює потребу в ефективній дидактичній технології, що забезпечувала б неперервну взаємодію співучасників навчання, умотивоване залучення їх до навчально-виховного процесу. Основною метою навчання іноземних мов у ВНЗ стає формування та розвиток умінь і навичок іншомовного спілкування, що передбачає досягнення студентами такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування в певних комунікативних сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови досліджено в працях Л. Биркун, О. Вишневського, І. Зимньої, Г. Китайгородської, Ю. Пасова, О. Полат, Т. Сірик та інших. Усі ці вчені внесли багато цікавого та нового в теорію й практику, незважаючи на відмінності методологій і технологій навчання. Важливо окреслити думки науковців щодо необхідності навчання іноземної мови через вивчення елементів культури, що знаходить своє відображення в роботах Ю. Пасова, П. Сисоєва, Н. Бібік, В. Сластьоніна, О. Тернопільської та ін. Варто додати думку зарубіжних вчених, М. Мескона, Д. Робінсона та інших, які вважають, що неефективне спілкування часто є однією з суттєвих перешкод на шляху досягнення успіхів і стає причиною виникнення проблем у професійній діяльності.

Поняття «комунікативна компетентність» вперше вжито Д. Хаймсом в середині 1960-х років. На думку дослідника, сутність дефініції полягає у внутрішньому розумінні ситуаційної доцільності мови.

Вітчизняний дослідник Вятютнев М. запропонував власне бачення комунікативної компетентності як «вибору та реалізації програм мовленнєвої поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в ситуаціях спілкування та вміння

класифікувати ситуації залежно від теми, задач і комунікативних настанов» [2, с. 38].

Проблеми теоретичних і практичних підходів до комунікативної компетентності розглядаються в працях С. Тер-Мінасової, П. Паригіна, Н. Беляєва, А. Леонтєва, В. Гак та ін. Серед зарубіжних учених, які займаються аналогічними проблемами, доцільно згадати Джонсона, А. Хардинга, П. Хартмана, Д.М. Лонга.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не має сумніву в тому, що підхід кожного вченого до реалізації цієї проблеми є своєрідним і має право на подальший його розвиток. Однією з найважливіших сфер людської діяльності постає професійна діяльність, у зв'язку з чим актуальним стає вивчення професійної мобільності як інтегрованої характеристики особистості, що визначає готовність до професійної діяльності. А в контексті сучасної української освіти це особливо актуально при переході до системи підготовки фахівців.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є вивчення професійної мобільності як інтегрованої характеристики особистості, що визначає готовність до професійної діяльності і в свою чергу зумовлюється успішною реалізацією міжкультурної комунікативної компетентності, дозволяє встановити контакт з іншомовними розбіжностей у формах спілкування, стилях поведінки, звичаях та традиціях.

Виклад основного матеріалу. Міжкультурна комунікативна компетенція – це здатність досягти взаємовідносин з представниками різних культур навіть при середньому володінні іноземною мовою на основі знання, розуміння та дотримання універсальних правил і норм поведінки, що складають міжнародний етикет спілкування. Міжкультурна комунікативна компетентність дозволяє особистості встановлювати взаємини з представниками інших культур, визнавати їх культурні цінності.

Мова людини є засобом осмислення цього світу. Опанування іноземної мови – залучення до іншої культури розглядається як діалог двох культур в загальному форматі міжкультурного спілкування.

Активізація міжкультурного діалогу, прискорення темпів науково-технічного прогресу,

інтенсифікація міжнародних контактів і обмінів в різних сферах, вдосконалення нових технологій на новому етапі розвитку полікультурного суспільства вимагають наявності професійно мобільних фахівців, орієнтованих в суміжних галузях професійної діяльності, що може бути реалізовано за рахунок розвиваючого ресурсу полікультурної освіти. Ресурс полікультурної освіти, головним інструментом якого є іноземна мова, орієнтований на досягнення поставленого завдання, оскільки вивчення іноземної мови сьогодні – не лише процес становлення активного міжкультурного комуніканта і спосіб розвитку професійного мислення майбутнього фахівця, поле становлення його практичних умінь.

Комунікація – це соціально обумовлений процес обміну інформацією різного характеру та змісту, переданої цілеспрямовано за допомогою різних засобів і має своєю метою досягнення взаєморозуміння між партнерами і здійснюваний відповідно до визначених правилами і нормами.

Міжкультурна комунікація – це спілкування людей, що представляють різні культури. Саме дослідники Е. Верещагін і В. Костомаров пропонують наступне визначення: «Міжкультурна комунікація – адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур» [1].

«Міжкультурна комунікація» являє собою особливу форму комунікації двох або більше представників різних культур, в ході якої відбувається обмін інформацією та культурними цінностями взаємодіючих культур. Процес міжкультурної комунікації є специфічна форма діяльності, яка не обмежується тільки знанням іноземних мов, а вимагає також знання матеріальної і духовної культури іншого народу, цінностей, світоглядних уявлень в сукупності визначають модель поведінки партнерів по комунікації. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, звичаїв, традицій тощо. Тільки поєднання цих двох видів знання – мови і культури – забезпечує ефективне та плідне спілкування» [7, с. 95].

Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію змісту мовної освіти в Україні. Мова виступає як засіб пізнання картини світу, прилучення до цінностей, що створені іншими народами.

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

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

Домінуючий вплив на ставлення до навчальних дисциплін надають професійні мотиви. Студенти, які мають яскраво виражені професійні мотиви навчальної діяльності, оцінюють важливість предметів і інтерес до них значно вище, ніж ті, хто не прагне стати хорошим фахівцем і придбати необхідні глибокі знання [5].

У психолого-педагогічній літературі при розгляді процесу формування і розвитку професіоналізму використовуються два поняття: компетентність і компетенція. Компетентність і компетенція є взаємодоповнюючими і взаємообумовленими поняттями: компетентна людина, що не володіє компетенцією, не може в повній мірі і в соціально-значущих аспектах її реалізувати [3].

Процес вивчення дисципліни з іноземної мови направлені на формування елементів загальнокультурних і професійних компетенцій. Саме сукупність даних компетенцій в майбутньому визначатиме рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, ступень їх готовності до професійної само визначеності та професійної діяльності.

Професійна мобільність і компетентність взаємозалежні. Професійні компетенції, що становлять фундамент професійної компетентності, є фактором формування професійної мобільності, а професійна мобільність сприяє формуванню професійної компетентності.

У найзагальнішому вигляді професійна мобільність характеризує готовність і здатність працівника до соціально-психологічних і функціонально-статусних змін, а точніше – до інноваційних перетворень себе і навколишнього соціуму. Очевидно, що розвиток цього якості у майбутніх фахівців є одним із важливих завдань професійної школи. Вирішення цього завдання можливе за умови його сформованості у самих педагогів.

Слід визначити наступні фактори, що сприяють процесу розвитку міжкультурної комунікативної компетенції у майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови і позитивно впливають на становлення їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності: створення освітнього середовища; стимулювання у студента потреби у саморозвитку та самовдосконалення; інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет. В освітньому процесі доцільно враховувати наступні рекомендації:

обґрунтовувати професійну значущість іншомовної компетентності для фахівців конкретних спеціальностей;

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

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

Ділове спілкування у міжнародному аспекті є складним і повинно відбуватися з метою унеможливлення будь-якого міжнародного конфлікту, спричиненого зіткненням різних уявлень про поведінку людини. Цьому сприяє знання та дотримання вимог і правил культури міжнародного спілкування [6].

Процес міжкультурної комунікації є специфічна форма діяльності, яка не обмежується тільки знаннями іноземних мов, а вимагає також

знання матеріальної і духовної культури іншого народу. Вивчення іноземних мов та їх використання як засобу міжнародного спілкування сьогодні неможливо без глибокого і різнобічного знання культури носіїв цих мов, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, бачення світу, звичаїв, традицій тощо.

Для успішного формування професійної мобільності необхідно виділити особистісні характеристики, що забезпечують мобільність людини. До їх числа відносяться активність, комунікативність, креативність, гнучкість, адаптивність. Поняттю «професійна мобільність» властива категорія адаптації, а саме готовність до професійної діяльності, оволодіння її змістом і формою на рівні, достатньому для самостійної роботи, готовність до прийняття системи цінностей, характерних для даного прошарку суспільства.

Добре володіння іноземною мовою дозволяють майбутньому фахівцю ефективно здійснювати професійну діяльність у своїй сфері: працювати з зарубіжною літературою, виступати з доповіддю або повідомленням, брати участь в дискусії іноземною мовою, виконувати усний або письмовий переклад літератури за професійним спрямуванням. Це значно підвищить рівень мовної підготовки майбутнього фахівця. Робота студентів в рамках окресленої дисципліни дозволяє їм краще сприймати інформацію із зарубіжних джерел, розуміти теоретичні та методологічні положення і принципи зарубіжної психології і звісно сприяє професійному зростанню і вдосконаленню знань студентів. Одним з етапів формування міжкультурної компетенції мають стати тренувальні вправи комунікативного та дослідницького характеру.

Висновки. Міжкультурна комунікативна компетентність – «гібридний» вид компетентності, який дозволяє мовній особистості виходити за межі рідної культури та перетворюватися на міжкультурну особистість, не втративши власної культурної ідентичності. Іншомовна освіта фахівців різних галузей розглядається як один із шляхів підготовки до міжкультурної комунікації. Навчальний план має містити культурологічну складову, на основі якої формується міжкультурна комунікативна компетентність – інтегративна здатність особистості розуміти іншомовну культуру і світогляд. Успішна реалізація міжкультурної комунікативної компетентності дозволяє встановлювати контакт з іншомовними комунікантами, визнати їхні культурні цінності.

Професійна мобільність виступає критерієм оцінки результативності професійного розвитку спеціаліста. Важливими факторами компетентності людини виступають отримана нею якісна освіта, накопичений життєвий досвід, вміння професійно застосовувати знання на практиці. Вивчення іноземних мов, в контексті міжкультурної парадигми має великий особистісно-розвиваючий потенціал. Міжкультурна комунікативна компетентність, що реалізується в чужій лінгвокультурній спільноті визначається як особлива здатність людини здійснювати повноцінне міжкультурне спілкування, сприймати мовне розмаїття, досягати взаєморозуміння між представниками різних культур навіть за умови посереднього володіння іноземними мовами на основі знання, розуміння, дотримання універсальних правил і норм поведінки, які створюють міжнародний етикет спілкування.

Список літератури:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1993. – 246 с.
2. Вятюгнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятюгнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
3. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006. № 3. С. 57–61.
4. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11 классы. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.
5. Рудик П.А. Мотивы поведения деятельности / П.А. Рудик. – М., 1988. – 136 с.
6. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : Навч. посібн. / І.А. Сайтарли. – К.: Академвидав. – 240 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 624 с.

Пустовойченко Д.В.

Николаевский национальный университет имени В.О. Сухомлинского

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация

В данной статье исследовано формирование профессиональной мобильности будущих специалистов на основе межкультурной коммуникативной компетентности. Определены педагогические условия профессиональной мобильности в процессе обучения иностранному языку. Выявлено, что в процессе формирования профессиональной мобильности необходимо выделить личностные характеристики, обеспечивающие мобильность человека, а именно активность, креативность, гибкость, коммуникабельность, адаптивность, открытость новому. Определен контекст межкультурной коммуникации. Рассмотрен спектр направлений формирования межкультурной коммуникативной компетентности в условиях обучения иностранному языку. Изложены принципы и подходы, лежащие в основе формирования межкультурной коммуникативной компетентности. **Ключевые слова:** мобильность, профессиональная мобильность, коммуникативная компетентность, профессиональная компетенция, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетентность.

Pustovoichenko D.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlunskyi National University

PROFESSIONAL MOBILITY FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS ON THE BASIS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

Summary

This article defines the concept and formation of professional mobility of future specialists on the basis of intercultural communicative competence. The pedagogical conditions of professional mobility in the process of teaching foreign languages are outlined. It is determined that in the process of professional mobility formation it is necessary to highlight personal characteristics that ensure human mobility, activity, creativity, flexibility, communicability, adaptability. The spectrum of directions of intercultural communicative competence formation in conditions of teaching foreign languages is considered. The principles and approaches that underlie formation of intercultural communicative competence are outlined.

Keywords: mobility, professional mobility, communicative competence, professional competence, intercultural communication, intercultural communicative competence.

УДК 378.937

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДІВ ДІАГНОСТУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЛЬЩІ

Раковська М.А.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті виокремлено методи діагностування аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в Польщі. Визначено рівні розвитку аксіологічного потенціалу вчителя іноземних мов за допомогою означених методик. Проаналізовано критерії розвитку аксіологічного потенціалу вчителя іноземної мови у Польщі. Описано алгоритм застосування польськими науковцями найбільш вагомих методів діагностування аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в польських університетах.

Ключові слова: методи, критерії, аксіологічний потенціал, ціннісні орієнтації, вчитель іноземної мови.

Постановка проблеми. Питання правильного добору способів отримання достовірних даних давно визнано пріоритетним для розв'язування емпіричних завдань. З огляду на те, що педагогічна аксіологія – це новий напрям у системі гуманітарних наук, значення добору точного та перевіреного інструментарію для встановлення валідності одержаних для її розвитку результатів набуває сьогодні особливої актуальності та ваги. Результативність багатьох наукових студій про домінування аксіологічної компоненти у структурі особистості (Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Денек, Б. Сліверський) уможливив оптимальний добір ефективних методів, відповідно об'єднаних у авторські методики. Саме методологія як «... вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності» [1] повинна слугувати не лише засобом фокусування на тих чи тих методах, а й алгоритмізувати їх із урахуванням неповторності змістової природи кожного експерименту, допомагаючи також чітко окреслити напрями, зафіксувати об'єкт і предмет, перевірити практичність цілей і завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з другої половини XX сторіччя ціннісна проблематика у зарубіжному гуманітарному знанні пов'язана з іменами таких усесвітньо

відомих філософів, як: М. Гартман, Р. Інглхарт, К. Клакхон, Т. Парсонс, М. Рокич, У. Томас і Ф. Знанецький, М. Шелер. Спеціальну увагу феномену ціннісних орієнтацій особистості у своїх працях приділяли представники екзистенціальної психології А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт, В. Франкл. Аксіологічна проблематика була предметом наукових пошуків і представників національної філософської традиції, як-от: Є. Андрос, С. Кримський, В. Лях, В. Малахов, М. Мокляк, І. Надольний, М. Попович, С. Пролесєв, А. Ручка. У педагогічному дискурсі ціннісну проблематику осмислювали такі теоретики та практики, як: В. Андрущенко, І. Бех, Л. Губерський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, В. Луговий, С. Максименко, Л. Пелех, Ю. Пелех, Л. Хоружа. Аксіологічна проблематика та практичні проблеми ціннісної освіти знайшли своє відображення у значному обсязі праць польських авторів, як-от: Ч. Банах, В. Горішовські, К. Денек, П. Колодзинський, К. Котловські, В. Оконь, Р. Пахоціньський, А. Фолкірська, А. Шолтисек, С. Штобрин, В. Чихонь.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Для визначення рівнів розвитку системи цінностей особистості, що складають її аксіологічний потенціал, і зарубіжні, і українські вчені послуговуються і фундаментальними,

загальнонавчаними, традиційними у такій царині методами, й авторськими методиками, що в конкретних випадках забезпечують оптимізування результату щодо поставлених дослідником цілей. Проте, відомі підходи може бути по-різному інтерпретовано, практично для всіх подібних досліджень застосовують універсальні алгоритми (апробовані методики). З огляду на вищеописане видається доцільним комплексний, принаймні у дуалістичному вимірі, розгляд питання вибору та застосування методів перевірки визначених критеріїв і показників та встановлення рівнів розвитку аксіологічного потенціалу вчителя іноземної мови, що передбачає залучення з одного боку традиційних методик, багаторазово апробованих, а з іншого – впровадження авторських методик.

Мета статті – дослідити процес визначення та застосування польськими науковцями найбільш вагомих методів діагностування аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови. Проаналізувати критерії розвитку аксіологічного потенціалу вчителя іноземної мови у Польщі.

Виклад основного матеріалу. Цікавим для нас видається умовний поділ методик діагностування ціннісно-сміслової сфери особистості на низку «гнучких» паттернів, що залежно від мети дослідження може бути ситуативно об'єднано у так званий «методичний кейс», який, за нашим припущенням і рекомендацією нижченазваних учених, раціонально використовувати для вирішення таких дослідницьких завдань, як:

- діагностування ціннісного потенціалу особистості за умов домінування однієї ціннісної орієнтації мотиваційного спрямування або ж особистісної цілі. У такому разі доцільне, за твердженням окремих авторів [2, с. 96], застосування методики Едвардса або тестів Оллпорта-Вернона-Ліндсея;

- дослідження ієрархічної структури ціннісних орієнтацій особистості. Вказані вчені рекомендують оперувати традиційними для світової практики тестами: Рокича, Інглхарта, Шварца, Шредера;

- вивчення крос-культурного «поля» ціннісних орієнтацій особистості. За таких умов найбільш доцільними для впровадження є методи К. Клакхона, Ф. Клакхона і Ф. Стродтбека, Г. Ховстеда, С. Морріса, опитувальник Л. Гордона, що складають, на думку вищезазначених науковців, певний комплекс;

- дослідження окремо взятої системи особистісних смислів і когнітивно-ціннісного стилю особистості. Як засоби виміру тут може бути залучено проєктивні (Л. Франк) методики, що уможливить побудову значної кількості концептуальних асоціативних рядів. Ідеться про методики Кантріла, Оллпорта-Гілеспі (універсальні для проведення досліджень польськими вченими), а також рекомендована нами методика «аксіометрії» А.П. Вардомацького;

- вивчення процесів, що пов'язані із гносеологією особистісного розвитку та встановлення рівнів сформованості ціннісно-сміслової сфери особистості. Діагностичним інструментарієм у такому разі слугуватимуть тести САТ та УСК;

- визначення життєвих цілей, усвідомлення смислу життя та смисловиттєвих орієнтацій. Для цього може бути вжито методики, які спочатку використовували лише для досягнення вузькопрофільних дослідницьких завдань у пси-

хіатрії (PIL – для підтвердження «ноогенної гіпотези»), а пізніше – для підтвердження наявності смислу життя (PIL, СЖО, МПС);

- вивчення особливостей процесу функціонування та видозмінюваності системи особистісних конструктів, які людина у вигляді ціннісних орієнтирів вибудовує для ефективнішого досягнення життєвих цілей. Дослідження побудови та змін особистісних конструктів виконують за допомогою методу Дж. Келлі – ТРГ (техніка репертуарних ґраток).

З огляду на обмежений обсяг роботи видається неможливим детально описати алгоритм застосування польськими науковцями всіх наведених у таблиці методик, тому зупинимось на найбільш вагомим для нашої наукової праці. Для досягнення меж розвитку аксіологічного потенціалу особистості вчителя іноземної мови обов'язково необхідне урахування досвіду наукових розвідок у окреслений царині (місця цінностей у структурі особистісного розвитку) польських дослідників, які активно послуговуються для діагностування методом Ш. Шварца та його послідовників (Schwartz, 1992, 1997, Schwartz, Bardi, 2001). Зокрема, Ян Цецюх (Jan Cieciuch) у своєму фундаментальному доробку «Формування системи цінностей з дитинства до ранньої дорослості» (Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości) разом із іншими науковцями (Cieciuch, Davidov, Schwartz (2012) оперує вже модифікованим її варіантом для розв'язання проблеми, відомої в науковій літературі як «проблема з рівною важливістю (рівною вагою) виміру цінності» з каталогу 10 цінностей у межах ESS (Davidov, 2008). [3] Такий доказовий алгоритм детально представлено в монографії Ян Цецюха у розділі «Badania porzeczne».

У Польщі запроваджено програму застосування модифікованої методики Шварца та зреалізовано широкий спектр досліджень. З огляду на цей приклад, видається очевидним, що методика Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості постійно модифіковано в різних країнах і залежить від вибірки респондентів, інструментарію для вимірювання та специфіки культури держави, у якій проводять дослідження. Втім, з кожним роком вона підлягає все більшому вдосконаленню, тож слугує інструментом більш точного виміру ціннісних уподобань обстежуваних груп (у нашому випадку – вчителів іноземної мови) та може бути використаною для виміру «діапазона» та динаміки розвитку аксіологічного потенціалу особистості [3].

У руслі аналізу показників *когнітивного* критерію розвитку аксіологічного потенціалу вчителя іноземних мов варто передусім, на наш погляд, підкреслити тезу про провідну роль мотивів, породжених цінностями, які, своєю чергою, активізують особистісні риси та призводять до актуалізації потреб у здобутті знань. В Польщі для визначення фундаментально-ціннісних мотивів навчальної діяльності застосовують здебільшого метод Г. Мюррея «Тематичний аперцепційний тест (ТАТ)». Відмінність від останніх класифікацій Шварца полягає в її емпіричній природі – в контексті міжкультурного розмаху (що надзвичайно важливо для вчителя іноземної мови) та статистично-аналітичної глибини, тож не поступається верифікації Великої П'ятірки (теорія про модель структури особистості з 5 провідних рис: екстра-

Методики діагностування аксіологічного потенціалу вчителя іноземної мови у Польщі

№ з/п	Критерії	Показники	Традиційні та новітні методики
1.	Особистісний	- сформованість ціннісно-сислової сфери особистості вчителя іноземних мов (системи ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій), що має вияв у ієрархічній цілісності системи цінностей особистості; - мотиваційна спрямованість на розвиток культури міжособистісної комунікації; - визначення, розвиток і реалізація життєвих потреб, потреб професійно-компетентнісного зростання; - самовдосконалення в умовах самоактуалізації та самореалізації.	- методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (польська версія Бжозовські, 1989); - методика Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості; - методика Дж. Крамбо «SONG»; - метод «аксіометрії» Р. Інглхарта (базований на теорії А. Маслоу); - методика Едвардса (EPPS) та Г. Мюррея; - методика «Форма з вивчення особистості», модифікована методика Мюррея, німецька версія Д. Джексона (PRF); - метод визначення цінностей самореалізації Х. Клагеса.
2.	Когнітивний	- наявність знань про природу цінностей і утворених ними ціннісних орієнтацій; - про класифікації, ціннісно-сислові конструкції, ієрархію ціннісної структури; - наявність знань про роль ціннісного складника як основного мотиваційного чинника, що регламентує потребу у навчанні; - наявність знань про ціннісні блоки навчальних дисциплін, що формують ціннісний потенціал учителя іноземної мови; - наявність знань про методи та засоби діагностування ціннісно-сислової сфери особистості та динаміки її розвитку; - знання про роль ціннісного складника у процесі соціалізації особистості і соціальних зрушень суспільства.	- метод Г. Мюррея «Тематичний аперцепційний тест (ТАТ)»; - методи К. Клахкона, Ф. Клахкона і Ф. Стробека, опитувальник Л. Гордона; - методики Вардомацького, Кантріла, Олпорт-Гілеспі; - модифікована у САТ методика Е. Шострома ROI; - методика Б. Шліверського; - методика Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості; - проектний метод.
3.	Регулятивний	- толерантність як мистецтво приймати цінності колег та учнів в ході спілкування з ними; - емоційна рівновага, як здатність опановувати себе, що виявляється у підконтрольності власних емоцій і здатності контролю та керування емоційними станами інших людей; - здатність до автономного ухвалення рішень; - здатність до емпатії; - здатність до самооцінювання та самосхвалення власної діяльності; - здатність до організації групової роботи; - здатність до креативності та винахідливості; - здатність до роботи в колективі шляхом налагодження діалогу; здатність до вибачення та прощення інших; емоційно-ціннісне ставлення до успіху інших.	- метод моделювання (моделі Деніеля Големана; Джека Мейора і Петера Селевея; Реувена Бар-Она); - метод Г. Мюррея «Тематичний аперцепційний тест (ТАТ)»; - методики М. Чернявської; - методика визначення рівня IQ Вернона (Vernon P.A.); - Adult Intelligence Scale, Л. Кантора й Advanced Progression Matrices Дж. Равена.
4.	Операційно-діяльнісний	- сформованість умінь, що набути вчителем у процесі інтеріоризації: - цінностей навчальної діяльності (дидактичних); - цінностей спілкування (інформаційно-комунікативних); - цінностей колективного співіснування (організаторських); - цінностей наукового пізнання (дослідницьких); - цінностей розуміння та сприйняття інших (перцептивних); - цінностей програмування настрою на засвоєння предметного матеріалу (літературна сугестія).	- комплекс методик, що виявляють навчальні результати (вміння, компетентності), Ч. Кендіна та Х. Відоусона; Н. Хомського, Д. Хімеца; - загальні методології оцінювання праці (Martyniak, 1998), сучасні концепції оцінки працюючих (Borkowska, 1992; Oleksyn, 1992; Steinmann, Schreyog, 1992); - проектний метод (Marta Kotarba-Kańczugowska); - метод «SMART»; - метод планування професійного розвитку вчителя.

версія, догідливість, сумління, відкритість для досвіду, невротичність (McCrae, Costa, 2009).

Методи вимірювання показників *регулятивного* критерію, крім вищезазначеного та досить відомого тесту ТАТ Г. Мюррея, охоплюють широкий спектр (у т. ч. польських) методик регуляції та виміру емоційних станів та виявів. У такому спектрі достатньо значний масив складають методики польських учених.

Виокремлення *операційно-діялісного* критерію пов'язане із питанням практичного застосування вчителем іноземної мови не лише низки професійних умінь, навичок, а й відповідних ком-

петентностей. Їхній рівень (відповідно до робочої гіпотези, що базована на емпіричних даних польських дослідників) у структурі професійної готовності вчителя іноземних мов буде настільки високим, наскільки високим є рівень інтеріоризації представлених у таблиці типів цінностей. Серед перерахованих типів цінностей особливо вирізняємо перші два: цінності навчальної діяльності та похідні від них – цінності спілкування (інформаційно-комунікативні). Саме від їхнього рівня значною мірою залежить рівень компетентностей (хоча польські дослідники в цьому значенні вживають термін «компетенції»), що визначають готовність

учителя іноземних мов до професійної діяльності. Погоджуємося із думкою корифеїв польської педагогічної аксіології (К. Денека, К. Ольбрихта) про те, що роль власне умінь для формування творчих здібностей і способів діяльності вчителя іноземних мов була і залишається провідною.

Висновки і пропозиції. Унаслідок аналізу особливостей застосування методів діагностування аксіологічного потенціалу особистості вчителя іноземної мови у Польщі можна зробити кілька важливих висновків, а саме:

а) виокремлення методик діагностування аксіологічного потенціалу вчителя іноземних мов і їхнього застосування сприятиме значному підвищенню рівня його готовності до професійної діяльності, що, на думку вищезазначених учених, залежить від рівня «ціннісного ресурсу»;

б) дослідження, що раніше часто були обмежені лише описовістю та розкриттям відмінностей між ціннісними перевагами різних віко-

вих груп, унаслідок залучення концептуально визначених діагностувальних методик набудуть прикладного значення та більш раціонального, практичного використання під час проектування процесу підготовки вчителя іноземних мов;

в) визначення рівня розвитку аксіологічного потенціалу вчителя іноземних мов за допомогою означених методик дасть змогу наставникові оцінити перспективу свого творчого розвитку та докласти до цього відповідних зусиль.

г) уміло послуговуючись методиками діагностування ціннісно-сміслової сфери для встановлення ціннісної ієрархії та пріоритетів своїх учнів, учитель іноземних мов має змогу значно підвищити власну роль як провідника соціально значущих ідей, наставника, лідера-організатора, фахівця-предметника. У ході такої роботи він також удосконалюватиме дидактичні та прогностично-конструкторські функції, дослідницькі вміння шляхом вироблення власного креативного підходу до їхньої реалізації.

Список літератури:

1. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 316 с.
2. Яницький М.С. Діагностика рівня розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості: навчальний посібник / М.С. Яницький, А.В. Серий, Ю.В. Пелех. – Рівне: МЕТУ, 2001. – 192 с.
3. Cieciuch J. A comparison of the invariance properties of the PVQ-40 and the PVQ-21 to measure human values across German and Polish samples / J. Cieciuch, E. Davidov // Survey Research Methods. – 6(1). – 2012. – P. 37–48.
4. Schwartz S.H. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective / Schwartz S.H., Bardi A. // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 32(3). – 2001. – P. 268–290.
5. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y.: Free Press, 1973. – 138 p.

Раковская М.А.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД МЕТОДОВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПОЛЬШЕ

Аннотация

В статье рассмотрены методы определения аксиологического потенциала будущих учителей иностранного языка в Польше. Определены уровни развития аксиологического потенциала учителя иностранного языка при помощи указанных методик. Проанализированы критерии развития аксиологического потенциала учителя иностранного языка в Польше. Описан алгоритм применения польскими учеными наиболее значимых методов определения аксиологического потенциала будущих учителей иностранного языка в польских университетах.

Ключевые слова: методы, критерии, аксиологический потенциал, ценностные ориентации, учитель иностранного языка.

Rakovska M.A.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

CONCEPTUAL APPROACH TO THE DEFINITION OF METHODS FOR DIAGNOSING THE AXIOLOGICAL POTENTIAL OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN POLAND

Summary

The article outlines methods for diagnosing the axiological potential of future foreign language teachers in Poland. The levels of development of future foreign language teachers' axiological potential with the help of research methods are determined. The criteria of the development of foreign language teacher's axiological potential in Poland are analyzed. The algorithm of application by Polish scientists of the most important methods of diagnosing the axiological potential of future foreign language teachers in Polish universities is described.

Keywords: methods, criteria, axiological potential, value orientations, the teacher of a foreign language.

FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS CREATIVE PERSONALITY FORMATION

Shapochka K.A., Kurchatova A.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

The article deals with the peculiarities of the child's with special educational needs creative personality formation in the process of studying a foreign language. It is emphasized on the principle of taking into account the mother tongue when selecting the content of teaching and the ways of its organization in the educational process. The basis of creativity is the search activity that promotes child's self-development and self-improvement. Consequently, one of the teacher's tasks is to save interest to children's knowledge and activity. The creative possibilities of students with special educational needs in English lessons are effectively implemented in various activities, in particular in game, dialogical and monologue speech, in-group and project work, etc. It is emphasized on special work on foreign language lessons; on necessity to know types of educational and cognitive activity and necessity to plan work on the development of cognitive activity (creative personality) among junior schoolchildren with special educational needs.

Keywords: children with special educational needs (SEN), English lesson, activity, cognitive activity, creative personality.

Introduction. Today, in the context of a multinational and multicultural space, globalization, which tends to strengthen and transformational processes in the education system of Ukraine, the issue of education and upbringing of the younger generation, in particular children with special educational needs (SEN) in inclusive educational environment, is acute.

Modernization of the education system of Ukraine involves the inclusion of children with SEN in the general education environment and corresponds to the priorities of the state policy, namely, "the personal orientation of education; creation of equal opportunities for children and youth in obtaining high-quality education; ensuring the variability of obtaining basic or full secondary education in accordance with abilities and individual abilities", etc. [6, p. 2].

One of the conditions for the formation of a new education system is a competent approach to learning. This approach becomes particularly relevant in pre-school and elementary education. We understand that in order to implement new standards, these educational levels should become the basis for the formation of an individual.

The problem. The focus on the development of the child's personality, and in particular the formation of the creative component, require the search for the latest, effective technologies of education and upbringing. One of the main goals of preschool education and elementary school education is the child's speech development, its communicative competence, which is considered in the context of the overall development of the individual.

In addition, the democratization of education increases the attention to the development of creative abilities of the child's personality that is why **the purpose of our article** is to analyze the peculiarities of children with SEN creative personality formation in the process of foreign language learning.

Today foreign language is already studied in kindergartens, ordinary and inclusive class-

es, in the classes of intensive pedagogical correction. Curriculums, programs are changing, and communicative-directed textbooks are used at the lessons. However, according to Ye. Sobotovich, the children with SEN's speech is usually formed independently, but somewhat slower compared with the age-stages of development in norm. Their speech has some features, determined by the nature of the defect.

An analysis of recent studies and publications. In the national literature, the terms "delay in the rate of mental development", "learning disability", "mental retardation" (proposed by G. Sukhareva), refer to a variety of relatively light anomalies of the development characterized by the immaturity of emotional-volitional and cognitive functions, and which have a prospect of recovery or compensation intelligence [8, p. 54].

Scientists (L. Vavina, T. Degtyarenko, A. Kysla, A. Kolupayeva, T. Sak, V. Sinyov, O. Taranchenko, V. Tarasun, M. Sheremet, etc.) emphasize that the most favorable in relation to the forecast of pedagogical correction and compensation are the delays in mental development caused by the primary deviation of emotional-volitional sphere of children (mental infantilism, asthenic conditions, constitutional, psychogenic and somatogenic origin of learning disability). Clinical and psychological peculiarities of such children are detected in increased emotional susceptibility, inference, frequent mood changes, exhaustion of emotional reactions, poor efficiency, instability of attention, memory processes, etc. All this according to predictions of special teachers (defectologists) is fairly well compensated and corrected in the conditions of inclusive education in providing children with SEN with individual assistance.

In studies of mental retardation, much attention is paid to cognitive processes, as well as the specificity of children's speech. In a number of works by T. Degtyarenko, I. Dmitrieva, V. Zasenkov, V. Kobylchenko, T. Skrypnyk, T. Sak, O. Fedorenko and others the peculiarities of children with SEN memory are characterized by low

activity and purposefulness, slowed down speed, reduced volume, accuracy and durability of what is remembered. It has been established that when remembering a simple material, children with SEN, in most cases, do not test the difficulty. However, with increasing complexity of tasks, the memory performance is sharply reduced.

Discussion. We share the view of T. Egorova that correctional training, aimed at optimizing mnemonic processes, can significantly increase their effectiveness in this category of children.

The inferiority of thinking and, first of all, verbal-logical, has a wide persantage for children with learning disabilities (with SEN). The most vividly mental activity of such children is characterized by inertia, low productivity and autonomy, instability. Children find it difficult to establish exactly differentiated relationships, the allocation of essential features and properties; their thinking is related to the particular situation, which in many cases they cannot turn away from. There is a lack of analytical and synthetic operations (especially mental analysis), the difficulty in establishing the identity, if necessary, to take into account several parameters, the difficulty in transferring the assimilated acting similarly, the solution of problems. Children poorly cope with tasks of a problematic nature: they make numerous attempts at making decisions, take operational samples without checking and bringing them to the end.

The productive (creative) thinking of junior schoolchildren with SEN is in the initial stage of its formation, while some components of thinking develop unevenly.

T. Yegorova notes the significant increase in the efficiency of specific mental activities and thinking in general when giving children with SEN referral and organizing assistance in cognitive activities.

A lot of national and foreign studies (A. Borodych, L. Vygotsky, A. Gromov, A. Zikeev, A. Kolupayeva, R. Lalaeva, R. Levina, G. Rakhmakova, N. Sedykh, E. Sobotovych, E. Slepovych, L. Spirova, E. Tikheeva, R. Triger, etc.) are devoted to the language development of children with SEN.

According to the studies of defectologists (R. Boskys, K. Korovyn, R. Levina, V. Lubovsky, N. Nikashina, V. Petrova, T. Rozanova and others), practically at any deviations in development more or less suffers linguistic and related cognitive activity of children.

It is known that not only learning the course of a foreign language, but also cognitive activity in general, and – as a consequence – a general comprehensive development, largely depends on the level of practical knowledge of the native language, which is based on sufficient vocabulary, and constructed in accordance with the grammatical norms of language.

It is worth noting that children with SEN (particularly with learning disabilities), ending elementary school, are characterized by poverty and inaccuracy of the dictionary, lack of differentiation of words in their semantics, repetition and inadequate use of the words; nouns, verbs, personal and possessive pronouns dominate in phrases (E. Maltseva, R. Triger, S. Shevchenko,

L. Yasman). The low level of the morphemic composition possession of the word leads to the inability to recognize its semantics in meaningful word-building components. In addition, they do not have sufficient language skills, such as antonyms and synonyms.

According to many methodologists-defectologists, at the end of the correctional course of language instruction in elementary school children with SEN show positive tendency to reduce the number of nouns and verbs in their language and to increase adjectives, adverbs and pronouns. Researchers are unanimous in the opinion that younger students with SEN practically possess the grammatical structure of their native language; however, they are experiencing certain difficulties that are expressed in agramatism, the inability to correctly change words and build sentences, in the lack of understanding of grammatical forms [1; 2; 4; 7; 8].

There are many reasons for this: the nature of the defect, the duration and effectiveness of correctional effects, the limited literacy experience, and others. But all these reasons have a general consequence that is lack of language skills and abilities. At the same time, the interconnection and mutual influence of different kinds of speech activity, the degree of their formation in students with SEN, completing the initial stage of training, are uneven, and this significantly affects their readiness for the transition to the next stage of study.

According to I. Zymnya, V. Penfield, L. Roberts it is important to take into account the principle of the mother tongue, which is one of the main principles of teaching methods of foreign languages, because the experience of the native language is used and the specifics of the native language are taken into account when selecting the content of the training and the ways of its organization in the educational process. [7, p. 48].

It is known that in the period from three to seven years the potential for further cognitive, volitional and emotional development of the child is formed, sensory and intellectual abilities develop. Thus, in order to develop the creative abilities of the child, the work must be started from the earliest years, taking into account the existing inclination of the child, since it is during this period that there is a greater chance of their disclosure.

As A. Luke notes, creativity is an intellectual and practical activity, the result of which is the creation of original, unique values, the discovery of new facts, properties, patterns, as well as methods of research and transformation of the material world or spiritual culture; if it is new only for its author, then the novelty is subjective and has no social significance [8, p. 104].

The creative personality is largely the result of the educational process. Teacher and educator work with a unique person, therefore, the main task is, considering intellectual, moral and volitional and physical potential of the child, to reveal the creative, individual abilities of the students, to enable each of them to feel their dignity and equality.

The formation of a child's creative personality in the process of learning a foreign language we understand as the formation, development and achievement of the level of maturity and sustainability of skills due to the influence of external and internal determinants of its development. The formation of productive cognitive activity of a child is based on creative activity, which begins with a problem or question, from surprise, wonder, from contradiction. The basis of creativity is the search activity that promotes self-development and self-improvement of the child. Consequently, one of the tasks of the teacher is to preserve interest in the knowledge and activity of children.

Considering the psychological and pedagogical characteristics of children with SEN and in order to increase the efficiency of work, increasing interest in English classes, the teacher must use educational games and educational and creative tasks, create situations in the imaginary linguistic environment. The game is both work and recreation. After all, being an amusement, rest, it can grow into learning, creativity, therapy, in the model of human relationships and realization in labor. Imagination, attention and imaginative thinking of children develop in the role-playing game, the ability to manipulate the images of reality, which, in turn, creates the basis for mastering complex forms of creative activity. A particular place takes the role play in developing the ability of children to interact with other people. Reproducing the relationship of adults in the game, the child learns the rules and methods of communication, gains experience of mutual understanding, learns to explain their actions and intentions, coordinate them with other children [7, p. 52].

In addition, the development of a child's creative personality in the process of studying a foreign language facilitates the selection and use of a variety of teaching methods relevant to the educational subject, as well as the activation of the whole learning process, namely, interactive technologies. As a foreign language is taught in small groups, methods such as work in groups or pairs, role plays or "brainstorming" are an integral part of working with children with SEN, during which there is an active interaction between "teacher-student", "student-student", "student-teacher".

Using games in English lessons develops the student's creative abilities. For a child, the game is an opportunity to test oneself, to feel the personality, to be acquainted with the roles s/he will perform in future. The use of musical and didactic games helps in working with phonetics of a foreign language, extends the range of language practice, relieves stress, creates positive atmosphere of interaction. The active game creates a favorable ground for the development of children's activity, strengthening their health.

It is worth noting that the development of cognitive activity of students, its complications and deepening require the use of more diverse and more accurate means of expressing thought. It is reflected both in increasing the volume of sentences, and in complicating their structure

(using complex sentences that allow to express events, causal, target, conditional and other dependencies).

Work with didactic material should be aimed at the implementation and promotion of autonomy in the performance of tasks. In the methodical literature on teaching native and foreign languages such tasks are qualified as speech, synthetic, creative; communicative, bearing a certain communicative burden, based on the visual (or imaginary) situation that creates the need for communication, in the formulation of the question and the getting of an answer, in clarifying the information, in expressing the attitude towards it.

Conclusions and research prospects. First, students' creative abilities in English lessons are effectively implemented in various activities, in particular in games, dialogical and monologue speech, in group and project work, etc. Knowledge itself does not guarantee the appearance of new original ideas. Therefore, special attention should be paid to the development of such personality traits, which enable creatively to use the acquired knowledge. The development of students' creative abilities in English lessons necessarily requires a lot of effort from the teacher to select and arrange tasks aimed at developing the child's creative personality, in particular the use of interactive technologies that promote the development of creative thinking of students. Therefore, having wide opportunities for using innovative methods and interactive learning technologies, as well as a large range of printed and electronic literature, teacher creates all the conditions for the favorable development of children, in particular, children with SEN in the process of learning a foreign language.

Secondly, we believe that in order to plan the necessary corrective work in foreign language lessons, it is important to know what types of violations of cognitive, educational and cognitive activity exist and, accordingly, to build work on the development of cognitive activity (creative personality) among junior schoolchildren with SEN. Work on correction of linguistic activity of students should consider peculiarities of linguistic development of children and those deviations from the norms that are characteristic, specific for children with SEN, cerebral palsy, speech disorders, the deaf. Knowledge of psychological and pedagogical types of violations of students' educational and cognitive activity should help teachers of foreign (English) language in the implementation of the principles of differentiation and individualization of educational activities and work in the inclusive educational environment.

Finally, the implementation of communicatively directed exercises and tasks in the foreign language classes contributes to the development of cognitive activity, the creative personality of junior students with SEN. Consequently, it is through communication and speech activity that the child develops, studies, knows the world and himself, possesses all the spiritual wealth that can give the child the process of mastering the language, in particular the foreign (English) language.

References:

1. Бабич Н.Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Н.Д. Бабич. – Чернівці: Рута, 2000. – 174 с.
2. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ / А.Г. Зикеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 176 с.
3. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади. Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук / А.А. Колупаєва. – Київ, 2007, 46 с.
4. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 49–55.
6. Образование для всех // Региональный мониторинговый доклад. Florence, UNICEF, #5, 1998. – 60 с.
7. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник / С.В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
8. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т.В. Сак. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка. Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=23.

Шапочка К.А., Курчатова А.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація

Стаття присвячена особливостям формування творчої особистості дитини з особливими освітніми потребами у процесі вивчення іноземної мови. Підкреслюється принцип врахування рідної мови при виборі змісту навчання та способів його організації в навчальному процесі. Зазначено, що творчі можливості дітей з особливими освітніми потребами на уроках англійської мови ефективно впроваджуються в різних видах діяльності, зокрема в іграх, діалогічному та монологічному мовленні, в групі та проектних роботах тощо. Підкреслюється роль корекційно-розвивальної роботи; видів навчально-пізнавальної діяльності та планування роботи з розвитку пізнавальної діяльності (творчої особистості) у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, урок англійської мови, діяльність, пізнавальна діяльність, творча особистість.

Шапочка Е.А., Курчатова А.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

Статья посвящена особенностям формирования личности ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе изучения иностранного языка. Подчеркивается принцип учета родного языка при выборе содержания обучения и способов его организации в учебном процессе. Основой творчества является поисковая деятельность, способствует саморазвитию и самосовершенствованию ребенка. Подчеркивается роль коррекционно-развивающей работы; виды учебно-познавательной деятельности и планирование работы по развитию познавательной деятельности у младших школьников с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, урок английского языка, деятельность, познавательная деятельность, творческая личность.

ПРЕДМЕТНО-МОВНИЙ ІНТЕГРОВАННИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Щербакова О.Л., Нікіфорчук С.С.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядається предметно-мовний інтегрований підхід як необхідна складова організації процесу іншомовної освіти. Авторами надано моделі інтегрованого навчання CLIL. Розглядаються принципи навчання предмету та мови. Визначено основні цілі методики предметно-мовного інтегрованого навчання. Досліджено відмінності CLIL від інших методик і проаналізовані шляхи реалізації CLIL в вищих навчальних закладах. **Ключові слова:** освітні технології, інноваційна методика, предметно-мовне інтегроване навчання, специфічні професійні компетенції, процес навчання, іншомовна освіта.

Постановка проблеми. Сьогодні освітні технології розвиваються дуже стрімко – ринок рясніє пропозиціями з найрізноманітніших прийомів вивчення іноземної мови. Актуальним стає питання про методику, яку використовувати при навчанні. Варто помітити, що наприкінці ХХ ст. методи викладання іноземної мови зазнали великих змін. Раніше всі пріоритети віддавалися механічному оволодінню лексику, читання, перекладу та граматики, а завдання були однотипними. Зараз вивчення мови стало більш функціональним.

Велика кількість фахівців у галузях науки, бізнесу, культури, техніки, та багатьох інших сферах людської діяльності, почала приділяти увагу мові як засобу комунікації в професійному середовищі. Найбільша цінність для них – реальне спілкування з іноземцями. У зв'язку з цим, вектор викладання іноземної мови змістився з абстрактного і теоретичного на прикладний, та надбав більш функціональний характер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. CLIL вважається однією з найпоширеніших та найперспективніших методик навчання іноземним мовам. Ефективність методики визнана в Євросоюзі, а в деяких країнах Європи, наприклад, у Фінляндії, CLIL виходить на рівень державної освітньої програми.

Термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) був запроваджений дослідником Маршем Д. для позначення методики викладання загальноосвітніх предметів іноземною мовою. В українській мові абревіатура CLIL розшифровується як предметно-мовне інтегроване навчання або контекстно-мовне інтегроване навчання [4]. Дослідники Коченкова О.М., Кожевнікова О.В. стверджують, що предметно-мовне інтегроване навчання дозволяє сформувати у студентів лінгвістичні та комунікативні компетенції на іноземній мові в тому ж учбовому контексті, в якому формуються та розвиваються загальноосвітні знання та вміння [1; 2].

Науковець Тарнопольський О.Б. розглядає CLIL як родове поняття по відношенню до видового поняття навчання мови через зміст спеціальності, через оптимізацію та інтенсифікацію оволодіння студентами ІМ для професійних цілей [5]. Накопичений досвід інтегрованого навчання іноземній мові закордонними вченими (Марш Д., Мальєрс А., Вулф Д. та інші) свідчить, що студенти, які навчаються за даною методикою, мають змогу повноцінно зануритися в природне

мовне середовище. Вчені також відмічають, що робота над різними темами дозволяє вивчити специфічні терміни, певні мовні конструкції – це сприяє поповненню мовного запасу студента професійною предметною термінологією та готує його до подальшого вивчення та застосування отриманих знань та вмінь [9]. Найближчими аналогами вищезазначеної методики можна вважати канадську практику навчання ІМ через занурення (immersion), або американські програми вивчення іноземної мови з опорою на зміст предмету (content-based instruction) [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

На сьогоднішній день велика кількість наукових публікацій обґрунтовує необхідність впровадження CLIL у вищих навчальних закладах України [4; 5]. Але більшість публікацій зосереджена на тому, щоб запропонувати організацію навчального процесу, надати рекомендації щодо відбору навчального матеріалу для практичних занять або самостійної роботи студентів з навчальних предметів. Для впровадження методики CLIL в навчальну програму необхідно ретельно вивчити різні моделі інтегрованого навчання, та з'ясувати умови її успішної реалізації.

Мета статті: розглянути особливості організації процесу іншомовної освіти у вищих навчальних закладах України в контексті предметно-мовного інтегрованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Останні 20-30 років популярності набуває вивчення іноземної мови шляхом інтеграції її у весь процес навчання, а саме: викладання загальних предметів іноземною мовою. Такий підхід робить мову не цілком навчання, а засобом, та розвиває орієнтаційні та комунікативні навички учня.

Інтеграція такого роду задовольняє запити студентів, які зацікавлені в першу чергу в прикладному аспекті іноземної мови. В даному контексті найбільший інтерес представляє методика, що має назву предметно-мовне інтегроване навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning). Вона являє собою такий метод навчання, при якому частина предметів викладається іноземними мовами. Таким чином, навчання студентів рідною та іноземною мовами стає цілісним.

Автором даного методичного підходу є Девід Марш. У своїй статті «The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe» дослідник стверд-

жує, що предметно-мовне інтегроване навчання можна віднести до будь-якого сфокусованого на двох предметах освітнього контексту, в якому додаткова мова, тобто не основна мова, на якій ведеться весь курс навчання, використовується як засіб при навчанні немовних предметів. Автор підкреслює, що принцип дозволяє здійснювати навчання по двох мовах одночасно. Реалізація даного методу здійснюється різними способами в залежності від віку та місця знаходження учнів [8].

Очевидна мета CLIL – надання студентам високого рівня володіння іноземною мовою у звичних до іноземного середовища умовах, користуючись мовою як засобом для вивчення предмету і комунікації, не змушуючи їх перекладати матеріали з рідної мови на іноземну.

Друга мета даного методу полягає у міжкультурному аспекті. Окрім вивчення іноземної мови, студенти, що навчаються за принципами CLIL, також дізнаються культурні особливості мови та країн, завдяки використанню автентичних матеріалів.

Методика CLIL відзначається як інноваційна та прогресивна. Вона має двояку спрямованість: професійну та лінгвістичну. Важливим є те, що вивчення предмета здійснюється не лише іноземною мовою, але через неї та за її допомогою.

Одним з напрямків CLIL є інтегроване мовне навчання в професійній діяльності. Напрямок передбачає, що студенти вже мають професію в будь-якій сфері, і навчаються з метою підвищити свої комунікативні навички в іноземному середовищі.

Можна виділити такі відмінності CLIL від інших методик:

1. Знання мови стає не метою вивчення, а засобом вивчення професійних предметів;
2. Мова інтегрована в більш широкий професійний контекст;
3. Мотивація вивчення мови зростає, оскільки студентам необхідні знання та навички з їх професійних предметів. З мотивацією підвищується і якість освіти;
4. Вивчення і вдосконалення мови відбувається природно – в процесі професійного спілкування. Студенти одразу практикують свої навички в тих умовах, в яких будуть використовувати їх в іноземному середовищі;
5. CLIL є частиною безперервної освіти;
6. Комунікативне володіння мовою і знання специфічної професійної лексики є важливішим за граматичну правильність (в разі, якщо помилки не перешкоджають комунікації);
7. Навчання читанню вважається одним з основних напрямків CLIL [6].

Інтегроване навчання має багато мовних та змістовних переваг. Однією з них є знайомство студентів не просто з мовою, але і з широким культурним контекстом. Учні мають бути готовими до інтернаціоналізації, і CLIL допомагає їм у цьому.

Багато студентів орієнтовані на переїзд за кордон по закінченню освіти, тож вони мають вільно орієнтуватися в іноземному середовищі та володіти необхідною професійною компетенцією на іншій мові. Вони автоматично отримують це після навчання по методології CLIL, і тим самим забезпечують собі краще професійне майбутнє.

Міжнародний підхід до навчання забезпечує різноманітність методів і стилів самого процесу, що позитивно впливає також і на педагогічний аспект.

Замість того, щоб зосереджуватися на покращенні однієї з чотирьох мовних навичок (говоріння, написання, прослуховування та читання) студентів, методика CLIL обумовлює одночасний розвиток кожної з них.

Реалізація методики CLIL у процесі іншомовної освіти вимагає враховувати наступні принципи навчання предмету та мові:

1. Багатоканальний фокус: всі предмети піддаються інтеграції, теми перегукуються між собою, процес навчання аналізується. Аналіз допомагає визначити, де студент знаходиться на даному етапі, та встановити подальший напрямок навчання. Важливо допомогти студентам знайти найбільш релевантні стилі навчання та розвивати їх, а також забезпечити такими необхідними мовними знаннями, щоб ефективно продовжити навчання нерідною мовою.

2. Середовище навчання безпечне та сприятливе: підтримуються доброзичливі стосунки та спільне навчання. Мовні помилки при говорінні не виправляються: завдання педагога – сформулювати їх у правильній формі або перефразувати. Педагог розуміє рівень знань кожного студента, слідує за пройденим матеріалом і планує заняття, виходячи з цього.

3. Враховуються всі потреби та інтереси студента. Сам процес навчання інтегрується у повсякденне життя та інші предмети, допомагаючи студентам створювати асоціативні зв'язки для більш продуктивного навчання. Використовується лише актуальний матеріал зі ЗМІ та інших джерел.

4. Студенти говорять більше, ніж викладач. CLIL передбачає активне навчання – вивчення мови та освоєння предмету досягається за допомогою обговорень. Педагог створює ситуації для полілогу та спрямовує студентів. Таким чином розвиваються навички критичного мислення. Місія обговорень може бути різною: отримати фактичну відповідь на питання, стимулювати мислення та хист до аналізу, мотивувати на пошук нестандартних рішень. Чим активніше студент мислить, тим більше він запам'ятовує.

5. Нові знання та досвід учня ґрунтуються на попередніх навичках, знаннях та досвіді, його інтересах та установках. Студент вчиться приймати виклики, а фахівець допомагає з ними справлятися. Вчитель підтримує розвиток творчого та критичного мислення на іноземній мові.

6. Співпраця вчителів: планування предметів, уроків мови та спільних тем вимагає гарних взаємин та спільної роботи між вчителями-предметниками та вчителями-мовниками. В процес планування та організації залучається керівництво, різні відомства, роботодавці. Якість спільної роботи аналізується та піддається оцінці. Вчителі постійно обмінюються зворотнім зв'язком, а також отримують його від учнів [3].

Методика CLIL передбачає, що педагог – це не єдине джерело інформації для студентів. Використовуються автентичні матеріали: тексти та задачі є реальними та актуальними, а вивчення мови пов'язане з життєвими ситуаціями та цілями.

Реалізація методики CLIL в європейських ВНЗ значною мірою пов'язана з розумінням англійської мови як глобальної в рамках інтернаціоналізації всієї сфери вищої освіти. Досвід практики викладання предмету другою мовою, відмінною від рідної (в більшості випадків – англійською мовою), можна класифікувати за трьома моделями інтегрованого навчання, які запропонував Койл Д.

Модель С1: Багатомовне навчання. Інтегроване навчання передбачає використання більше ніж однієї мови на різних роках навчання та при викладанні різних предметів. Завершуючи навчання за такою моделлю, студент набуває професійних знань на декількох мовах. Модель вважається престижною: вона покликана привернути найбільш цілеспрямованих студентів з різних країн.

Модель С2: Додаткове інтегроване навчання предмету і мови. Мова викладається паралельно з іншими предметами, але при цьому акцент робиться на розвитку знань та умінь, які є необхідними для професійного використання мови та забезпечення розумових процесів вищого порядку. Викладання мови пов'язується зі спеціальними сферами, викладачі входять до структурних підрозділів по різних спеціальностях. Після навчання за такою моделлю студенти набувають вміння використовувати мову саме для роботи по їх спеціальності.

Модель С3: Предметні курси з включенням мовної підтримки. Програми навчання розробляються з точки зору розвитку та набуття мовних навичок. Навчання здійснюється як викладачами-предметниками, так і фахівцями-мовниками. Навіть студент із низьким рівнем знання мови може відчувати себе комфортно, тому що отримує повноцінну підтримку протягом всього процесу навчання. Такий метод робить

можливим оволодіння як предметом, так і мовою його викладання. Модель підходить для навчання студентів з різним мовним та культурним фоном.

Модель С1 реалізується лише у ВНЗ певної спеціалізації (наприклад, бізнес), а моделі С2 та С3 є найбільш поширеними [9].

Якщо говорити про розвиток CLIL в Україні, то слід зазначити, що нині реалізація даної методики носить епізодичний характер. Реалізація здійснюється частково, в рамках окремих навчальних закладів.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Сьогодні професійний успіх обумовлюється не лише специфічними навичками, але багато в чому залежить від вміння вільно комунікувати зі спеціалістами з інших країн. Сучасне суспільство стрімко розвивається, і в ньому відбуваються серйозні процеси модернізації навчання. Це тягне за собою розвиток і впровадження інноваційних методів навчання, які би задовольнили актуальну потребу до інтернаціоналізації. Ефективність методу CLIL забезпечується проведенням занять у сучасних формах взаємодії вчителя зі студентом, із застосуванням інноваційних навчальних технологій, та дозволяє учням одночасно навчатися і мові, і професійному предмету, з паралельним вивченням всієї важливої термінології та мовних особливостей спеціальності.

Впровадження CLIL-технології в Україні буде беззаперечним кроком вперед зі сторони ВНЗ – це не лише посприє підвищенню рівня кваліфікації студентів, але і забезпечить закладу конкурентоспроможність за рахунок збільшення тісноти інтеграції з іноземними партнерами. Але треба зазначити, що введення методики в учбове середовище ВНЗ потребує ретельного планування, організації та моніторингу, а також регулярного отримання зворотного зв'язку та його аналізу.

Список літератури:

1. Кожевникова О.В. Интегрированное обучение специализированным предметам на иностранном языке как фактор включения студентов в международную академическую мобильность / О.В. Кожевникова // Вестник ТвГУ. – Серия: Педагогика и психология. – Выпуск 4. – Тверь, 2011. – С. 102–111.
2. Коченкова О.М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inostrannykh_jazykov_s_pomoshhju_primenenija_ehlementov_metodiki_clil_integrirovane_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1.
3. Март Раннут. Подготовка студентов педагогических вузов к интегрированному преподаванию предмета и языка [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.digar.ee/arhiiv/en/nlib-digar:297812>.
4. Мовчан Л.Г. Використання досвіду Швеції у вітчизняній практиці навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / Л.Г. Мовчан // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Спец. вип. 7, ч. 2. – С. 214–220.
5. Тарнопольський О.Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вищах / О.Б. Тарнопольський // Іноземні мови. – 2011. – 192 с.
6. Шмакова О.В., Фокина М.М. Интегрированное языковое обучение – важная составляющая подготовки эффективных и конкурентоспособных специалистов [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://elbib.bsu.by/bitstream/123456789/166109/1/Шмакова_OB16_C2-089-092.pdf.
7. Coyle D., 2010 / Evaluating the impact of CLIL programmes, in: Content and Language Integrated Learning. Cambridge English.
8. David Marsh, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, Maria Jesus Frigols Martin: European Framework for CLIL: Teacher Education / Council of Europe. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://encuentrojurnal.org/textos/9.%20CLIL-Framework.pdf>.
9. Planning and implementation of content and language integrated learning in HEIs : in-service teacher training on “Teaching in a Second Language” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.digar.ee/viewer/en/nlib-digar:297601/265904/page/1>.

Щербакова Е.Л., Никифорчук С.С.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается предметно-языковой интегрированный подход как необходимая составляющая организации процесса иноязычного образования. Авторами предоставлены модели интегрированного обучения CLIL. Рассматриваются принципы обучения предмету и языку. Определены основные цели методики предметно-языкового интегрированного обучения. Исследованы различия CLIL от других методик и проанализированы пути реализации CLIL в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: образовательные технологии, инновационная методика, предметно-языковое интегрированное обучение, специальные профессиональные компетенции, процесс обучения, иноязычное образование.

Shcherbakova O.L., Nikiforchuk S.S.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

LANGUAGE INTEGRATED LEARNING APPROACH AS AN NECESSARY COMPONENT OF THE ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Summary

The article reveals the problem of language integrated learning approach as an necessary component of the organization of the process of foreign language education. The authors provide models of integrated learning CLIL. The principles of teaching the subject and language are considered. The main goals of the methodology of language integrated learning are defined. The differences between CLIL and other methods have been studied and ways of implementing CLIL in higher education institutions have been analyzed.

Keywords: educational technologies, innovative methodology, language integrated learning, specific professional competences, the process of education, foreignlanguage education.

УДК 378.147

МЕТОДИКА ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЧНІЙ І НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАКОРДОННИХ АВТОРІВ

Шевченко І.В., Кордюк О.М.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена проблемі методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у сучасній методичній і науковій літературі вітчизняних і закордонних авторів. Пояснюється поняття (CLIL), подається аналіз поглядів вчених щодо переваг застосування предметно-мовного інтегрованого навчання під час вивчення іноземної мови. Звертається увага на певні переваги і недоліки запропонованої методики. Головними перевагами методики (CLIL) вважаться підвищення мотивації вивчення іноземної мови, розвиток творчих розумових здібностей учнів або студентів, цілеспрямоване засвоєння ними лексичних одиниць. Важливість запропонованої методики полягає в тому, учні або студенти набувають знання з інших дисциплін, які вони будуть використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: предметно-мовне інтегроване навчання, мотивація, розумові здібності, вітчизняні і закордонні автори, іншомовна компетенція.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтеграції, глобалізації та технологічного розвитку суспільства особливого значення набуває володіння іноземною мовою, оскільки є необхідність спілкування з представниками інших

культур. Досвід свідчить, що володіти іноземною мовою не завжди достатньо. Необхідно володіти інтегрованими комунікативними навичками спілкування, що забезпечують професійно-ділове спілкування між людьми різних країн.

У зв'язку з цим, особливої уваги у контексті функціонального оволодіння іноземною мовою та принципу інтегрованості набуває методика CLIL, що відома в усьому світі і активно використовується з метою ефективного вивчення іноземної мови.

Термін CLIL (Content and Language Integrated Learning) був використаний науковцем Девідом Маршем у 1994 році для позначення методики викладання і вивчення загальноосвітніх предметів іноземною мовою.

Д. Марш пояснює, що CLIL розглядає вивчення іноземної мови як засобу оволодіння іншими предметами, що забезпечує формування у тих, хто навчається, потреби у навчанні, дозволяє йому переосмислити і розвинути власні здібності у комунікації, в тому числі і рідною мовою.

У сучасній методичній літературі CLIL пояснюється як методика, що дозволяє формувати у тих, хто навчається, іншомовну лінгвістичну і комунікативну компетенції у тому ж навчальному контексті, у якому у них відбувається формування загальних знань та умінь. Використання методики CLIL передбачає вивчення немовних предметів (біологія, математики, географії та ін.) іноземними мовами [7].

Аналіз сучасних досліджень і публікацій. Проблеми предметно-мовного інтегрованого навчання у своїх роботах приділяли увагу такі науковці, як С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболев та ін.

Серед зарубіжних дослідників предметно-мовного інтегрованого навчання слід виокремити таких науковців, як М. Аллен, А. Бонне, Д. Греддол, Л. Коллінз, Д. Марш, І. Тінг та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах поточного процесу глобалізації в освітніх системах різних країн світу використовується спільний досвід, виробляються навчальні стратегії та активізується робота по навчанню учнів середніх шкіл або студентів ВЗО відповідно до їхніх культурно-історичних традицій, звичаїв і мовного різноманіття. У зв'язку з цим підвищується освітня значимість іноземних мов, а предметно-мовне інтегроване навчання дозволяє ефективно вирішувати ці завдання.

Мета статті. Проаналізувати погляди сучасних вчених у методичній і науковій літературі щодо використання методики CLIL з метою вивчення іноземної мови, звернути уваги на переваги і недоліки даної методики.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох вчених, важливим базовим пунктом для сприйняття методики CLIL є визнання того факту, що кожен студент або учень є розумною і освіченою особистістю, який може продемонструвати свій інтелект іноді лише тільки рідною мовою. Дуже часто, потрапляючи у ситуації спілкування іноземною мовою, вони виявляються нездатними показати свої знання у галузях спеціальних знань – економіка, медицина, математика та ін. Без знань іноземної мови для цих спеціальностей вони не мають можливості спілкуватись у професійному контексті. Крім того, студенти або учні можуть бути обмежені у доступі до інформаційних ресурсів з потрібними їм спеціальностями і не мати можливості для ефективного професійного зростання. Профілізація викладання іноземної мови дозволить

відійти від звичних контекстів типу «My Family», «Seasons and Weather» та ін. і звернутися до комунікативних ситуацій, типових для майбутнього професійного і загальношкільського спілкування студентів або учнів. Тому, функціональний підхід до викладання іноземної мови дозволяє досягти ще більшої ефективності за рахунок пропозиції широкого загальноосвітнього простору як навчального контексту.

Сьогодні використання методики CLIL найбільш поширене у країнах Західної Європи (Бельгія, Франція, Німеччина і т.д.). Також, вищезазначену методику використовують в Іспанії, Естонії, Польщі, Латвії, Італії, Фінляндії, Чехії та інших країнах світу. Особливості реалізації методики CLIL у різних країнах залежать від обраної моделі. Так, відомі три моделі CLIL: soft (language-led), hard (subject-led), partial immersion. Перша модель спрямована на лінгвістичні особливості спеціального контексту, друга означає, що 50% навчального плану предметів зі спеціальності вивчаються іноземною мовою, а третя посідає проміжне положення, і використовується, коли деякі модулі з програми зі спеціальності вивчаються іноземною мовою [2; 3].

За словами вченої Колумбійського центрального університету Розі Муноз-Луна заснований зв'язок змісту та вивчення мов став загальноприйнятою практикою європейської вищої освіти. CLIL є наслідком нещодавньої європейської політики, спрямованої на вивчення інших мов у природних умовах. У цьому загальноєвропейському контексті кожна країна ЄС зазнала різних історичних факторів, що спричинили формування сучасних навчальних ситуацій у мові.

На думку вченої, CLIL є природним і необхідним наслідком парадигматичної та педагогічної еволюції у навчанні іноземної мови. Мовні форми та структури поступилися місцем контексту, ставлячи комунікативні цілі в основу мовного викладання [9].

З педагогічної точки зору, зубріння та повторення поступово замінюється змістовними мовними взаємодіями, в яких студенти або учні мають знаходити і будувати свої власні повідомлення. У такому конструктивістському оточенні завдання викладачів неминує розширюються. Тепер їхня відповідальність полягає у визначенні потреб студентів або учнів та стратегій навчання, щоб забезпечити їх контекстною та змістовною інформацією.

З боку студентів або учнів вони є автономними, а це означає, що вони використовують пізнавальні стратегії для того, щоб мати можливість модифікувати свої власні ритми навчання.

Отже, традиційні методи навчання мови порушені. Головне місце посідає цілісна і всеохоплююча методологія CLIL, що відповідає конструктивізму, і містить численні методи та міждисциплінарні концепції.

Перевагами даної методики є те, що:

- студенти або учні працюють на базі того, що вони вже знають, з метою засвоєння нових понять;
- має місце більш контекстне навчання, в якому мова та зміст теми повністю інтегровані [9].

Однак, вчений М. Хайер дотримується ідеї, що предметно-інтегроване навчання призводить до зниження предметної компетентності або недосконалого розуміння предмету студентами,

оскільки викладачі заздалегідь спрощують зміст навчальної програми [5].

Дослідниця О.Ходаковська висловлює іншу думку і вважає, що вивчення мови стає більш цілеспрямованим, оскільки мова використовується для вирішення конкретних комунікативних завдань. Крім того, студенти або учні мають можливість краще пізнати і зрозуміти культуру мови, що вивчається, що веде до формування соціокультурної компетенції учнів.

Студент або учень пропускає через себе досить великий обсяг мовного матеріалу, що представляє собою повноцінне занурення в природне мовне середовище. Робота з різними темами дозволяє вивчити специфічні терміни, певні мовні конструкції, що сприяє поповненню словникового запасу студента або учня предметною термінологією і готує його до подальшого навчання і застосування отриманих знань і умінь. Вивчення іноземної мови і немовного предмета одночасно є додатковим засобом для досягнення освітніх цілей і має позитивні сторони як для вивчення іноземної мови, так і немовного предмета [4].

Вчений Г. Фолльмер стверджує, що лінгвістичні проблеми, з якими зустрічаються учасники предметно-мовного інтегрованого навчання, досить часто активізують творчу розумову діяльність студентів або учнів (за рахунок розробки деталей ситуації та виявлення суперечностей), таким чином може відбуватися глибша семантична обробка слів і більш глибоке розуміння концепцій навчального плану студентами [8].

За словами А. Бонне, студенти цілком можуть переключатися на нерідну мову, коли постає концептуальна проблема, але ця здатність не призводить до вирішення мовної проблеми. Те, що має бути перешкодою для студента, насправді стає сильним потенціалом для нього, зокрема, для вивчення предметних конкретних понять. Слід зазначити, що студенти або учні, які задіяні у предметно-мовному інтегрованому навчанні, можуть опинитися у невідгладному становищі на іспитах з різних предметів, за винятком інтегруючих, таких як іноземна мова і рідна мова й література [8].

Дослідниця О. Коченкова вважає, що у даному випадку методика CLIL спирається на вну-

трішню мотивацію, тобто, студенти або учні втягуються у цікаві і значущі види діяльності, використовуючи при цьому мову. Вивчення мови супроводжує все, що відбувається у навчальній аудиторії і задовольняє всі негайні потреби. Іншими словами, CLIL надає масу можливостей для мимовільного вивчення мови; вивчення, що відбувається тоді, коли увага студентів або учнів зосереджена на чомусь іншому, а не на тому, що вивчають. Таке мимовільне вивчення мови виявилося дуже ефективним, глибоким і тривалим. Воно ефективно доповнює навмисне вивчення мови, що, як правило, відбувається на більш традиційному занятті з іноземної мови. CLIL, насправді, не призначене для того, щоб витиснути традиційне вивчення мови, а використання його елементів є реальним і раціональним в умовах сучасної української освіти [1].

Тому вчена вважає, що методика CLIL є:

- освітнім підходом, що підтримує мовну різноманітність і є потужним інструментом, що може мати сильний вплив на вивчення мови у майбутньому;

- інноваційним підходом до навчання, динамічною і мотиваційною силою з цілісною структурою. Являє собою спробу подолати обмеження традиційних програм, тобто вивчення окремих предметів, і схилиться у бік навчальної інтеграції;

- реалізацією навчання в різних формах і в різних ситуаціях; може стосуватись цілого року викладання одного або кількох предметів, наприклад, таких як біологія, історія, математика, або вивчення модуля з конкретної теми, або як частина регулярного курсу;

- спрямуванням на вдосконалення іншомовної компетенції і розвитком знань і навичок окремих навчальних дисциплін [1].

Висновки і пропозиції. Отже, сучасна методика CLIL має очевидні переваги у процесі навчання іноземної мови. Вона мотивує навчання учнів або студентів, активує їх творчу розумову діяльність, спонукає до осмисленого запам'ятовування нових лексичних одиниць, вивчення граматичних правил, спрямовує на вдосконалення іншомовної компетенції та розвиток знань і навичок окремих навчальних дисциплін з метою практичного їх застосування у майбутній професійній діяльності.

Список літератури:

1. Коченкова О. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL (интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин) [Електронний ресурс] / О.М. Коченкова. – Режим доступа: http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizatsii_prepodavaniya_inostvozmozhnosti_profilizatsii_rannykh_jazykov_s_pomoshhju_primenenija_ehlementov_metodiki_clil_integrirovaniye_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1. – Назва з екрану.
2. Крашенинникова А. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Електронний ресурс] / А.Е. Крашенинникова. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.
3. Руднік Ю. Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання : за і проти (світовий досвід) [Електронний ресурс] / Ю.В. Руднік. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMMUN_PI.pdf. – Назва з екрану.
4. Ходаковська О. Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання [Електронний ресурс] / О. Ходаковська. – Режим доступу: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf>. – Назва з екрану.
5. Hajer M. Creating a language-promoting classroom: content-area teacher sat work. In Hall, Joan Kelly and Lorrie Stoops Verplaetse (eds.) / M. Hajer, L. Maaik. – Second and foreign language learning through classroom interaction. Mahwah N.J. and London: Lawrence Erlbaum Associates. – 2000. P. 265–285.
6. Lorenzo W.E. Immersioneducation a l'americaine: Adescriptive study of USimmersion programs / W.E. Lorenzo, Gladstein L.A. Foreign Language Annals, 17(1) – 1984. – P. 35–42.

7. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh // Retrieved December 18, 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html>. – Назва з екрану.
8. Vollmer G., Helmut Johannes, Lena Heine, Randi Troschke, Debbie Coetzee, Verena Kuttel. 2006. Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany / G. Vollmer, Helmut Johannes, Lena Heine, Randi Troschke, Debbie Coetzee, Verena Kuttel // Paper presented at the ESSE8 Conference in London, 29 August 2006. – P. 22–25.
9. Munoz-Luna Rosa. From drills to CLIL: the paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language / Rosa Munoz-Luna // Revista PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development. 16.1 (Apr. 2014): p167+. Copyright: COPYRIGHT 2014 Universidad Nacional de Colombia. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1657-0790&nrm=iso. – Назва з екрану.

Шевченко І.В., Кордюк Е.Н.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

МЕТОДИКА ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ И НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ АВТОРОВ

Аннотация

Статья посвящена проблеме методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в современной методической и научной литературе отечественных и зарубежных авторов. Объясняется понятие (CLIL), дается анализ взглядов ученых о преимуществах применения предметно-языкового интегрированного обучения при изучении иностранного языка. Обращается внимание на определенные преимущества и недостатки предложенной методики. Главными преимуществами методики (CLIL) считаются повышение мотивации изучения иностранного языка, развитие творческих умственных способностей учащихся или студентов, целенаправленное усвоение ими лексических единиц. Важность предложенной методики заключается в том, что ученики или студенты приобретают знания по другим дисциплинам, которые они будут использовать в своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, мотивация, умственные способности, отечественные и зарубежные авторы, иноязычная компетенция.

Shevchenko I.V., Kordyuk O.M.

Mykolaiv Sukhomlynskyi National University

THE METHODOLOGY OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN MODERN METHODOICAL AND SCIENTIFIC LITERATURE OF NATIVE AND FOREIGN SCOLARS

Summary

The article is dedicated to the problem of content and language integrated learning (CLIL) in modern methodical and scientific literature of native and foreign scholars. The notion CLIL is explained, the analysis of scholars' views regarding advantaged of using content and language integrated learning when studying a foreign language is presented. Advantages and disadvantaged of the presented methodology are pointed out. The main advantages of CLIL methodology are encouraging to study a foreign language, the development of creative mental abilities of learners, purposeful mastering of lexical units by them. The importance of the presented methodology is in the fact that learners acquire knowledge in other subjects which that will use in their future professional activity.

Keywords: content and language integrated learning, motivation, mental abilities, native and foreign scholars, foreign language competence.

УДК 371.38

СУЧАСНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Баркасі В.В., Філіпп'єва Т.І.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті обґрунтовані теоретичні основи сучасних методичних умов впровадження в навчальний процес предметно-мовного інтегрованого навчання. З цією метою подано визначення і характеристика, які розглядають науковці для основних понять: інтерактивний підхід, ціннісно-сміслова, навчально-пізнавальна, комунікативна та інформаційна компетенції, основні принципи методичного підходу CLIL, специфічні професійні компетенції викладачів CLIL.

Ключові слова: CLIL – предметно-мовне інтегроване навчання, лінгвістичні та комунікативні компетенції, основні аспекти CLIL, проблеми впровадження CLIL.

Постановка проблеми. Особливості та складності розвитку соціально-економічного життя в нашій країні гостро ставлять питання про провідну роль освіти в процесі формування конкурентного людини в соціумі, здатного вивести державу з умов сучасної економічної кризи та сприяти його процвітання. Головною цінністю особистості в сучасному суспільстві в нашій країні стає здатність до розвитку, наявність пізнавального потенціалу. Потреба пізнавати – головна складова духовності людини поряд з потребою творити добро і співчувати. На даний момент система освіти України зазнає зміна в підходах до розвитку принципів і методів навчання, модернізацію програм і підручників, поява нових типів освітніх установ. Нові умови життя вимагають і нових підходів до організації освітнього процесу.

Постановка завдання. Метою статті було обрано розгляд і дослідження актуальної проблеми теоретико-методичних основ впровадження сучасних підходів в умовах інтеграційного навчання. Одним з методологічних рішень досягнення поставленої мети є створення концепції про розвиток творчого потенціалу в умовах інтеграційного навчання. Процес інтеграції здійснюється на різних рівнях з урахуванням можливостей використання в освітньому процесі досягнень всіх наукових напрямків. Базові наукові знання, спеціальні знання предметів, що вивчаються, загальнопедагогічні, філософські, психологічні знання становлять той інформаційний шар, який використовується при стратегії навчального процесу в цілому, і окремого заняття зокрема. Формування потреби в пізнавальній діяльності в поєднанні з розвитком уваги, пам'яті і мислення є передумовою до появи нових асоціативних зв'язків між предметами і явищами. Саме це поєднання призводить до формування творчого потенціалу, який сприяє набуттю і засвоєнню знань про предмети, об'єкти і явища навколишнього світу одночасно з різних точок зору.

Аналіз останніх досліджень. Як науковий та методичний напрям зміст CLIL – Content and language Integrated learning – тобто, інтегрованого навчання теоретичних предметів іноземною мовою, оформився і почав широко впроваджуватися в систему шкільної і університетської освіти в Європі в 1980–1990-х роках. Термін CLIL був запропонований для загального позначення різ-

них методологічних підходів навчання. Він позначає навчальну ситуацію, коли іноземна мова використовується для вивчення однієї або декількох навчальних дисциплін. При цьому мова є важливим елементом когнітивного розвитку і одночасно вивчається в процесі освоєння матеріалу тієї чи іншої дисципліни навчального плану.

Вперше термін CLIL був запропонований Д. Маршем в 1994 році. Перший час цим терміном позначали процес, при якому навчальні дисципліни або їх окремі частини викладалися на іноземній мові. Для досягнення кінцевої мети освітнього процесу ставилася двоєдина мета: вивчення навчального предмета і одночасне вивчення іноземної мови. Д. Марш проводив свої дослідження протягом декількох років і до 2001 року розробив методику навчально-мовного інтегрування CLIL, яка розглядає вивчення іноземної мови як інструменту для вивчення інших предметів, що сприяє формуванню в учнів потреби в навчанні, що, в свою чергу, дозволяє переосмислити і розвинути свої здібності, в тому числі і на рідній мові [9]. Використання методики CLIL найбільш поширене у країнах Західної Європи (Бельгія, Франція, Німеччина та ін.). Дуже успішно вона знайшла застосування в Іспанії, Естонії, Росії, Польщі, Латвії, Італії, Фінляндії, Чехії та інших країнах світу. В Угорщині організовані білінгвальні школи, в яких навчальні предмети вивчаються іноземною мовою. У Болгарії накопичений багатий досвід використання вищезазначеної методики, протягом близько 50 років. За цією методикою в білінгвальних школах Болгарії здійснюється навчання таких предметів як, історія, географія, філософія, а для реалізації навчального процесу використовуються англійська, німецька, французька, іспанська та інші мови [4; 6; 8].

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток науки дозволяє отримати якомога більш точне уявлення про загальну картину світу завдяки інтеграції наук. Цей феномен знаходить своє відображення у створенні навчальних програм, складених на основі інтеграції навчальних дисциплін. В основу інтегрованих програм навчання можуть бути покладені різні моделі, що передбачають як повне занурення, коли вивчення мови розглядається як побічний продукт засвоєння спеціалізованої дисципліни, так і орієнтованих на переважне вивчення мови при меншій значущості змістовного наповнення. На сьогоднішній день

CLIL розглядається як європейськи-орієнтований підхід, приблизними аналогами якого називають канадську практику навчання через занурення (*immersion*) або американські програми навчання іноземної мови з опорою на предметний зміст (*content-based instruction*) [2, с. 102–111].

Сучасні освітні методології дають даній методиці наступне визначення: це дидактична методика, яка дозволяє формувати в учнів лінгвістичні та комунікативні компетенції нерідною мовою в тому ж освітньому контексті, в якому у них відбувається формування і розвиток загально-навчальних знань і умінь [3].

Плануючи навчальні заняття на основі даної методики, необхідно враховувати її обов'язкові компоненти, так звані «4 С»: «*content*» (зміст), «*communication*» (спілкування), «*cognition*» (розумові здібності), «*culture*» (знання культурології).

Компонент «*content*» (зміст) передбачає стимуляцію процесу засвоєння нових знань, умінь і навичок з предмету, що вивчається.

Компонент «*communication*» (спілкування) сприяє всебічному використанню коштів досліджуваного іноземних мов для придбання нових знань, умінь і навичок.

Компонент «*cognition*» (мислення) спрямований на максимальний розвиток розумових здібностей учнів для кращого розуміння мови і досліджуваного предмета. Досягненню цієї мети сприяють завдання на розвиток аналітичного і критичного мислення, завдання і вправи на зіставлення, здогад, знаходження головного і т.д.

Компонент «*culture*» (знання культурології) розвиває розуміння особливостей, схожості та відмінностей сучасних світових культур і допомагає учням швидше адаптуватися в культурному просторі, зрозуміти рідну культуру і прагнути зберегти і розвивати її [7].

У процесі інтеграції навчальних предметів формуються ключові компетенції, які необхідні учневі в практичній діяльності, а саме, ціннісно-сміслова, навчально-пізнавальна, комунікативна та інформаційна.

Ціннісно-сміслова компетенція передбачає вміння формулювати власні ціннісні орієнтири по відношенню до предметів і сфер діяльності, ґрунтуючись на власній позиції, адекватно діяти в ситуації вибору, а також вміти приймати рішення.

Навчально-пізнавальна компетенція відображає здатність розуміння, постановки і досягнення мети. Вона сприяє організації планування, вмінню аналізувати, рефлексії, можливості здійснювати самооцінку своєї навчальної діяльності. Спрямованість цього виду компетенції дає можливість відшукувати причини явищ, критично ставитися до зовнішнього восприятію спостережуваних фактів і т.д.

Комунікативна компетенція дає можливість соціалізації і спілкування, як в усній, так і в письмовій формі, при цьому здійснення комунікації може проходити на всіх мовах, якими учень володіє. Особливість функції комунікативної компетенції полягає в тому, що вона сприяє розвитку навичок оволодіння способами взаємодії з навколишнім світом і подіями, засвоєнню різних видів коректної мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), раціональному веденню спільної діяльності в групі в різних ситу-

аціях спілкування, а також вмінню компромісно вирішувати складні ситуації.

Інформаційна компетенція дає можливість оволодіти навичками роботи з різними джерелами інформації, а саме, здійснювати її пошук, систематизацію, аналіз, перетворення, зберігання і передачу.

Отже, інтерактивний підхід сприяє формуванню різних видів компетенції, наслідком чого відбувається розвиток інтерактивного спілкування через спільну роботу, розширення кругозору учнів через інтеграцію знань з предметів, реалізацію їх на практиці, а також розвиток рефлексії як засобу самопізнання.

Особливістю предмета «іноземна мова» є, за визначенням І.О. Зімней, його «безпредметність». Він вивчається як засіб спілкування, а тематика привноситься ззовні. На заняттях з іноземної мови може бути використано зміст з різних областей знань. Правильне використання міжпредметних зв'язків, вміння їх використання важливі для розвитку інтелектуального рівня учнів, активізації процесу навчання, для посилення комунікативної спрямованості навчання іноземної мови і таким чином, реалізації мети навчання [1].

При визначенні основних принципів методичного підходу CLIL в різних європейських країнах виділяється п'ять основних аспектів, що охоплюють культурну, соціальну і мовне середовище і спрямованих на вирішення предметних і освітніх завдань. Кожен з п'яти аспектів реалізується по-різному в залежності від віку учнів, соціально-лінгвістичної середовища і ступеня занурення в CLIL.

1. Культурний аспект: вивчення та розуміння культури інших країн; розвиток навичок між-культурного спілкування; вивчення особливостей сусідніх країн, регіонів і національних меншин; розширене розуміння культурних взаємин.

2. Соціальний аспект: підготовка до інтернаціоналізації, особливо в рамках європейської інтеграції; можливість здати іспит на отримання сертифіката міжнародного зразка; підвищення освітнього рівня в рамках навчальної програми.

3. Мовний аспект: підвищення загального рівня мовної компетенції; розвиток комунікативних навичок; поглиблене розуміння як рідного, так і іноземної мови; розвиток зацікавленого ставлення як до рідного, так і до іноземної мови; використання іноземної мови для прикладних цілей.

4. Предметний аспект: можливість різнобічного вивчення предмета; доступ до спеціальної предметної термінології за допомогою іноземної мови; підготовка до подальшого навчання або до роботи.

5. Навчальний аспект. можливість використання різних навчальних стратегій; використання різних методів і форм класної роботи; підвищення мотивації учнів [3].

Для більш конкретного розуміння методичного підходу CLIL необхідно розглянути вектор його спрямованості в методиці викладання іноземних мов і цілі, які можна вирішити при його застосуванні. Основна ланка освітнього процесу – навчальне заняття. В процесі заняття викладач реалізує поставлені цілі через рішення сформульованих завдань. Найчастіше формулювання мети заняття викликає певні складності. Необхідно чітко уявляти сутність поняття «мета»

в навчальному процесі. Мета навчання – свідомо плановані результати навчання, які показують засвоєні знання, навички, вміння, рівень розвитку творчого мислення та особистісних якостей. Навчальне заняття має триєдину мету, яка передбачає результат, запланований і досягнутий викладачем і учнями. Три вектора поставленої мети, яка є основою доцільної діяльності викладача і учня, – пізнавальний (освітній), виховний і розвиваючий. Освітній цільовий вектор реалізується через: розвиток інтелектуальних умінь (розуміння, аналіз, синтез, застосування знань, узагальнення, оцінка, рефлексія); формування знань про історію, культуру, реалії та традиції свого народу і носіїв мови; усвідомлення вкладу культури своєї країни в світову культуру. Виховний цільовий вектор засобами іноземної мови передбачає формування в учнів: розуміння важливості володіння іноземною мовою як засобом спілкування в сучасному світі; толерантного ставлення до світової культури; ціннісного ставлення до себе, інших, світу; активної життєвої позиції. Розвиваючий цільовий вектор засобами іноземної мови здійснюється в процесі включення учнів в проектну, дослідницьку, пошукову, творчу діяльність. В результаті такої участі формуються такі вміння: здобувати, обробляти і створювати потрібну інформацію; переносити знання і навички з різних областей, навчальних ситуацій в реалістичну або реальну ситуацію спілкування; працювати в команді або самостійно; критично оцінювати себе, навколишнє життя в навчальному закладі і за її межами; спілкуватися іноземною мовою.

Навчальна мета реалізується через постановку і виконання завдань. На шляху досягнення мети дії викладача являють собою систему педагогічних завдань, формулювання і вирішення яких дозволить йому прогнозувати розвиток схеми заняття, вибір засобів реалізації кожного етапу заняття і кристалізації результату в цілому.

Інтенсивне використання даної методики на практиці дозволило також виділити деякі проблеми, пов'язані з її впровадженням в навчальний процес. Однією з основних проблем є необхідність формування специфічних професійних компетенцій викладачів CLIL. На жаль, на сьогоднішній день у викладачів іноземної мови немає достатнього багажу знань з того чи іншого предмету, який вивчається на іноземній мові. З іншого боку, недосконале володіння іноземною мовою викладачами-предметниками з метою викладати свій предмет за допомогою іноземної мови також є гальмуючим моментом в умовах роботи з даною методикою.

Отже, для реалізації подібних програм у ВНЗ необхідні висококваліфіковані викладачі, здатні читати лекції і проводити практичні, семінарські та лабораторні заняття як на рідному, так і на іноземній мові. Один із способів вирішення проблеми, який успішно реалізується в багатьох вузах, це підвищення рівня знань з іноземної мови викладачами-предметниками, а також консультації їх при підготовці лекцій і навчально-методичних матеріалів з викладачами кафедр іноземних мов. Крім того, дуже ефективними, хоча і складно здійснюваними в силу економічних причин, є стажування в країнах, що вивчається для вдосконалення володіння іноземною мовою [7]. Проблемою, що перешкоджає ефективному застосуванню даної методики, також є низька володіння іноземною мовою самими студентами, що веде до збільшення їх навчального навантаження, а також до низької психологічних проблем, пов'язаних із засвоєнням матеріалу іноземною мовою. У зв'язку з цим важливим є той факт, що процес засвоєння самого предмета може мати уповільнений характер, а результат навчання не дасть очікуваного високої якості знань. Звідси випливає ще одна дидактична проблема. Особливі вимоги пред'являються до створення навчальних програм, підготовки навчального матеріалу, який би задовольняв потребам учнів, а також до вироблення абсолютно нового підходу до проведення занять, який включає використання різноманітних форм подачі матеріалу, а також акцент на індивідуальну і творчу діяльність студентів. В основі цієї організаційної діяльності лежить відповідна методична робота, спрямована на формування розглянутих в статті ключових компетенцій, з урахуванням основних принципів методичного підходу CLIL, а також триєдиної мети навчального заняття. Ще однією з важливих проблем, яка вимагає свого вирішення, є проблема оцінювання знань. Виникає питання, який також вимагає свого вирішення, а саме: оцінювати лінгвістичні досягнення студентів, набуті знання з дисципліни або і те й інше.

Висновки та пропозиції. Ретельний аналіз та вивчення усіх можливостей використання методики CLIL, а також окреслення суттєвих проблем, що виникають в процесі її апробації на початковому етапі впровадження, дають змогу зробити висновок стосовно позитивного впливу навчальної роботи у рамках даної методики. Це сприяє підвищенню мотивації студентів як до вивчення іноземної мови, так і спеціальних предметів. Подальші дослідження імплементації CLIL в різних країнах світу та створення пілотних проєктів стане наступним кроком використання цілей методики у вищих навчальних закладах України.

Список літератури:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
2. Кожевникова О.В. Интегрированное обучение специализированным предметам на иностранном языке как фактор включения студентов в международную академическую мобильность. Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология (4). С. 102–111.
3. Крашенинникова А.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL / А.Е. Крашенинникова // Материали за 9-а международна научна практична конференция, «Настоящи изследвания и развитие». – 2013. Том 17. Педагогически науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. – С. 60–63 (17-25 януаря 2013).

4. Мовчан Л.Г. Використання досвіду Швеції у вітчизняній практиці навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / Л.Г. Мовчан // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Спец. вип. 7, ч. 2.
5. Руднік Ю.В. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід матеріали / Ю.В. Руднік // Міжнар. наук.-практ. конф. [«Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики»], (м. Львів, Україна, 9 серпня 2013 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2013. – С. 63–67.
6. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-ineurope_en.pdf. – Назва з екрану.
7. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>.
8. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14641/Harrop_Content.pdf?sequence=1.
9. Marsh D., 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. – URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>.

Баркаси В.В., Филиппьева Т.И.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье представлены теоретические обоснования современных условий внедрения в учебный процесс предметно-языкового интегрированного обучения. С этой целью даны определения и характеристика, которые рассматривают ученые для основных понятий: интерактивный подход, ценностно-смысловая, учебно-познавательная, коммуникативная компетенции, основные принципы методического подхода CLIL, специфические профессиональные компетенции преподавателей CLIL.

Ключевые слова: CLIL – предметно-языковое интегрированное обучение, лингвистические и коммуникативные компетенции, основные аспекты CLIL, проблемы внедрения CLIL.

Barkasi V.V., Filippjeva T.I.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

MODERN METHODOICAL CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF CONTENT LANGUAGE LEARNING

Summary

The article deals with the problem of theoretical scientific basis for modern conditions of the implementation of content-language learning into the learning process. The definitions and characteristics of the main notions are given. They are used in order to justify and formulate the conditions of the implementation of CLIL into learning process.

Keywords: CLIL – content-language learning, linguistic and communicative competence, main aspects of CLIL, problems of implementation of CLIL.

УДК 378.148

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Заскалета С.Г., Округ А.Є.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена проблемі організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. Визначено протиріччя між вимогами до сучасного фахівця та рівнем його готовності до професійної діяльності. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є удосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови. Визначено важливу роль самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: організація, пізнавальна діяльність, самостійна пізнавальна діяльність, професійна діяльність, модернізація.

Постановка проблеми. Сучасні умови модернізації вищої освіти потребують професійної підготовки висококваліфікованого фахівця будь-якої галузі господарства, готового витримати конкуренцію на внутрішньому та зовнішньому ринку праці. Однією з умов успішної діяльності фахівця у новому форматі є володіння щонайменше однією з іноземних мов як засобом професійно-орієнтованого міжкультурного спілкування.

Виникнення у міжнародному освітньому просторі нового терміну «Європейський вимір в освіті» (European Dimension in Education) пов'язано з розбудовою єдиного освітнього простору. Кожна країна, у тому числі і Україна, розробляє власну стратегію оновлення системи вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади модернізації професійної підготовки фахівців розкриваються в працях В.П. Андрущенка [1], А.І. Бойка [2], Б. Євтуха [3], В. Журавського [4], В.Г. Кременя [8], Н.Г. Нічкало [9], В.О. Огнев'юка [10], С.О. Сисоевої [11] та інших.

Як зазначається у нормативно-правових документах, внаслідок непослідовності у проведенні та низької ефективності державної науково-технічної та інноваційної політики спостерігаються тенденції щодо подальшого відставання України у технологічному розвитку від розвинутих країн світу, у тому числі країн Європейського Союзу. Зменшується кількість інноваційно активних підприємств, гальмується розвиток високотехнологічних галузей промисловості. Це призводить до зниження рівня конкурентоспроможності національної економіки. Ось чому професійна підготовка фахівців потребує перегляду основних напрямів свого розвитку.

Актуалізуючи питання вивчення іноземної мови, Закон України «Про освіту» зазначає, що у закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами – державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу. Визначаються такі сфери використання іноземної мови [5]:

- міжнародне співробітництво у системі освіти;
- участь у міжнародних дослідженнях якості освіти;
- міжнародна академічна мобільність.

Держава сприяє участі у програмах двостороннього та багатостороннього міжнародного об-

міну здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників [5]:

- реалізації права учасників освітнього процесу на міжнародну академічну мобільність;
- розроблення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами освіти, науковими установами, організаціями;
- залучення іноземців до навчання та викладання в закладах освіти України.

Варто зазначити, що у Концепції організації підготовки магістрів в Україні (наказ № 99 від 1002.1010 р.) [20], визначено низку умов для вступу до магістратури, серед яких є наявність одного з міжнародних сертифікатів про знання іноземної мови з встановленою вищим навчальним закладом мінімальною оцінкою (на перехідний етап замість сертифікату припускається вступне випробування з іноземної мови, що вже передбачено Умовами прийому до вищих навчальних закладів, затвердженими наказом МОН України від 18 вересня 2009 року № 873) [7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Суперечність між вимогами, що ставляться перед фахівцем у сучасних умовах, і рівнем готовності студентів до професійної діяльності, між потребою особистості в освіті та можливостями закладу освіти задовольнити цю потребу, вимагає якісно нових взаємовідносин між суб'єктами педагогічної діяльності.

Мета статті. Одним із засобів вирішення зазначених суперечностей є удосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Професійна підготовка фахівця, здатного самостійно і творчо працювати у сучасних умовах, бути конкурентоспроможним на міжнародному ринку праці є головною метою педагогічного процесу. Визначимо основні підходи щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. Ними є [6]:

- «цільовий»;
- «розумовий»;
- «методичний».

Самостійній пізнавальній діяльності притаманні такі елементи, як «мета», «мотив», «планування», «управління», «контроль», «самоконтроль», «кінцевий результат».

Розуміння суті самостійної пізнавальної діяльності, терміну «організація» дає можливість сформулювати визначення поняття «організація

самостійної пізнавальної діяльності студентів», як система спільних дій викладача і студента, яка спрямована на реалізацію пізнавального циклу кожного студента, в процесі якого активну детермінуючу роль виконують студенти [6]. У даному визначенні поєднано системний підхід щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів зі специфікою останньої, конкретна мета і завдання, які ставляться перед студентами на заняттях з іноземної мови, з їх індивідуальними можливостями.

Аналізуючи ефективність системи вищої освіти, можна констатувати, що традиційні методи навчання не дають задовільних результатів і не завжди стимулюють самостійність, активність і творчість. У процесі аналізу джерел серед інших показників визначалась частота постановки питань про [6]:

- необхідність удосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- посилення творчого компоненту навчального процесу;
- розширення тематики та підвищення якості науково-дослідної роботи студентів;
- переведення студентів на індивідуальний навчальний план;
- виявлення талановитих студентів;
- удосконалення організації, управління, контролю і оцінки самостійної роботи студентів.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів активізується у процесі вивчення навчальних дисциплін. Однак сформованість знань, умінь та навичок з предмета, що вивчається як самостійний компонент пізнавальної діяльності визначено відносно недавно. Сфера реалізації пізнавальної активності – навчальна діяльність на занятті з певного предмету, у процесі викладання якого педагог її формує.

В основі організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови лежить система мотивів. Ця система виходить із пізнавальної потреби. Остання – це суб'єктивне відображення об'єктивної потреби суспільства в знаннях, потреби людини у функціонуванні ти сторін психіки, завдяки яким відбувається пізнання (М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович).

Потреба в знаннях, в пізнанні оточуючої дійсності – є однією з основних духовних або культурних потреб (М.О. Голубева).

У педагогічній літературі звертається увага на те, що для визначення мотивів навчання іноземної мови важливо, насамперед, встановити, яким людським потребам може відповідати засвоєння іноземної мови. Серед цих потреб можна виділити такі:

- потреба комунікації в іншомовному середовищі;
- потреба комунікації у професійному середовищі;
- потреба в отриманні інформації;
- потреба у більш глибокому пізнанні дійсності;
- потреба в естетичному переживанні образного та понятійного багатства слова.

В педагогіці вищої школи велика увага приділяється питанням зв'язку навчально-пізнавального процесу з майбутньою спеціальністю випускника.

Так, на основі розроблених моделей виробництва і спеціальності визначаються сума знань, умінь і навичок, яка необхідна спеціалісту для

реалізації відповідних функцій (модель виробництва (модель спеціальності), навчальний план, навчальний процес, реальне виробництво)).

Важливим резервом у вихованні самостійності і активності студентів є врахування особливостей самої самостійної пізнавальної діяльності на заняттях з іноземної мови в залежності від обраної спеціальності. Врахування характерних особливостей пізнавальної діяльності студентів конкретної спеціальності дозволяє виявити додаткові засоби формування у студентів активного і творчого підходу як до їх професійної підготовки, так і до вивчення іноземної мови.

Значне місце в управлінні самостійною пізнавальною діяльністю студентів на занятті з іноземної мови займає формування пізнавальних інтересів та навчальне спілкування.

В основі курсу іноземної мови лежать такі положення [6]:

- оволодіння іноземною мовою є одним із важливіших компонентів професійно підготовки сучасного фахівця;
- професійно орієнтований характер курсу іноземної мови, тому його завдання визначаються, в першу чергу, комунікативними та професійними потребами фахівців відповідного профілю;
- студент і викладач є активними учасниками навчального процесу;
- студент є не тільки об'єктом навчання, але й його суб'єктом, і тому має право самостійно вирішувати ряд питань: включення до свого індивідуального плану факультативного курсу з іноземної мови, вибір матеріалів для самостійної роботи та ін.

У методичному плані активізація самостійної роботи пов'язана з культурою навчальної діяльності студентів, культурою їх розумової праці. Самостійна робота є особливою формою пізнавальної діяльності, ступінь удосконалення якої залежить від рівня культури розумової праці. Отже, для ефективності управління самостійною роботою студентів питання підвищення культури їх розумової праці має особливе значення. Рівень останньої обумовлює, значною мірою, успішність самостійної пізнавальної діяльності студентів, покращення якості їх підготовки у процесі самостійної роботи. З метою допомоги студентам оволодіти прийомами навчальної праці можливе впровадження спеціального курсу «Самостійна робота студентів».

Шляхи активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови [6]:

- розробка системи різнорівневих завдань для самостійної роботи, в основу якої закладено зміну характеру пізнавального завдання від репродуктивного до творчого;
- удосконалення змісту завдань і, водночас, збільшення частини самостійного пізнання студента у процесі його пізнавальної діяльності;
- мотиваційне зближення процесу виконання пізнавального завдання з самоосвітньою діяльністю;
- зменшення керування з боку викладача самостійною роботою студента.

В результаті переходу студента до системи завдань, що ускладнюються, формуються його вміння вирішувати навчальні завдання, змінюється характер взаємодії викладача зі студен-

том, підвищується рівень організації їх самостійної пізнавальної діяльності.

Комплекс заходів щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови дозволяє [6]:

- забезпечити наступність аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів;
- активізувати самостійну роботу студентів;
- максимально звільнити викладача, що дозволяє виділити час для консультативної роботи;
- проводити диференціацію та індивідуалізацію;
- навчити студентів організовувати пізнавальну діяльність;
- ефективніше управляти процесом навчання в цілому за рахунок додаткового прямого та зворотного зв'язку.

Висновки і пропозиції. Отже, наукова проблема організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови, її ролі у модернізації вищої школи має пріоритетне значення, відноситься до фундаментальних наукових досліджень, оскільки її вирішення закладає фундаментальні основи у забезпеченні розвитку соціально-економічної системи суспільства. Ефективність самостійної пізнавальної діяльності студентів зумовлена її організацією. Організація – динамічний процес, в якому є діяльність студента, керування викладача, де створюються відповідні взаємовідношення. В основі організації

ефективного навчального процесу повинен бути принцип активності і самостійності в навчанні студента.

Загальноорганізаційні вміння студентів слід розвивати. Ефективність організації пізнавальної діяльності студентів визначається рівнем особистої готовності студента до оволодіння знаннями. Потрібна диференціація рівнів особистої готовності студентів до оволодіння знаннями та врахування дидактичних умов і відношень, які формуються між викладачем і студентом та індивідуальних здібностей і інтересів студентів.

Комплексний характер організаційних заходів щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів передбачає визначення основних за своїм розвиваючим значенням прийомів. До них можна віднести такі:

- використання викладачем методичних прийомів щодо організації самостійної роботи студентів на заняттях з іноземної мови;
- організація ситуацій колективного вирішення завдань, дискусія та обговорення результатів;
- проведення на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти циклу навчальних занять за спеціально розробленим курсом «організація самостійної роботи студентів»;
- розробка критеріїв ефективності організації самостійної пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Список літератури:

1. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 12–15.
2. Бойко А.І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз. – К.: Знання України, 2009. – 379 с.
3. Євтух Б. Модернізація вищої школи // Педагогічна газета. – 2002. – № 4. – С. 2.
4. В. Журавський. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу // Освіта України. – 2004. – № 16. – С. 1–2.
5. Закон України «Про освіту». Електронний ресурс. Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.
6. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов). Автореферат дисс. кандидата пед. наук.: 13.00.04 / ІПППО АПН України. – К., 2000. – 20 с.
7. Концепція організації підготовки магістрів в Україні (наказ № 99 від 1002.1010 р.). Електронний ресурс. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/.
8. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К.: Грамота. 2007. – 576 с.
9. Ничкало Н.Г. Ринок праці і проблема модернізації підготовки кваліфікованих ратників // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 1. – С. 4–12.
10. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. Огнев'юк // Шлях освіти. – № 2. – 2009. – С. 2–6.
11. Сисоева С.О. Освіта в сучасному світі // Освітologia – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с.

Заскалета С.Г., Округ А.Е.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку. Определены противоречия между требованиями к современному специалисту та уровнем его готовности к профессиональной деятельности. Одним из путей решения этой проблемы авторы видят в усовершенствовании организации самостоятельной познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: организация, познавательная деятельность, самостоятельная познавательная деятельность, профессиональная деятельность, модернизация.

Zaskaleta S.H., Okrug A.Y.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

ORGANIZATION OF INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Summary

The article is devoted to the problem of organizing an independent cognitive activity of students in foreign language classes. The contradiction between the requirements for a modern specialist and his level of readiness for professional activity is determined. One of the ways of solving this problem is to improve the organization of independent cognitive activity of students in classes with a foreign language. The important role of independent cognitive activity of students in foreign language classes is determined.

Keywords: organization, cognitive activity, independent cognitive activity, professional activity, modernization.

УДК 37.036

АКТУАЛЬНІСТЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Ханіна Л.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена дослідженню актуальної проблеми полікультурного виховання студентської молоді. На основі аналізу наукових джерел визначено сутність та завдання полікультурного виховання студентів на сучасному етапі. Це дозволить зробити процес полікультурного виховання ефективним. Визначено, що полікультурне виховання є невід'ємною частиною педагогічної культури викладача, який повинен допомогти студентам усвідомити, що в світі існує безліч цінностей. Обґрунтовано, що полікультурне виховання набуває першорядного значення для виховання студентської молоді.

Ключові слова: полікультурне виховання, студентська молодь, іноземна культура, культурні цінності, крос-культурна взаємодія, діалог.

Постановка проблеми. Сучасний етап демократичного розвитку українського суспільства спрямований на розв'язання актуальних проблем розвитку особистості та формування її культурної свідомості, здатності сприймати, розуміти та примножувати культурні цінності різних народів. Полікультурне виховання підрастаючих поколінь є важливим у зв'язку з тим, що зростає усвідомлення світовою громадськістю загострення суперечності між підвищенням рівня поліетнічності соціального середовища, в якому живе і працює людина, та її невідповідністю до змінних умов життя. Звідси актуальність зазначеної проблеми обумовлюється важливістю полікультурного виховання для розвитку творчої особистості.

На засадах полікультурності має впроваджуватися ідея культурного й етнонаціонального багатоманіття світу в процесі демократизації, реформування освіти в Україні. З одного боку, це – один із важливих шляхів досягнення дійсно правової етнічної рівності в Україні, з другого – це можливість виховати громадян із широким культурним світоглядом, із навиками між-етнічної толерантності, культури міжетнічного спілкування, засвоєними цінностями розуміння і сприйняття світу як єдиного цілісного організму, надзвичайно багатого і складного у своєму культурному різноманітті.

Україна є поліетнічною країною. Необхідність дотримання принципів полікультурності

в освіті ґрунтується на загальній етнополітичній концепції української держави, що є унітарною з поліетнічним складом населення.

Останнім часом збільшилась кількість культур, з якими українці вступають у взаємодію, зросла інтенсивність подібних контактів та їхня глибина. Полікультурність у концентрованому вигляді продемонструвала наша доба стрімкого науково-технічного розвитку.

На думку Ю. Пассова, іншомовна освіта повинна починатися з ознайомлення з культурологічним досвідом та іноземною мовою; оволодіння етичним і моральним аспектами іншомовної культури. Таким чином, поряд з вивченням іноземної мови має відбуватись одночасне вивчення культури країн, що значною мірою покращить сприйняття та засвоєння знань в контексті педагогічного, культурологічного, психологічного та соціального змісту іншомовної культури.

Також є актуальним формування професійної мобільності студентства, оскільки в сучасному світі знання та освіта стають транснаціональним та транскордонним явищем. Навчання, стажування та дослідницька робота за кордоном збагачує індивідуальний досвід молоді людини, надає їй можливість дізнатися більше про інші моделі створення та поширення знань, дозволяє їй розширити мережу своїх контактів та спілкування, дає їй змогу вивчити інші іноземні мови. З одного боку, все це робить студента як майбутнього фахівця, конкурентоздатнішим на

ринку праці. З другого боку, мобільність дозволяє самій освіті бути більш живою та відкритою до нових тенденцій.

Усі зазначені процеси вимагають створення наукового обґрунтування полікультурного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання полікультурного виховання студентської молоді є предметом наукових досліджень у галузях культурології, педагогіки, філософії, соціології та психології. Слід зазначити, що у філософських працях (М. Данилевський, О. Шпенглер, А. Тойнбі, М. Бердяєв, Л. Гумільов, Б. Малиновський, А. Вебер та ін.) розкриваються проблеми сутності культури та полікультурного середовища в цілому, їхній вплив на розвиток цивілізації.

Особливий інтерес викликають наукові роботи у галузі соціології (О. Радугін, К. Радугін, Б. Єрасов, І. Хейзинг, Г. Гессе, У. Росту, Е. Геллер та ін.) Учені розглядають полікультурність як соціальний інститут, який надає суспільству системні якості, а також як джерело передачі інформації.

Культурологічні праці (А. Арнольд, Ю. Бромлей, С. Урутюнов, В. Межуєв, М. Бахтін та ін.) розкривають поняття культури, її роль у формуванні людини, характеризують процес зближення культур у часі та просторі.

Психологи (Т. Стефаненко, К. Оберг, С. Бокнер, Р. Берон та ін.) аналізують проблеми міжкультурної адаптації й етнічні фактори агресії.

Значним є внесок учених-педагогів, які помітно активізували дослідження народної педагогіки, вивчення культури, традицій, етики народів (Г. Волков, Л. Бондаренко, С. Айвазова, Л. Дробіжева, І. Кон, М. Кузьмін, Д. Лихачов, К. Мартиненко, В. Шаповалов, В. Тишков та ін.), міжнародного спілкування (Г. Гасанов, В. Крисько та ін.). У працях Р. Хенві, Дж. Бенкса та ін. дослідження проблеми полікультурної освіти пов'язане з прагненням реалізувати рівне право громадян на здобуття освіти з урахуванням етнічних інтересів.

Аналіз існуючих публікацій дозволяє стверджувати, що у педагогічній науці вивчення проблем полікультуралізму на сьогоднішній день здійснюється в наступних напрямках:

- теоретично-методологічні основи полікультурної освіти (В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова);
- проблема навчання мовам в умовах двомовності (М. Апажев, Д. Ашинов, Ю. Кімов та ін.);
- полікультурна освіта та підготовка вчителів (С. Узденова, С. Ванієва та ін.);
- проблема глобальної освіти (Я. Колкер, О. Устинова, І. Шеїна);
- реалізація полікультурної освіти в школі (В. Бауер, С. Гайдарова, І. Павлов та ін.);
- проблеми міжнародного спілкування (З. Гасанов, І. Мар'єнко, С. Мягченков та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак деякі аспекти полікультуралізму ще слабо вивчені як у світовій, так і у вітчизняній педагогічній науці, що зумовлено комплексністю та динамічністю досліджуваних процесів. Зокрема, це стосується полікультурного виховання.

Об'єктом даного дослідження є полікультурне виховання.

Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні сутності та завдань полікультурного виховання студентської молоді. Відповідно до мети, завданнями статті є узагальнення теоретично-методичних засад полікультурного виховання; виявлення завдань полікультурного виховання студентів для розвитку їх світогляду в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. У наш час полікультурне виховання зорієнтоване на виховання індивіда, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, який прагне до розуміння інших культур, який поважає інші культурно-етнічні спільності, який уміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань, який готовий до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному і багатонаціональному середовищі.

Зміст полікультурного виховання зорієнтований на створення умов для соціально-культурної ідентифікації особистості, яка визначає її статус під час участі в міжкультурному діалозі та забезпечує її первинним досвідом вивчення культури, на формування уявлень про культурно-етнічну різноманітність світу як у просторі, так і в часі; на виховання терпимості та поваги права кожного народу зберігати свою культурну самобутність; на оснащення студента поняттєвим апаратом, який забезпечує можливість найбільш повного опису полікультурного середовища; на розуміння студентами технологій реконструкції цінностей культурних спільностей, які беруть участь у діалозі, що є першим кроком до розуміння мотивів, настанов і упереджень учасників діалогу культур; на розвиток у студентів здібностей до критичного засвоєння полікультурної реальності.

У процесі планування змісту полікультурного виховання необхідно брати до уваги соціокультурну специфіку середовища, в якому знаходяться студенти, та їхні індивідуальні особливості.

Специфіка методів полікультурного виховання визначається діалогічним характером функціонування та розвитку культури, рівнем етнокультурної ідентифікації студента, рівнем знань про полікультурне середовище, їхньою емоційною культурою та культурою поведінки, що потребують використання активних методів: бесіда, дискусія, діалог, моделювання, проектування, реконструкція, рефлексивні методи, рольові ігри.

Ефективність системи полікультурного виховання залежить від його цілісності, цілеспрямованості; активізації особистості студента як суб'єкта виховання.

Полікультурне виховання на сучасному етапі включає облік культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних меншин і передбачає:

1. адаптацію людини до різних цінностей у ситуації існування безлічі різномірних культур; взаємодію між людьми з різними традиціями;
2. орієнтацію на діалог культур;
3. відмову від культурно-освітньої монополії у ставленні до інших націй і народів.

Значну роль у полікультурному вихованні, яке готує молодих людей до життя, відіграють загальнолюдські цінності та світова культура. Полікультурне виховання надає можливість глибше усвідомити різноманітність народів. Культурні відмінності, які визначають приналежність людини до тієї чи іншої групи, є найбільш очевидним проявом різних цінностей і точок зору. Ці відмінності відображені в смаках людей, їхніх уподобаннях та стосунках, стилі життя та поглядах на світ і є продуктом еволюції кожного народу та його пристосування до свого середовища й умов життя з метою задовольнити потреби, спільні для всіх груп, для всіх народів.

У цій різноманітності полікультурне виховання допоможе студентам побачити загальне. Кожний народ створює матеріальну культуру: будинки, їжу, одяг, знаряддя праці та ін., відповідно до своїх потреб і умов життя, у кожного народу існують національні види мистецтва та праці, власна мова й інші засоби спілкування, власна організація суспільства й система суспільного контролю. У кожного народу є формальна та неформальна система освіти та передачі наступним поколінням національних цінностей, традицій, а також ритуалів, які виражають погляди та вірування цього народу, свої структури й установи, які здійснюють певні економічні функції.

Дуже важливими є цінності мистецтва, з огляду на сучасне існування молоді в полікультурному просторі. Завдяки універсальності художньо-образної мови, вони зашифровують і передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу вступати в невербальний діалог з різними культурами минулого і сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином свій власний духовний світ. Розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що має активний діалогічний характер. Саме “діалог культур” (В. Біблер) дає змогу особистості не тільки залучитися до вітчизняних і загальнолюдських цінностей, а й самовизначитися в світі культури, включитися в її творення та водночас удосконалювати себе як суб’єкта культури.

У сучасному уявленні про виховання в контексті культури нам ближче точка зору В. Борисенкова, О. Гукаленко та інших учених, які розглядають полікультурне виховання з позицій засвоєння молоддю цінностей культури, розвитку здібностей збагачувати та зберігати їх.

Базовими принципами полікультурного виховання є:

1. принцип діалогу та крос-культурна взаємодія;
2. принцип творчої доцільності вживання, збереження та створення нових культурних цінностей.

Полікультурне виховання постійно піддається критиці за акцентування культурних відмінностей, яке посередньо призводить до посилення дискримінації. Проте більшість досліджень підкреслюють актуальність культури для розвитку особистості. Аналіз стану проблеми на практиці показує, що полікультурне виховання сьогодні – не даність, а необхідність.

Полікультурне виховання зорієнтоване на універсальні права людини: воно визнає рівноцінність усіх людей і розглядає достоїнство людини як недоторкане. На думку І. Канта, кожна людина повинна спілкуватися зі своїми сусідами, не дивлячись на їх походження та колір шкіри, ставлячись до них так, на яку поведінку вона чекає по відношенню до себе. Однак цінності полікультурного виховання поділяються не всіма. Визнання плюралізму та демократичних прав для всіх громадян є проблемою для всіх європейських суспільств.

Викладач повинен допомогти студентам усвідомити, що у світі існує безліч цінностей, що деякі з цих цінностей витікають із традицій того чи іншого народу і є для нього закономірним здобутком його досвіду й історичного розвитку. Як писав М. Бахтін, тільки через діалог з іншою культурою можна досягти певного рівня самопізнання, так як при діалогічній зустрічі двох культур, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, одночасно збагачуючи іншу.

Очевидно, що в умовах багатокультурного світу та поліетнічного суспільства полікультурне виховання стає невід’ємною частиною педагогічної культури викладача. Воно включає культурологічні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, уміння виділяти ідеї, які відображають культурну різноманітність світу, а також уміння організовувати виховний процес як діалог носіїв різних культур у часі та просторі. Завдяки цим властивостям, полікультурне виховання набуває першорядного значення для виховання студентської молоді. Воно культивує в людині дух солідарності та взаємодії в ім’я миру та збереження культурної ідентичності різних народів.

Висновки і пропозиції. Полікультурне виховання студентської молоді є актуальною проблемою, що досі мало досліджена педагогічною наукою, а тому потребує більш глибокого вивчення.

У даному дослідженні узагальнені теоретико-методологічні засади полікультурного виховання. Зокрема, визначено ряд передумов такого виховання, специфіка та етапи процесу полікультурного виховання, та особливості педагогічних методів, що використовуються в цьому процесі.

Встановлено, що існує ряд завдань та умов, врахування яких дозволить зробити процес полікультурного виховання ефективним, а також розкрито їх сутність.

Визначено, що полікультурне виховання є невід’ємною частиною педагогічної культури викладача, який повинен допомогти студентам усвідомити, що у світі існує безліч цінностей.

Подальше дослідження в даному напрямку має ґрунтуватися на проведенню узагальнених та передбачає більш глибокий аналіз особливостей полікультурного виховання з метою вдосконалення методів полікультурного виховання.

Полікультурне виховання сприяє зниженню соціальної напруги в суспільстві. Воно формує індивіда, який готовий до міжкультурного діалогу, розширює можливості полікультурного простору та створює умови для розвитку особистості.

Список літератури:

1. Алексашенкова И.В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов. – Великий Новгород, 2000. – 230 с.
2. Аракелян О., Бабилаев А. Поликультурное образование и этнопсихология. – Москва: Грааль, 2002. – 188 с.
3. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенкова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
4. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. – Тирасполь, 2000. – 128 с.
5. Кармин А. Культурология. – СПб.: Лань, 2001. – 830 с.
6. Fred Schultz, Annual Editions: Multicultural Education 03/04, 10th edition, 2003.

Ханина Л.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ****Аннотация**

Статья посвящена исследованию актуальной проблемы поликультурного воспитания студенческой молодежи. На основе анализа научных источников определены сущность и задания поликультурного воспитания студентов на современном этапе. Это позволит сделать процесс поликультурного воспитания эффективным. Установлено, что поликультурное воспитание является неотъемлемой частью педагогической культуры преподавателя, который должен помочь студентам осознать, что в мире существует множество ценностей. Обосновано, что поликультурное воспитание приобретает первостепенное значение в воспитании студенческой молодежи.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, студенческая молодёжь, иностранная культура, культурные ценности, кросс-культурное взаимодействие, диалог.

Khanina L.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

IMPORTANCE OF POLY CULTURAL UPBRINGING IN HIGHER EDUCATION**Summary**

This article is devoted to the actual problem of students' polycultural education. It has been determined the substance and the tasks of students' polycultural education at present. It will make effective process of polycultural education. It is determined that polycultural education is an integral part of teacher's pedagogical culture, which should help students to understand that there are many values in the world. Polycultural education is very important for students' education.

Keywords: polycultural education, student youth, foreign culture, cultural values, cross-cultural interaction, dialogue.

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Майборода Р.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розкривається сутність конкурентоспроможності у контексті професійної мобільності майбутніх економістів. Автор звертає увагу на вимоги до фахівців, які одержують вищу освіту. Феномен професійної мобільності розглядається як показник якості освіти. А метою діяльності будь-якого вищого професійного навчального закладу є формування професійно мобільного майбутнього кваліфікованого робітника. У зв'язку з істотними змінами, що відбуваються в різних аспектах соціокультурного, політичного та духовного життя України, в умовах реформування економіки країни та виникнення ринку праці, глобалізації світової економіки, прискорення впровадження нових технологій, з'явилась необхідність змін у сфері вищої професійної освіти з метою підвищення конкурентоспроможності та мобільності майбутніх фахівців, різко зріс попит на кваліфікованих робітників, які б були спроможними швидко, без періоду адаптації та стажування, виконувати специфічні професійні завдання і були готовими до перенавчання, підвищення кваліфікації і, навіть, до зміни професії.

Ключові слова: професійна освіта, професійна мобільність, професійні компетенції, ринок праці, конкурентоспроможність.

Постановка проблеми. У зв'язку з істотними змінами, що відбуваються в різних аспектах соціокультурного, політичного та духовного життя України, в умовах реформування економіки країни та виникнення ринку праці, глобалізації світової економіки, прискорення впровадження нових технологій, з'явилась необхідність змін у сфері вищої професійної освіти з метою підвищення конкурентоспроможності та мобільності майбутніх фахівців, різко зріс попит на кваліфікованих робітників, які б були спроможними швидко, без періоду адаптації та стажування, виконувати специфічні професійні завдання і були готовими до перенавчання, підвищення кваліфікації і, навіть, до зміни професії. Сьогодні якість підготовки фахівця визначається його готовністю до ефективної професійної діяльності, здатністю адаптуватися до швидко мінливих та невизначених умов сучасного світу, володінням професійними навичками, а також вмінням використовувати отримання знання при вирішенні професійних задач. Все це потребує нової структури, змісту, форм та видів професійної підготовки випускників вузів економічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи проблему формування професійної мобільності майбутнього економіста засобами іноземної мови у вузі у сучасних наукових дослідженнях, слід зазначити, що вона розглядається у декількох аспектах. Так, ідея формування мобільності вивчалась у працях таких філософів, як Е. Дюркгейма, М. Вебера, П. Сорокіна. Психолого-педагогічний аспект формування мобільності досліджувався у працях Л.О. Амірової, Л.І. Анциферової, В.І. Байденко, В.І. Богословського, Л.П. Бочкарьової. Питання професійної підготовки економіста знайшли своє відображення у працях О.Л. Макарової, З.К. Тагірової. Розвиток лінгвокомунікативних вмінь та професійно-орієнтованих навичок у навчанні іноземній мові був у центрі уваги таких дослідників, як О.О. Зайченко, М.Ю. Крапивиної, В.Л. Темкіної, Е.О. Шамело.

Що стосується визначення сутності професійної мобільності економіста, необхідно узагальнити ідеї ведучих дослідників, які вивчали природу мобільності (соціальну – О.М. Демент'єва, С.Д. Ін'єнкова, психологічну – Л.І. Анциферова, Т.О. Ритченко; академічну – В.І. Байденко, В.І. Богословський, Л.В. Зновенко, Г.О. Лукичев), а також роботи, в яких розглядалися особливості формування професійної мобільності (Л.О. Амірова, Ю.В. Корнєєв, С.В. Нужнова, О.Г. Полюшкова).

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Сучасний стан розвитку цього наукового напрямку вимагає вирішення проблеми розробки концептуальних, теоретичних та методологічних підходів до визначення поняття «професійна мобільність» та з'ясування її місця у психолого-педагогічній науці вищої школи. Не зменшуючи ролі та значення цього дослідження для вищої професійної освіти, треба зазначити, що чимало теоретичних питань залишаються дискусійними, існують розбіжності в трактуванні поняття «професійної мобільності», нагальним є вивчення та обґрунтування професійної мобільності як якості особистості майбутнього фахівця в процесі навчання у ВНЗ в рамках компетентнісного підходу.

Мета статті – визначити сутність конкурентоспроможності у контексті професійної мобільності майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. Виникнення педагогічної категорії «професійна мобільність» сталося завдяки зовнішнім та внутрішнім причинам. До зовнішніх причин відносяться зміни, що стосуються життєдіяльності людини (глобальні та індивідуальні). Глобальні зміни пов'язані з реструктуризацією української економіки, в той час як індивідуальні зміни залежать від зміни професії чи робочого.

Внутрішні причини розглядаються у сфері індивідуальної спрямованості особистості. Перш за все, слід звернути увагу на мотивацію успіху (вдосконалення професійних умінь та навичок, саморозвиток, кар'єрний ріст), а по-друге, –

на професійне самовизначення, тобто на перехід до професії, що значно відрізняється за профілем від отриманої раніше професійної освіти.

Готовність до прояву професійної мобільності включає, на думку О. Нікітіної, діяльнісний та суб'єктивний критерії. Діяльнісний критерій характеризується відкритістю до змін; здатністю до ціле полягання, планування дій, проектування особистого професійного розвитку та досягнення професійно значущих компетенцій при рішенні професійних задач; вмінням знаходити оптимальні виходи із складної ситуації та аргументувати варіант вибору рішення, якістю обґрунтованих явищ професійної діяльності; активним самопроявом у типічних та спеціально змодельованих умовах; свідомістю, широтою, інтенсивністю, стабільністю спрямованості (соціальною, професійною, особистісною) на досягнення високих результатів діяльності. Суб'єктивний критерій характеризується рефлексивним показником (вміння оцінити ситуацію, що склалась, та оцінити свої можливості), спрямованістю на подолання складної ситуації (потреби, мотиви, світогляд, цілі), волевовими рисами (рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність), необхідністю у суб'єкт – суб'єктній взаємодії у процесі професійного становлення [7].

У сучасних дослідженнях професійна мобільність, представлена, з одного боку, як соціальний процес (зміна особистістю свого професійного статусу), а з іншого боку, вона характеризує якість індивіда (здатність та готовність швидко та успішно оволодівати новими технологіями, отримувати нові знання та уміння, що забезпечують ефективність професійної діяльності).

Щодо визначення мобільності менеджера, то воно включає інтегровану властивість особистості, що виражається у сукупності компетенцій в області знань; властивості чинити активний вплив на процес розвитку та саморозвитку соціально – ціннісних характеристик особистості, що дозволяє виконувати соціально – цінності

функції у колективі, попереджувати та усувати негативні прояви поведінки.

Таким чином, професійна мобільність майбутнього економіста характеризується стійкою мотивацією до діяльності економіста, активністю та ініціативністю в оволодінні основами знань світової економіки, їх доцільним використанням у конкретних професійних ситуаціях економічної спрямованості, пов'язаних з пошуком та аналізом сучасної інформації про стан та розвиток економічних процесів в Україні та за кордоном, їх використанням у ситуаціях виробничо-економічної комунікації.

На основі вищевикладеного слід виділити функції професійної мобільності менеджера, які, на наш погляд, найбільш повно відображають її зміст (табл. 1).

Отже, функції професійної мобільності менеджера, а саме інформаційно-комунікативна, аналітико-конструктивна, діяльнісно-регулятивна, формулююче-розвиваюча та профілактико-виховуюча, дають можливість виявити характеристики, що їм притаманні, та визначити, яким повинен бути мобільний, висококваліфікований, конкурентоспроможний фахівець з менеджменту.

Система функцій забезпечила дію механізму, спрямованого на взаємодію всіх в одному напрямку – на формування професійної мобільності менеджера.

Слід зазначити, що складовими професійної мобільності майбутнього економіста є наступні компоненти: мотиваційно-когнітивний, організаційно-діяльнісний та професійно-комунікативний. Мотиваційний компонент сприяє реалізації інформаційно-комунікативної, діяльнісно-регулятивної та формулююче-розвиваючої функцій. Розвиток когнітивного компоненту спрямований на реалізацію аналітико-конструктивної та профілактико-виховуючої функцій. Формування комунікативного компоненту сприяє реалізації практично всіх функцій професійної мобільності. А розвиток рефлексивного компоненту спря-

Таблиця 1

Функції професійної мобільності менеджера

Функції професійної мобільності менеджера	Характеристики, притаманні цій функції
1. Інформаційно-комунікативна функція	– пов'язана зі створенням необхідного інформаційного потоку у процесі взаємовідношень; – обумовлює розвиток соціально-значущих зв'язків у колективі; – включає вміння чітко та ясно викладати думки, підтримувати бесіду, передавати раціональну та емоціональну інформацію
2. Аналітико-конструктивна функція	– оволодіння необхідними для виконання певного виду діяльності знаннями; – здатність до оцінювання робочого середовища; – прийняття рішень; – аналіз праці та її результатів; – здатність до планування праці та її результатів; – складання основи системності всіх проведених заходів
3. Діяльнісно-регулятивна функція	– включає організацію виконання управлінських рішень; – забезпечує корекцію праці; – складається зі створення соціально-психологічних та педагогічних умов, що спонукають до продуктивного виконання обов'язків та соціально – ціннісних функцій у колективі
4. Формулююче-розвиваюча функція	– складається з активного впливу на процес розвитку та саморозвитку у працівників трудових колективів соціально-ціннісних характеристик; – продуктивна реалізація творчого потенціалу працівників у трудовій діяльності
5. Профілактико-виховуюча функція	– заключається в прогнозуванні, попередженні та ліквідації небажаних проявів поведінки, педагогічному випередженні негативної поведінки, подоланні та ліквідації негативних якостей та рис характеру робітника в інтересах формування та розвитку соціально-ціннісних утворень

Джерело власного дослідження, на основі [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8]

мований на реалізацію формуюче-розвиваючої та профілактико-виховуючої функцій.

Мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, потреби у професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, стимулює творчі прояви особистості у професійній діяльності. Він припускає наявність інтересу до професійної діяльності, що характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійно-педагогічної діяльності та взаємодії.

Таким чином, виділення мотиваційно-когнітивного компоненту обумовлено тим, що мотивація до пізнання, прилучення до професійної діяльності, до професійних знань та досвіду, з одного боку, стимулює придбання таких знань та досвіду; з іншого боку, чим більше професійно-значущих знань накопичено майбутнім економістом, тим вище його професійна мотивація.

Організаційно – діяльнісний компонент включає види діяльності, знання та здібності, що характерні для професії економіста, які формуються переважно при вивченні іноземної мови. Завдяки специфіці цієї дисципліни формується, наприклад, таке вміння, як здатність об'єктивно оцінювати результати своєї праці.

Зазначимо, що професійна діяльність менеджера припускає включення в комунікативний компонент таких вмінь: вміння проводити ділові зустрічі, переговори, бесіди; вміння проводити ділові наради; володіння діловим етикетом та культурою мовлення (ділова риторика, правильність мовлення), вміння слухати. Слід підкреслити, що у поле діяльності менеджера комунікативний компонент включає також вміння проконсультувати, обговорити план, програму, технологічний процес, прийняти участь у створенні спільний проектів, реконструкції виробництва, виступити зі звітом, з доповіддю на виробничій нараді, науковій конференції.

У структурі професійної мобільності важливим є рефлексивний компонент, що визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння особистої

значущості у колективі, відповідальність за результати своєї діяльності, пізнання себе та само-реалізація в професійному спілкуванні.

Розглядаючи структуру професійної мобільності як єдності її компонентів, слід оцінити ступінь її сформованості за наступними критеріями:

- мотив вибору професії (мотиваційний компонент);
- застосування знань при рішенні професійних ситуацій, аргументація особистих думок при рішенні комунікативно-виробничих ситуацій (когнітивний компонент);
- міжособистісна комунікація (комунікативний компонент);
- здатність впливати на думки інших, а також здатність до самовираження та саморозвитку (рефлексивний компонент).

Ці критерії оцінки сформованості професійної мобільності служать вихідним моментом для визначення рівнів розвитку даної якості у студентів – майбутніх менеджерів.

Отже, результативність даного процесу відбувається завдяки його ефективній організації та оцінюється за наступними критеріями: стійка мотивація до підвищення професійної компетентності, раціональна організація учбово-професійної діяльності майбутнього економіста, професійально-комунікативна культура.

Висновки і пропозиції. Отже, процес формування професійної мобільності менеджера відбувається у єднанні чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, комунікативного та рефлексивного, через такі функції: інформаційно-комунікативну, аналітико-конструктивну, діяльнісно-регулятивну, формуюче-розвиваючу, профілактико-виховуючу. Представлені критерії сформованості професійної мобільності майбутніх економістів невід'ємно пов'язані з якостями особистості, що характеризують ці критерії, що допомагає визначити готовність спеціаліста до адаптації до нових умов та вимог у певній галузі економічного профілю.

Список літератури:

1. Амирова Л.А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития // Л.А. Амирова // Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований Уральского отделения Российской Академии образования. – 2009. – № 8(65). – С. 86–96.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося обучения в России. – Автореф. дис. докт. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 39 с.
3. Дементьева О.М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. ... дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / О.М. Дементьева. – М., 2009. – 22 с.
4. Иванченко Е.А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов в процессе обучения в высших учебных заведениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Иванченко Евгения Анатольевна. – Одесса, 2005. – 181 с.
5. Капітанець О.М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах 2001 г. / Автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Капітанець; Тернопіль. держ. ун-т ім. В. Гнатюка. Т., 2001. – 19 с.
6. Кожемякіна Н.І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кожемякіна Наталя Іванівна. – Ізмаїл, 2006. – 167 с.
7. Никитина Е.А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 199 с.
8. Сушенцева Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева; за ред. академіка НАПН України Н.Г. Ничкало. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 439 с.

Майборода Р.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация

В статье раскрывается сущность конкурентоспособности в контексте профессиональной мобильности будущих экономистов. Автор обращает внимание на требования к специалистам, которые получают высшее образование. Феномен профессиональной мобильности рассматривается как показатель качества образования. А целью деятельности любого высшего профессионального учебного заведения является формирование профессионально мобильного будущего квалифицированного специалиста. В связи с существенными изменениями, происходящими в различных аспектах социокультурной, политической и духовной жизни Украины, в условиях реформирования экономики страны и возникновения рынка труда, глобализации мировой экономики, внедрения новых технологий, появилась необходимость изменений в сфере высшего профессионального образования с целью повышения конкурентоспособности и мобильности будущих специалистов, резко вырос спрос на квалифицированных работников, которые бы были способны быстро, без периода адаптации и стажировки, выполнять специфические профессиональные задачи и были бы готовы к переобучению, повышению квалификации и даже к смене профессии.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная мобильность, профессиональные компетенции, рынок труда, конкурентоспособность.

Maiboroda R.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

COMPETITIVENESS IN THE CONTEXT OF FUTURE ECONOMISTS' PROFESSIONAL MOBILITY

Summary

The article reveals the essence of competitiveness in the context of future economists' professional mobility. The author draws attention to the requirements for specialists who receive higher education. The phenomenon of professional mobility is studied as an indicator of the quality of education. The purpose of any higher vocational training institution is the formation of a professionally mobile skilled worker. In connection with the significant changes taking place in various aspects of the socio-cultural, political and spiritual life of Ukraine, in the conditions of reforming the country's economy and the emergence of the labor market, globalization of the world economy, the introduction of new technologies, there is a need for changes in the field of higher professional education. In order to increase the competitiveness and mobility of future specialists, the demand for skilled workers has increased. They should be able to perform specific professional tasks quickly, without a period of adaptation and internship, and be prepared for retraining, advanced training and, even, for changing the profession.

Keywords: professional education, professional mobility, professional competencies, labor market, competitiveness.

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСНОВНИЙ АНАЛІЗ МАГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЯК ЧАСТИНИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО КОМПЛЕКСУ

Смірнова О.О.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті на основі філософсько-аналітичного та інтегративно-культурного підходу проаналізовано основні та культурні особливості магії через категорію «культурний комплекс». Виявлено, що на відміну від «вузького» розуміння магії, що ототожнюється з магічними практиками, цілеспрямованим вихованням магічної картини світу і пов'язаними з ним деякими традиціями різних людей і в різний час, «широке» розуміння набуває статусу вищезгаданого комплексу. До складових останнього можна включити наступне: магічну форму свідомості та пізнання світу, що базується на міфології, езотеричному знанні та вірі в можливість надприродного втручання в тривалість подій, ритуальних дій особистого або колективного предмету, який являється методом розширення іманентного культурного досвіду, і взагалі ставить культ як техніку «допущення» до магічного стану, засобів і предметів, які використовуються з: амулетами, наказами, жестами або сучасними пси-хотехнологіями, що сповнені символіки; організаційно-практичні та інституційні особливості втілення магічної віри в соціальний, культурний та історичний контекст; сама сфера трансцендентності, попит на якій є екзистенційною та культурною потребою людини, і без активного вольового звернення до якого (як у стані надприродних сил, так і у системах цінностей та нормативних формах поведінки, будь то під виглядом прихованих відбитків останнього і т. д.), магія неможлива як духовне та соціокультурне явище.

Ключові слова: магія, культурний комплекс, структура, міф, релігія, трансцендентність.

Постановка проблеми. Система розуміння магії як культурної проблеми неможлива без використання потенціалу теоретичного аналізу, під час якого в тому числі ідея трансцендентності робить спробу розкрити і вивчити всі основні аспекти магії, враховуючи той факт, що він викликає великий інтерес як самостійна проблема, оскільки вона з'явилася багато років тому і пройшла значний шлях, така форма духовно-культурного досвіду все ще існує як специфічне явище, яке відрізняється істотними ознаками, структурою та великими формально-функціональними характеристиками в суспільстві.

Враховуючи потенціал аналізу філософії та інтегративного бачення проблеми в заходах культурології, посиленням цієї статті є спроба висвітлити сутнісні та морфологічні ознаки магії як складової культурного комплексу. Слід підкреслити, що правильно використовувати термін «культурний», а не «релігійно-культурний» комплекс, коли йдеться про все розуміння цього явища, оскільки онтологічні параметри магії не обмежуються не тільки релігійним містичним контекстом, але й сутнісними ознаками, що глибоко вкорінені в антропологічному принципі, без яких неможливі психологічні, інструментальні та соціально-організаційні аспекти, які у другій половині XX століття набувають світські контури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями постанови проблеми аналізу магії займалися Ю. Єрмолін, Е. Білоусов, М. Малиновський та інші. Європейська магична школа пов'язана з іменами Л. Уайт, К. Гірц, Дж. Фейблман. Окрім цього, проблема трансцендентного у його відношенні до буття людини досліджувалася П. Тілліхом, В. Панненбергом, К. Ранером, Е. Коретом, М. Шелером, Г. Генгстенбергом та інші. Феноменологічні дослідження Е. Гуссерля, культурно-пізнавальні впливи екстерналістів (Г. Дінглер, Л. Флєцк, Дж. Бернал та ін.), концепція дихотомії наук В. Дильтея – Г. Ріккера, про-

грама «раціональної реконструкції» історії науки К. Поппера – І. Лакатоса, «функціоналізм» Б. Малиновського та інші підходи були кроками, хоч і не в усьому вдалими, проте такими, що сприяли «вивільненню» культурологічного потенціалу гуманітарного пізнання з диктату формально-логічного наукознавчого ракурсу. Адже одноосібне домінування останнього, як засвідчила історія науки, призвело до падіння рівня методологічної культури та кризи загальної теорії знання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На початку XXI століття є зрозумілою ситуація, що підтверджує тезу про повноправне становлення «нової магічної епохи», яка сьогодні сприймається як даність поряд із такими цивілізаційними трендами, як глобалізація, інформатизація та мобільна комунікація. Із цього виникає нове розуміння, що полягає у характері сприйняття та оцінки магії, яка сьогодні існує не лише як архаїчний статичний феномен та історичний артефакт.

Невід'ємним елементом магії є уявлення про трансцендентне, яке поєднане з нею на всіх етапах її теоретичного та практичного втілення. Звісно, що сфера трансцендентного не обмежується лише магічними віруваннями та ритуалами, зокрема виявляє себе на рівні релігії, філософії, містики, природознавства тощо, однак у співвідношенні з магічним комплексом вона виявляє себе у численних конфігураціях, тим самим розкриває власний потенціал. Негативне ставлення до магії, що існує в сучасному суспільстві, спричинене одновимірним поглядом на неї лише як на «первісне вірування» чи «ранню форму релігії», посилюється усвідомленням її як деструктивного відхилення від норми, що втілюється у класичній раціональності та офіційній релігійності. Чи можна магію як феномен культури сприймати виключно у позитивному та конструктивному ключі? Звісно, що ні. Вони містила і нині містить у собі схильність до руйнації, маніпуляції та «ха-

отизації» (до речі, остання ознака є необхідним елементом її функціональності), але саме таким є це явище в межах соціокультурного простору.

Мета статті. Головна мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати магічну складову як частину культурно-мистецького комплексу.

Виклад основного матеріалу. Л. Уайт виділив структурні елементи культури, об'єднуючи їх у внутрішню організовану систему, яку можна назвати культурним комплексом. На його думку культуру, по-перше, викликає багато заперечень у свідомості людини (ідеї, віра, емоції, цінності), по-друге, у процесі соціальної взаємодії людей (схеми поведінки), по-третє, в матеріальних аспектах, до яких можна віднести робочі інструменти, і все що з'єднує з феноменом людського життя [1].

Магія, як один із найдавніших елементів культури, пішла цим довгим шляхом, який тривав десятки тисяч років та впливав на культуру і запозичував у неї необхідні механізми та динаміку. Тому спроба розглянути її як особливий культурний комплекс не спотворює бачення цього явища, а скоріше сприяє поглибленню і більш всебічному розумінні її в статусі культурологічної проблеми.

Сьогодні магія – це одне з найменш досліджених явищ у культурі, що в значній мірі сприяє: по-перше, відсутності науки, не кажучи вже про культурологію, визнаному та стандартизованому визначенню магії, яке буде погоджене вченими з різних шкіл та напрямків; по-друге, магію як науковий термін у багатьох випадках практично і теоретично неможливо співвіднести з інтерпретаціями параної, релігії та повсякденної свідомості; в даному випадку мова йде не про відмінності між науковими та не науковими знаннями, а про значну «відразу» сенсу; по-третє, як один із найдавніших елементів культури, він частково виходить за рамки семантичної системи мови, що значно ускладнює всебічне вивчення його найважливіших характеристик у сучасній науці.

У науковій літературі є багато визначень магії, які, за словами Ю. Єрмоліна можна розділити на дві групи, коли магія є предметом дослідження науки і вивчається вченими різних спеціальностей та наукових дисциплін, які базуються або на власних спостереженнях та в лабораторних експериментах, або на використанні різних вторинних джерел, або коли послідовники цього явища говорять про це [2].

Важко не погодитися з тим, що магія є однією з найдавніших культурних форм життя людей, і в цьому плані це стає винятком протогенції культури. Як важливе теоретичне поняття – «магія, як форма життя в культурі» за думкою Е. Білоусова відкривається в наступних аспектах: онтологічний (пов'язаний зі своєрідною магійною дійсністю), гносеологічний (міфологічне мислення як засіб світогляду), практиологічний (магічний ритуал як засіб «одомашнення світу», «техніка» виконання бажань), аксіологічний (магія оцінюється як висока і низька, чорно-біла, корисна і марна), соціально-психологічний (засоби контролю та маніпулювання масовою свідомістю, вираження страху та заздрості) та екзистенціальний (задовольняють людську потребу в таємничому і трансцендентному) [3].

Підкреслюючи поліморфізм, поліфункціональність та поліфонію магії, А. Григоренко обґрунтовує підхід, згідно з яким вона є складною, замкнутою та спеціально структурованою системою, яка містить декілька рівнів: ідеальну, інструментальну та соціальну організацію [4]. На нашу думку, це бачення, засноване на філософських аргументах і сьогодні не втратило свого евристичного потенціалу, оскільки це допомагає зробити необхідні поправки у теоретичному аналізі магії.

Підхід, запропонований А. Григоренком, був використаний нами під час проведення структурного аналізу магії як форми втілення трансцендентного в культуру з залученням інших точок зору.

Це дозволило досягти розуміння магії як системно-динамічного культурного комплексу, який містить: (а) магійну форму свідомості та пізнання світу, засновану на езотеричних знаннях і вірі в можливість надприродного втручання в процес події; (б) ритуальні дії особистого чи колективного суб'єкта, які виступають як спосіб розширення іманентного культурного досвіду, а також засоби та предмети, які використовуються таким чином (обидві компоненти пов'язані з символікою); (в) організаційні, практичні та інституційні особливості втілення магійної віри в соціальний, культурний та історичний контекст.

С. Гречішніков та Ю. Єрмолін пов'язують розуміння магії як історично обумовлений спосіб духовно-практичного розвитку світу, заснованого на вірі в можливість надприродного впливу на об'єкти світу з боку людини, яка має особливі секретні знання, а також сприйняття того, що цей метод виконує в суспільстві функцію універсальної заміни соціальних інститутів [5]. Категорія «духовно-практичний розвиток» – це добре обрана концепція, до того ж, коли мова йде про види магії та релігії, оскільки перша, на відміну від останньої, передбачає індивідуальний або колективний емоційно-вольовий контакт з надприродними силами у випадку традиційних моделей магії і використання свого потенціалу для своїх цілей, яке не передбачено релігією, яке зумовлене попереджувальною позицією стосовно виконання «положень». Магія вимагає конкретних практичних результатів, тоді як релігія фокусується на абстрактній ідеї, втіленій у Богові. «Тобто межа між магією та релігією може бути проведена наступним чином: «чарівник» прагне зробити свій перший крок; він з власної ініціативи контактує з трансцендентним. Релігійна людина взагалі пасивно чекає такого контакту, довіряючи самому трансцендентному, щоб зробити його першим кроком. Це виключає значну кількість псевдопроблем, пов'язаних з визначенням семантичного поля магії» [6].

Тоді інший підхід був запропонований М. Марковим, він розглядав магію як «двійкову систему», що складається з двох взаємопов'язаних елементів. Перший елемент свідчить про первинний рівень магійних практик, заснований на особливостях фізіології та психології, а також пройшовший певну ступінь соціалізації та існує як соціально-психологічний феномен. Другий – сукупність думок про магію, її оцінки, які протягом багатьох тисяч років народжувало суспільство, засноване

на сублімації магії. Це можна помітити не тільки на прикладі «технологічної магії», але й звернувшись до різноманітної сучасної психотехніки, осягнення якої показує знання законів та специфіку сприйняття сучасної магії, що дозволяє впливати на процес формування людини світовий світогляд, виробляючи соціальні керівні принципи для держави або окремих груп та міфів.

Міф, на думку Б. Маліновського, є філософським і словесним вираженням магичного ритуалу, а ритуал виявляється як драматичне оновлення міфу. Е. Мелетінський, авторитетний дослідник міфів, підкреслює, що «етнологія ХХ століття довела, що, по-перше, міфи в первісному суспільстві тісно пов'язані з магією і церемоніями і функціонують як засіб підтримки природного та соціального порядку ... по-друге, міфологічне мислення характеризується певною логічною та психологічною особливістю ... по-третє, міфобудування – це символічна мова, за якою людина моделювала ... світ, суспільство і сам ... міф ... специфічний для архаїчних культур, але як певний «рівень» ... може бути присутнім у різних культурах ...» [7].

Міфологічні колективні образи, що регулюють і спрямовують магію як предметно-практичну діяльність, містять в собі ті архетипи, прихована внутрішня сила психологічного змісту, яких є основою віри у магичну діяльність і буквально спрямовує дії мага. Отже, існує міфологічна магична свідомість, що звільняє енергію колимера (мани). З огляду на це, сучасні вчені пропонують розділити «повсякденну» магію на рівні наказів і забобонів, що включає діяльність мага. «На його високому рівні, – пише Н. Рижкова, – магичний досвід – сакральний та залишає долю відлюдників, чаклуни, які здатні охопити божественну схожість навмисне її використовують. Іншими словами, магія – «містична учасниця» процесу, в результаті

якого чаклун може отримати бажані результати в реальному житті, а віра в надприродні здібності є необхідними для досягнення мети» [8].

Таким чином, здійснюється предметно-структурний аналіз магії, який дозволяє нам сформувати «широке» та «вузьке» визначення магії. Згідно з першим: магія – це історично визначений і функціонально взаємопов'язаний набір компонентів єдиного комплексу, який реалізує потребу людини в трансцендентній культурі з метою знання та перетворення існуючого світу (його фрагментів) відповідно до власних потреб і на основі наявних езотеричних знань та ритуальних дій та прийомів. Серед цих компонентів необхідно розрізняти: по-перше, магичну форму свідомості та пізнання світу, засновану на міфологічних логосах, езотеричних знаннях і вірі в можливість надприродного втручання в хід подій; по-друге, ритуальні дії індивідуального або колективного суб'єкта, які виступають як спосіб розширення іманентного культурного досвіду, і в сукупності з культовою формою техніки «входження» в магичний стан; по-третє, засоби та предмети, які використовуються в цьому (амулет, наказ, жести або сучасні психотехнології, наповнені символікою. У «вузькому» розумінні магія отожднюється з магичними практиками, чітко спрямованими на виховання магичної уяви про світ та пов'язаних з нею традиціях у різних народах в різні часи, але відповідно до спільної основи та тих самих ритуалів, що і альтернативна стратегія у раціонально-логічній та технологічній культурі, з метою здійснення прямого магичного впливу. Але характер такого впливу залежить від мети, намірів і засобів, що використовуються суб'єктами впливу, які можуть закінчуватися як руйнуваннями, хаосом та смертельні наслідками так і духовно-енергетичною єдністю людини зі світом, природою та іншими людьми.

Список літератури:

1. White L. The science of culture, a study of man and civilization / L. White. – N.Y.: Grove Press, – 1949. – 404 p.
2. Ермолина Ю. Наука и внеученные формы знания в современной культуре (на примере магии) / Ю. Ермолина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 82–1. – 158 с.
3. Белоусова Е.В. Магия как форма жизни и способ «приручения» мира в культуре: автореф. дисс. канд. культурологии: 24.00.01 / Е.В. Белоусова; Гуманитар. ун-т. – Екатеринбург, – 2011. – 14 с.
4. Григоренко А.Ю. Философский анализ магии: автореф. дис. ... док. филос. наук: 09.00.03, 09.00.06 / А.Ю. Григоренко; СПбГУ. – СПб., 1992. – 7 с.
5. Гречишников С.Е. Магия как социокультурный феномен: автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.06 / С.Е. Гречишников; МГУ. – М., 1994. – 16 с.
6. Марков М.А. Магия как бинарная система и её влияние на процесс формирования мировоззрения современного человека: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. / М.А. Марков; Сев.-Кав. науч. центр высш. шк. – Ростов-на-Дону, 2004. – 9 с.
7. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа / Е.М. Мелетинский. – М.: Наука, 1976. – 153 с.
8. Рижкова Н.Н. Генезис, эволюция и формы магии: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Н.Н. Рижкова; Сев.-Кав. науч. центр высш. шк. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 22–23.

Смирнова Е.А.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

К ВОПРОСУ О СУЩЕСТВЕННО-СТРУКТУРНОМ АНАЛИЗЕ МАГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация

В статье на основе философско-аналитического и интегративно-культурного подхода были проанализированы основные и культурные особенности магии в рамках «культурный комплекс». Выяснилось, что в противоположность «узкой» пониманию магии, которое отождествляется с магическими практиками, целенаправленному культивированию магической картины мира и связанными с ней традициям разных людей и в разное время, «широкое» понимание относится к основам выше упомянутого комплекса. К компонентам последнего можно включить следующие: магическую форму сознания и знания мира, которые основаны на мифологии, эзотерическом знании и вере в возможность чрезмерного индивидуального вторжения в ход событий, ритуальные действия индивидуального или коллективного субъекта, которые являются методом расширения имманентного культурного опыта.

Ключевые слова: магия, культурный комплекс, структура, миф, религия, трансцендентность.

Smirnova O.O.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

TO THE QUESTION OF ESSENTIAL-STRUCTURAL ANALYSIS OF MAGIC AS A CULTURAL COMPLEX

Summary

In the article on the base of philosophical-analytical and integrative-cultural approach, was analyzed the essential and cultural peculiarities of magic because of the category «cultural complex». It was revealed that in opposite to «narrow» understanding magic which is identified with magical practices, purposeful cultivation of the magical picture of the world and connected with it some traditions of different people and in different time, the «broad» understanding goes to the statues of high mentioned complex. To the components of the last one is possible to include the following: magical form of consciousness and knowledge of the world which are based on the mythology, esoteric knowledge and faith in possibility of over-individual intervention in the events duration, ritual activities of individual or collective subject which appear by the method of expansion of immanent cultural experience.

Keywords: magic, cultural complex, structure, myth, religion, transcendence.

УДК 811.111:378.147

ЗАСТОСУВАННЯ КОРПУСНОГО ПІДХОДУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВЗО

Баркасі В.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Казакова М.М.

Миколаївський факультет морського та річкового транспорту ДУІТ

У статті проаналізовано переваги застосування корпусного підходу при навчанні іноземних мов. Сьогодні корпуси писемних і усних текстів успішно застосовуються при навчанні іноземних мов і в лінгвістичній педагогіці. В статті розглядаються завдання корпусного підходу, які пов'язані з навчанням іноземних мов, вказані його основні характеристики, які визначають його надійність і достовірність. Корпусний підхід лінгвістичного дослідження, заснований на корпусах текстів, орієнтований на прикладне вивчення мови, його функціонування у реальних середовищах і текстах, що є важливим для викладання іноземних мов. Визначаються типи корпусів, наводяться приклади корпусів, які можна використовувати у практиці викладання іноземних мов.

Ключові слова: корпусний підхід, лінгвістична педагогіка, корпус тексту, лінгвістичне дослідження, реальне середовище.

Постановка проблеми. У сучасних умовах інноваційного розвитку економіки і суспільства в цілому відбувається докорінна зміна парадигми освіти: пропонується варіативний зміст освіти, з'являються нові педагогічні тех-

нології, сучасні концепції та ідеї. Нові тенденції у розвитку навчання, зокрема мовного, мають глобальний характер і збігаються не тільки з тими, що застосовуються у європейських країнах, а й в усьому світовому співтоваристві.

У загальних положеннях Закону України «Про вищу освіту» чільне місце посідає поняття якості вищої освіти. Воно визначається як «скупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [1].

Сучасна парадигма української освіти відрізняється переходом до ініціативності, від освіти на все життя до освіти протягом усього життя, від знань до компетенцій. Основою ефективності освітнього процесу в ВЗО є рівень сформованості професійних компетенцій студентів. Отже, професійний розвиток і самовдосконалення сьогодні стають головним пріоритетом для кожного фахівця.

Особливої актуальності компетентнісна освіта набуває в ситуації так званого «інформаційного вибуху». Сьогодні, визначаючи професійну компетентність фахівця, не можна не враховувати його інформаційну компетенцію, яка забезпечує навички діяльності з інформацією, необхідною для підвищення якості і результативності навчального процесу. Отже, перспективний розвиток освіти пов'язується з підвищенням рівня викладання дисциплін, зокрема іноземних мов, де важливе місце посідає впровадження в освіту інноваційних підходів і технологій.

Поява мовних корпусів – одне з таких подій у історії науки, яке не може служити однієї лінгвістиці. Корпус може бути корисний для цілої низки фахівців: лінгвістів, програмістів, що працюють в області автоматичної обробки текстів, редакторів тощо. Але, перш за все корпус необхідний при викладанні іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою підвищення якості вищої освіти займалися як вітчизняні (В. Биков, М. Жалдак, М. Кісіль, В. Кухаренко, Н. Статінова, Н. Сухова та інші), так і зарубіжні дослідники (J. Bailey, J. Hutchinson, N. Martin, E. Sallis, W. Streeting та інші), вказуючи на необхідність впровадження ІКТ в галузь освіти і їх вплив на систему вищої освіти [3].

Аналіз Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти показав, що основні види діяльності науково-педагогічного працівника сучасного університету мають бути спрямовані на створення і використання якісного контенту освітнього середовища, у тому числі й електронного [4]. Це покликано сприяти вдосконаленню інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців в умовах євроінтеграційних процесів сучасної вищої освіти і дозволить створити освітнє середовище навчального закладу, що, у свою чергу, сприятиме досягненню європейських показників якості вищої освіти.

Нині спостерігається стрімкий розвиток корпусних студій у всьому світі, що підтверджується як величезною кількістю досліджень у галузі, так і різноманітністю корпусів, що постійно з'являються. Напрямок включає вивчення загальної теорії корпусної лінгвістики (Д. Байбер, Дж. Синклер, В. Тойберт), кореляції корпусної лінгвістики та інших лінгвістичних дисциплін (М. Вюн, В. Товберт), типології корпусів та методики інтерпретації корпусних даних (С. Гріс), розробку загальних засад створення природних мов (Б. Алтенберг,

А. Баранов, Г. Кеннеді, Г. Ліч, М. Михайлов, Р. Риков, Л. Ричкова, С. Шаров, У. Френсис та ін.).

В наш час корпусна лінгвістика широко використовується для вивчення іноземних мов. Інтерес до даної теми постійно відбивається не тільки в підручниках та наукових працях, а й в доповідях на конференціях, присвячених методиці навчання іноземних мов. Такі вчені як Г. Астон, С. Бернар, Л. Гавіолі, С. Конрад, Н. Юном в своїх працях уточнюють, що найбільш ефективно використовувати лінгвістичні корпуси для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності: письма та говоріння [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В останнє десятиріччя корпусна лінгвістика все більш активно включається до наукового обігу, особливо в плані практичного використання корпусів в лінгвістичних дослідженнях, при підготовці словників, граматик тощо. Світовий досвід розвитку цієї області підтверджує її ефективність. Однак сьогодні можливості технологій корпусної лінгвістики в нашій країні поки не знаходять належної реалізації в прикладній лінгвістиці, лінгвістичному навчанні, при викладанні рідної та іноземної мови.

Незважаючи на те, що проблеми корпусної лінгвістики розглядаються в навчальних посібниках, їм присвячені спеціальні випуски наукових журналів, в яких публікують статті із загальних і спеціальних проблем створення та функціонування корпусів текстів, ряд проблем залишається неопрацьованим. Попри позитивні напрацювання недостатньо розробленим є питання застосування корпусного підходу при навчанні іноземних мов.

Мета статті. Головною метою статті є висвітлення можливостей корпусного підходу для вдосконалення навчання іноземних мов у ВЗО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корпусна лінгвістика, поряд з іншими галузями мовознавства, що використовують комп'ютерні технології як технологічний інструмент, має безпосередній вплив на традиційні способи збору і зберігання мовного матеріалу – ручну обробку письмових текстів, словникові картотеки та інші форми.

Як випливає із самої назви, корпусна лінгвістика ґрунтується на використанні корпусу, тобто великого обсягу «живого, реального» мовного матеріалу, вилученого із різноманітних джерел і зведеного в комп'ютерну систему з тим, щоб дослідники, особливо лексикографи, могли вивчати значення і мовні закономірності, що виникають. З цієї точки зору створення корпусу являє собою нову стратегію не тільки як метод, що підкреслює значущість реальних фактів мови, але і як теорію, що дозволяє по-новому поглянути на природу раніше сформульованих положень. Основне завдання корпусної лінгвістики – це дослідження мовної дійсності, мікрокосму мовного використання в процесі комунікації з метою найбільш вірного і точного визначення і демонстрації його різних аспектів.

До причин зародження і становлення корпусної лінгвістики на матеріалі англійської мови вчені відносять активний розвиток комп'ютерів в США і інтелектуальний клімат в британській лінгвістиці в 60-80 роки ХХ сторіччя.

Лінгвістичний аналіз комп'ютеризованих текстів корпусів починає займати все більше місце в дослідженні мови. Інституалізації науки спри-

яло відкриття кафедри Корпусної лінгвістики в Бірмінгемському університеті в 2001 році, видання журналу *International Journal of Corpus Linguistics*. З'явилися корпуси різного виду і призначення, розроблені на матеріалі різних мов, словники і граматики, побудовані на базі корпусів. З того часу почали розвиватися корпусні технології, які можна використовувати під час підготовки фахівців при викладанні іноземних мов.

До переваг використання корпусних технологій можна віднести такі:

- сучасні корпусні технології дозволяють більш ефективно формувати професійну іношомовну компетенцію майбутніх фахівців;
- розробка корпусу предметної області забезпечує коригування та вдосконалення традиційних методик відбору лексики, в плані надання їм більшої точності і зосередженості на ключових поняттях і лексичних одиницях даної предметної області;
- за рахунок залучення корпусних технологій педагогічна практика збагачується сучасними науково-обґрунтованими методами відбору змісту навчання, які відповідають сучасному стану базисних наук методики;
- облік результатів корпусних досліджень сприяє створенню оптимальної моделі навчання на основі корпусу лексичних одиниць і комплексу вправ, що відповідають принципам професійної спрямованості, репрезентативності, автентичності, лексичної насиченості;
- використання лінгводидактичного потенціалу корпусу предметної області позитивно впливає на процес засвоєння лексичних одиниць, які відібрані відповідно до потреб учнів;
- корпусні дослідження і корпус предметної області можуть служити основою для розробки варіативних завдань, які сприяють більш успішному розвитку ключових компетенцій при навчанні студентів.

Великий потенціал технологій корпусної лінгвістики криється в складанні паралельних корпусів професійно-спрямованих текстів, зіставлення з їх допомогою відпрацьованих професійними співтовариствами лексичних засобів спілкування з метою визначення двомовних відповідностей.

В даний час корпуси письмових і усних текстів успішно застосовуються під час навчання іноземних мов та в лінгвістичній педагогіці. На базі корпусів формуються списки активної лексики, частотні списки термінів для використання в професійних курсах та інше. Розробники словників і навчальних посібників спираються на автентичні масиви текстів (Corpora). Крім того, колекції, бібліотеки і масиви текстів відображають реальне функціонування тієї чи іншої мови, а їх перенесення до комп'ютерного середовища активізувало практичне, широке використання в прикладній лінгвістиці.

Корпусна лінгвістика надає матеріал для різного роду досліджень мови, її варіантів, визначає основний метод аналізу текстів на базі корпусів (Corpus-Based Approach) [2]. Корпусний підхід, заснований на корпусах текстів, орієнтований на прикладне вивчення мови, її функціонування в реальних середовищах і текстах, що є важливим для викладання мов. Наприклад, лексикографічний аналіз на базі корпусів допомагає розкрити контекстне вживання тих чи інших слів,

особливо синонімічних, частотну сполучуваність, регулярність в різних стилях, а також чітко визначити їх семантику.

Основними характеристиками корпусного підходу, які визначають його надійність і достовірність, такі:

- він є емпіричним і аналізує реальні слововживання в природному мовному середовищі;
- корпусний підхід застосовує досить велику, репрезентативну вибірку текстів;
- активно використовуються комп'ютери і спеціальні програми-конкорданси для аналізу в автоматичному і інтерактивному режимах роботи;
- він базується на методах статистичного і якісного аналізу тексту;
- корпусний підхід є цільовим, тобто зорієнтований на реальні результати.

Однією з важливих особливостей методу аналізу на базі корпусів текстів є дослідження не лише суто лінгвістичних явищ (граматичних або лексичних функцій слів, їх зв'язків з іншими лексемами), але й таких явищ, як, наприклад, частотності лексем або граматичних конструкцій в тих чи інших жанрах, діалектах тощо.

Електронні корпуси надають багатий лінгвістичний матеріал для навчальних і дослідницьких цілей. В даний час в Інтернеті представлено велика кількість класичних електронних корпусів іноземними мовами. Найбільш відомі з них є Британські і Американські національні корпуси англійської мови і німецькомовні корпуси LIMAS, COSMAS. З найбільш доступних для викладача іноземних мов є Gutenberg Texts, British National Corpus Sampler, The Longman Corpus, LIMAS, корпуси новин Рейтер, електронні архіви крупних газет.

За своєю типологією корпуси текстів поділяються на:

- дослідницькі – для вивчення різних аспектів функціонування мовної системи;
- ілюстративні, в тому числі навчальні (Learner Corpus) – для підтвердження і обґрунтування лінгвістичних фактів;
- моніторні – для дослідження динаміки мовного матеріалу, проведення контент-аналізу;
- статичні – для дослідження стилів (авторські корпуси або корпуси текстів);
- мультимедійні – текст + відео + аудіо;
- корпуси паралельних текстів – для порівняльного аналізу оригіналів текстів та перекладу.

Необхідно зазначити значущість і потенційну затребуваність корпусу для викладача іноземної мови на немовних спеціальностях, який, по-перше, навчає нерідній мові, тобто частіше за все не є носієм мови, що викладає; по-друге, навчання відбувається у відриві від іношомовного середовища, і по-третє, викладач навчає професійно-орієнтованій іноземній мові не будучи фахівцем у цієї галузі знань. Корпусний формат надає викладачу потужний інструмент аналізу мовленнєвого спілкування і дозволяє визначити найбільш важливі завдання при навчанні здійсненню професійного спілкування іноземною мовою.

На нашу думку, навчання студентів професійно-орієнтованої лексики буде більш ефективним, якщо в основу відбору змісту навчання лексичної сторони спілкування покладено науково обґрунтований метод, який використовує сучасні корпусні технології. Відбір лексики проводиться

на матеріалі методично-орієнтованого корпусу предметної області, що відповідає принципам професійної спрямованості, репрезентативності, автентичності, лексичної насиченості.

Викладач може користуватися напрацьованими та висновками, заснованими на корпусних дослідженнях мови, які отримання як іншими дослідниками на матеріалах відомих корпусів, так і їм самим на базі малого корпусу, скомпільованого для спеціальних цілей. Методика формування лексичних навичок і умінь спирається на широкий спектр корпусних можливостей і типологію завдань, складених на матеріалі методично-орієнтованого корпусу предметної області з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду навчання іноземних мов.

Висновки. Аналіз корпусів текстів, методи і напрацювання корпусної лінгвістики є перспективним напрямком в галузі викладання іноземних мов.

Використання комп'ютерних технологій для збору і зберігання матеріалу лінгвістичного дослідження дозволяє в повній мірі задіяти переваги корпусних технологій. В цьому випадку прискорюється процес отримання мовного матеріалу, використання Інтернету як засобу дистанційного доступу нівелює відстані, обсяг інформації збільшується багаторазово, комп'ютерні програми зберігання і обробки даних дозволяють швидко отримувати доступ до необхідної інформації і так саме швидко її обробляти.

Численні дослідження та власний досвід підтверджують, що корпуси є цінним інструментом для вивчення іноземної мови студентами при опрацюванні як довідкових джерел, так і основного матеріалу. Самостійне використання запропонованих корпусів сприяє також підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови, що є дуже важливим для формування і вдосконалення професійної компетенції майбутнього фахівця в сучасних умовах.

Список літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111>.
2. D. Biber, S. Conrad, R. Reppen. Corpus Linguistics: Investigating language structure and use. – Cambridge University Press, 2001.
3. Blended learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.scoop.it/t/blended-learning-by-v-kukharensko>.
4. The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/science>.
5. Yoon H. An investigation of students' experiences with corpus technology in second language academic writing, Ohio State University, 2005.

Баркаси В.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

Казакова М.М.

Николаевский факультет морского и речного транспорта ГУИТ

ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗАХ

Аннотация

В статье проанализированы преимущества использования корпусного подхода при обучении иностранным языкам. Сегодня корпусы письменных и устных текстов успешно применяются при обучении иностранным языкам и в лингвистической педагогике. В статье рассматриваются задачи корпусного подхода, связанные с обучением иностранным языкам, указываются основные характеристики метода, которые определяют его достоверность и надёжность. Корпусный подход ориентирован на прикладное изучение языка. В статье описаны типы корпусов, приводятся примеры корпусов, которые возможно использовать в практике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: корпусный подход, лингвистическая педагогика, корпус текста, лингвистическое исследование, реальная среда.

Barkasi V.V.

Mykolayiv National University named after V.O. Sukhomlinsky

Kazakova M.M.

Mykolayiv faculty of SUIT sea and river transport

APPLICATION OF CORPUS-BASED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

The advantages of corpus-based approach to teaching foreign languages are analyzed in the article. Nowadays corpus-based approach is successfully applied in linguistic pedagogy and foreign language teaching. Corpus-based approach is based on text corpora. It focuses on the applied study of languages, its functioning in natural environment and texts, which is important in language teaching. The types of corpora which can be used in practice of foreign language teaching are presented in the article.

Keywords: corpus-based approach, linguistic pedagogy, text corpora, applied linguistics, natural environment.

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 811.112.2'42:82-32

КОНТРАСТНІСТЬ ЯК СТИЛЬОВА РИСА НІМЕЦЬКОМОВНОЇ НОВЕЛИ

Чередниченко В.П.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Досліджено контрастність як стильову рису та одну з основних ознак новелістичної композиції. Встановлено, що реалізація стильової риси «контрастність» у німецькомовній новелі проявляється в системі персонажів тексту. Ідентифіковано та охарактеризовано контраст образів персонажів та контраст у розвитку образу персонажа. Описано мовленнєву реалізацію контрастності на лексичному та синтаксичному рівнях. Розкрито комунікативно-прагматичний потенціал стильової риси контрастності.

Ключові слова: новела, контраст, персонаж, стильова риса, текст.

Постановка проблеми. Вивченням теорії контрасту займалося чимало вчених [1; 2; 6; 7; 14; 17; 18 та ін.]. Проте на сьогоднішній день не існує єдиної думки щодо визначення поняття «контраст». З семантичної точки зору контраст визначається і як різко виражена протилежність у будь-якому відношенні [2; 11; 16], і як фігура мови, яка полягає в антонімуванні лексико-фразеологічних, фонетичних і граматичних одиниць [10; 13], і як семантичне протиставлення однопідрядних одиниць в мовленні і тексті [15].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Зі стилістичної точки зору контраст розглядається як неспівпадання стилістичних забарвлень слів у висловлюванні [21, с. 483]; стилістична фігура, основою якої виступає широке коло лексичних засобів, що складається з антонімів або слів, які з ним співвіднесені [19]; композиційно-стилістичний прийом розгортання мовлення, який полягає в динамічному протиставленні двох змістово-логічних, а також структурно-стилістичних планів [18]; один із типів висунення [3].

В аспекті концептуальної організації художнього тексту під контрастом розуміють композиційно-мовленнєвий прийом організації та розвитку структури художнього тексту, побудований на протиставленні образів і планів опису [17, с. 200], композиційний [12] або технічний [2] прийом, а також принцип організації поетичного тексту [20] та поетичний прийом [5]. З лінгвокогнітивної точки зору контраст розглядається як лінгвокогнітивний принцип, в основу якого покладено кореляцію прийомів створення контрасту з основними стадіями розвитку об'єктивного світу і пізнання, що являють собою «спадкову зміну тотожності, відмінностей, протилежностей і протиріч» [7].

Дослідження контрасту проводиться на рівні слова і словосполучення, на рівні тексту, на композиційно-синтаксичному рівні, а також шляхом дослідження варіювання граматичних форм (стилістико-морфологічний контраст) [1, с. 130]. Деякі джерела описують стилістичний контраст – поєднання в тексті різностильових елементів, що виступає прийомом створення образних, метафоричних виразів [21, с. 483]. Система про-

тиставлення визначає текст у більшій мірі, ніж сюжет. Контраст може відбуватися не лише в області усіх мовних рівнів, але й у протиставленні образів та планів опису [15, с. 115].

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Категорія контрасту, що функціонує в текстах німецькомовної новели, обумовлює функціонування стильової риси контрастності. У світлі нашого дослідження викликає інтерес дослідження типів контрасту в системі персонажів [14]. До таких типів належать: 1) контраст образів персонажів; 2) контраст у розвитку образу персонажу. **Метою** нашої статті є дослідження мовленнєвої реалізації контрастності як стильової риси німецькомовної новели.

З метою створення контрастної характеристики одне явище часто порівнюється з іншим, логічно протилежним. Таке порівняння виявляє не спільні риси предметів та явищ, а протилежні, антагоністичні риси. Факти об'єктивної дійсності не зближуються за загальними ознаками, а відштовхуються один від одного [8, с. 241–242]. На основі принципу контрасту реалізується метод опозицій, який полягає в антонімуванні лексичних, граматичних, фонетичних одиниць. Антонімія виступає головним засобом вираження контрасту на лексичному рівні, оскільки «психологічну основу антонімії створюють асоціації уявлень за контрастом» [9, с. 21]. Здатність слова створювати опозиції, члени яких мають протилежні значення, сприяє реалізації антонімічності. Метод опозицій знаходить свого вираження і у німецькомовній новелі, для якої є характерною контрастна будова і протиставлення персонажів, що слугує для посилення їх характеристик [23, с. 113].

Виклад основного матеріалу. У новелі М. Вальзера „Ein fliehendes Pferd“ антиподами є два «товариша» – мовчазний, замкнений в собі, байдужий до усього Хельмут і балакучий, активний Клаус. Хлопці товаришували у дитинстві, а потім через двадцять років випадково зустрілися на відпочинку. Головна опозиція між Хельмутом і Клаусом полягає у їх ставленні до життя, зокрема до подій, які вже давно минули: „*Ihn interessierte gerade die Abgestorbenheit des*

Vergangenen. Klaus Buch erzählte offenbar das Vergangene am liebsten drastisch. Gibt es etwas, was weniger zusammenpaßt als Vergangenes und Drastisches? Bei Klaus Buch rollte es nur so von Tönen, Gerüchen, Geräuschen; das Vergangene wogte und dampfte, als sei es lebendiger als die Gegenwart... Helmut sah nur Fetzen, Löcher, Gebleichtes, Verebbtes, Vernichtetes“ [22, с. 1037].

На мовностилістичному рівні для передачі поглядів Хельмута вжито накопичення слів з негативною конотацією, які також виступають ситуативними синонімами (*Abgestorbenheit, Fetzen, Löcher, Gebleichtes, Verebbtes, Vernichtetes*). Для відображення світогляду Клауса використовується персоніфікація і порівняння (*das Vergangene wogte und dampfte, als sei es lebendiger als die Gegenwart*). Посилення змістового протиставлення стає можливим завдяки широкому використанню асиндетону (*von Tönen, Gerüchen, Geräuschen; Fetzen, Löcher, Gebleichtes, Verebbtes, Vernichtetes*), ситуативних антонімів (*die Abgestorbenheit / am liebsten drastisch; von Tönen, Gerüchen, Geräuschen / Fetzen, Löcher, Gebleichtes, Verebbtes, Vernichtetes*) та риторичному питанню, що містить протиставлення (*Gibt es etwas, was weniger zusammenpaßt als Vergangenes und Drastisches?*).

У новелі III. Цвайґа „Schachnovelle“ протиставлення створене двома шахістами – Доктором Б. і Мірко Чентовичем, при цьому головний контраст полягає у шаховій манері гри: жвавої та швидкої з боку Доктора Б. і повільної з боку Чентовича: „*Czentovic, der Routinier, blieb während der ganzen Zeit unbeweglich wie ein Block, die Augen streng und starr auf das Schachbrett gesenkt; Nachdenken schien bei ihm eine geradezu physische Anstrengung, die alle seine Organe zu äußerster Konzentration nötigte. Dr. B. dagegen bewegte sich vollkommen locker und unbefangen.*“ [22, с. 889]. Характеристика персонажів передається антитезою, яка створена контекстуальними антонімами (*streng und starr / locker und unbefangen*) і підсилюється завдяки порівнянню (*unbeweglich wie ein Block*).

Для низки німецькомовних новел характерний контраст у розвитку образу персонажа. Наприклад, у новелі Г. Кляйста „Die Marquise von O“ контраст у розвитку образу персонажа передається через сприйняття Маркізи. Російський офіцер, який на початку тексту рятує життя Маркізи, ввижається їй янголом: „*Der Marquise schien er ein Engel des Himmels zu sein.*“ [22, с. 164]. Таке сприйняття графа зберігається в контексті майже усього тексту, до того моменту, коли Маркіза розуміє, що граф, який начебто врятував її життя, насправді і є її кривдником: „*Die Marquise rief: „Verschließt die Türen! Wir sind für ihn nicht zu Hause.“*“ [22, с. 190]. Подальша розв'язка тексту зображує весілля графа і маркізи, попри небажання і погане ставлення останньої: „*Die Marquise sah, während der Feierlichkeit, starr auf das Altarbild; nicht ein flüchtiger Blick ward dem Manne zuteil, mit welchem sie die Ringe wechselte.*“ [22, с. 192].

Для передачі контрастної характеристики в розвитку образу персонажа автор використовує додаткові конотації лексеми. Так, «ангел» (*Engel*) у цьому контексті є не лише служителем Бога

і посланцем до людей, але й людиною, що володіє усіма добрими рисами. Згодом ставлення Маркізи до графа трансформується в безлиций, невирозумний особовий займенник (*für ihn*). У момент найбільшої неприязні спостерігається функціонування лексеми «людина» (*Manne*) з негативною оцінкою конотацією. Кінцівка тексту ще раз узагальнює контрастну характеристику в розвитку образу персонажа протягом розгортання дії тексту: „*...er würde ihr damals nicht wie ein Teufel erschienen sein, wenn er ihr nicht, bei seiner ersten Erscheinungen, wie ein Engel vorgekommen wäre.*“ [22, с. 192]. У цьому випадку контраст досягається лексичними антонімами (*Teufel / Engel*).

У новелі А. ф. Шаміссо „Peter Schlehmls wundersame Geschichte“ контраст у розвитку образу персонажа досягається завдяки зображенню внутрішніх переживань персонажа. Зав'язка тексту демонструє дивну угоду: Петер Шлеміль обмінює у незнайомця свою тінь на гаманець, який приносить золото, проте згодом він вже шкодує про цей заклад: „*Es mußte schon die Ahnung in mir aufsteigen: daß um so viel das Gold auf Erden Verdienst und Tugend überwiegt, um so viel der Schatten höher als selbst das Gold geschätzt werde; und wie früher den Reichtum meinem Gewissen aufgeopfert, hatte ich jetzt den Schatten für bloßes Gold hingegeben.*...“ [22, с. 95]. Цей уривок містить протиставлення, представлене контекстуальними синонімами (*Gold / Verdienst und Tugend*) і порівнянням (*der Schatten höher als selbst das Gold geschätzt werde*), де *Schatten / Gold* також виступають контекстуальними синонімами. Допоміжним засобом створення антитези у поданому уривку є синтаксичний паралелізм, оскільки близька побудова конструкцій відтіння протилежні за значенням слова.

Подальший розвиток дії відображає марні намагання Петера Шлеміля повернути свою тінь, яку не може замінити жодне багатство. Зрештою, у відповідь на пропозицію виміняти тінь на душу Петер Шлеміль назавжди вирішує для себе це питання: „*Ich entsetzte mich, und schnell den klingenden Säkel in den Abgrund werfend sprach ich zu ihm die letzten Worte: „So beschwör ich dich im Namen Gottes, Entsetzlicher! hebe dich von dannen und lasse dich nie wieder vor meinen Augen blicken!“... Ich saß da ohne Schatten und ohne Geld; aber ein schweres Gewicht war von meiner Brust genommen, ich war heiter.*“ [22, с. 123].

Серед стилістичних прийомів, які реалізують контраст, вжито звертання з негативною оцінкою конотацією (*Entsetzlicher!; hebe dich von dannen und lasse dich nie wieder vor meinen Augen blicken!*), ситуативні синоніми, анафору (*ohne Schatten und ohne Geld*) і парадокс (*Ich saß da ohne Schatten und ohne Geld; aber ein schweres Gewicht war von meiner Brust genommen, ich war heiter*). Кінцівка новели ще раз підкреслює контраст у розвитку образу персонажа, що зазначає прагматичний потенціал і дає підстави говорити про дидактичне навантаження усього тексту: „*Du, aber, mein Freund, willst Du unter den Menschen leben, so lerne verehren zuvörderst den Schatten, sodann das Geld.*“ [22, с. 131]. Контраст створений завдяки лексичній антонімії (*Schatten / Geld*), що стає зрозумілою лише в контексті прочитання всього тексту новели.

Новела А. Штіфтера „Brigitta“ містить одночасно контраст образів персонажів і контраст у розвитку образів персонажів. Контраст образів персонажів представлений зовнішньою характеристикою персонажів новели: чоловіка-красунчика Штефана Мураї та його негарної дружини Брігіти. У цьому випадку для передачі контрасту автором вжито порівняння: „...wieder andere sagten, daß sie nie etwas so Schönes gesehen hätten als diesen Mann.“ [22, с. 395]; „Weil sie eher unschön als angenehm zu nennen sei...“ [22, с. 391].

Контраст у розвитку образів персонажів покликаний відобразити взаємовідносини подружжя. Чоловік, який спочатку обожає свою дружину, згодом зраджує їй з іншою жінкою. Для передачі контрасту вжито пряму мову: „Brigitta! Ich habe dich erkannt. Da ich dich das erste Mal sah, wußte ich schon, daß mir dieses Weib nicht gleichgültig bleiben werde...“ [22, с. 399]; „Weib, ich hasse dich unaussprechlich, ich hasse dich unaussprechlich!“ [22, с. 401].

В обох уривках трапляється лексема *Weib*. У першому випадку вона містить позитивну оцінку конотацію, яка підкреслюється зверненням „Brigitta!“. У другому випадку *Weib* має негативну оцінку конотацію і підсилюється тим, що одночасно виступає зверненням. Відчуття злоби передається завдяки прикметнику *unaussprechlich*, лексичному повтору і транспозиції розповідного речення в окличне.

У свою чергу дружина, яка спочатку обожає свого чоловіка, не може пробачити йому образи зради: „Brigitta sagte nichts, sie hielt ihn an der Hand und ließ die glänzenden Augen in sanfter Ruhe durch das Zimmer blicken“ [22, с. 399];

„Sie sagte kein Wort, sondern sah ihn bloß mit den trockenen, entzündeten Augen an...“ [22, с. 401].

Для створення контрасту автор використовує стилістичний прийом синестезії. Два наведені вище уривки мають однаковий змістовий початок. Проте перший уривок завдяки зоровій (*die glänzenden Augen*) та дотиково-слуховій (*in sanfter Ruhe*) синестезії створює відчуття спокою та умиротворення. Тоді як другий завдяки дотиково-зоровій синестезії (*mit den trockenen, entzündeten Augen*) передає стан образи та відчаю.

Висновки і пропозиції. Розглянувши загальну специфіку реалізації стильової риси контрастності у німецькомовній новелі, нами виокремлено основні фігури контрасту, реалізовані на лексичному рівні. До таких належать антитеза, представлена контекстуальними синонімами / антонімами, додаткові конотації лексеми, рідше – порівняння, персоніфікація, синестезія, парадокс. На синтаксичному рівні контраст у німецькомовній новелі передається через синтаксичний паралелізм, інверсію, парцеляцію.

Категорія контрасту, що забезпечує реалізацію стильової риси контрастності в тексті німецькомовної новели, виступає особливим різновидом стилістичного контексту, основними функціями якого є створення семантичної і структурної впорядкованості тексту, стимулювання виникнення інформації другого роду, залучення для реалізації стилістичної функції мовних елементів різних рівнів, виразних засобів мови. З прагматичної точки зору контраст є засобом емоційного впливу на адресата, оскільки робить акцент на розумовому і / або чуттєвому протиставленні, детальніше дослідження якого можна віднести до перспектив нашої роботи.

Список літератури:

1. Аврасин В.М. Контраст в тексте: сущность и основы типологии / В.М. Аврасин // Структура языкового сознания : сб. статей. – М.: Наука, 1990. – С. 128–138.
2. Андреева Г.В. Языковое выражение контраста и его стилистические функции в художественной прозе (на материале английского языка) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 «Германские языки» / Г.В. Андреева. – Л., 1984. – 16 с.
3. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность : сб. ст. И.В. Арнольд / И.В. Арнольд. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. – 443 с.
4. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 895 с.
5. Блинов Ю.Н. Приемы контраста и противоречия в идиостиле В. Высоцкого : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / Ю.Н. Блинов. – М.: РУДН, 1994. – 18 с.
6. Блох М.Я. Контраст как выразительное противопоставление в художественном отображении мира / М.Я. Блох, О.П. Мартынова // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. – М.: Прометей МПГУ, 2008. – № 7. – С. 5–12.
7. Бочина Т.Г. Контраст как лингвокогнитивный принцип русской пословицы : дисс. ... докт. филол. наук / 10.02.01 «Русский язык» / Т.Г. Бочина. – Казань: Казанский государственный университет, 2003. – 449 с.
8. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.
9. Ефимов А.И. О языке художественных произведений / А.И. Ефимов. – М.: Учпедгиз, 1954. – 288 с.
10. Ковтунова И.И. Поэтика контраста в романе В.В. Набокова «Дар» / И.И. Ковтунова // Язык: система и подсистемы. – М., 1990. – С. 140–161.
11. Комлев Н.Г. [Электронный ресурс] Антиципация / Н.Г. Комлев // Словарь иностранных слов, 2006. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.kroka.ru/html/a/anticipaci8.html>.
12. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка (публицистический и научный) / В.Г. Кузнецов. – М.: Высш. шк., 1991. – 160 с.
13. Лее-Йуех Л. Стилистика контраста в автобиографической прозе М. Горького и И. Бунина : автореф. ... дисс. канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / Л. Лее-Йуех. – Санкт-Петербург, 1999. – 22 с.
14. Лотман Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. – 703 с.
15. Матвеева Т.В. Учебный словарь : русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. – М.: Флинта : Наука, 2003. – 432 с.
16. Москвин В.П. Стилистика русского языка. – Изд. 4-е, перераб. и доп. / В.П. Москвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 640 с.

17. Новиков Л.А. Контраст / Л.А. Новиков // Энциклопедия. Русский язык : [Гл. ред. Ю.Н. Караулов]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 198–211.
18. Одинцов В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – М.: Наука, 1980. – 262 с.
19. Селина Р.В. Лексические средства создания контраста в публицистике военных лет 1941–1945 гг. : автореф. ... дисс. канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / Р.В. Селина. – Л., 1977. – 14 с.
20. Станиславская С.А. Контраст как принцип организации поэтического текста (на материале ранней поэзии А. Ахматовой и Н. Гумилева) : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / С.А. Станиславская. – Саратов, 2001. – 195 с.
21. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – 2-е изд., испр. и доп. / [под ред. М.Н. Кожинной]. – М.: Флинта : Наука, 2006. – 696 с.
22. Das große deutsche Novellenbuch : [mit einem Vorwort von Effi Biedrzyński]. – Düsseldorf : Albatros Verlag, 2004. – 1285 s.
23. Dithmar R. Die Fabel. Geschichte – Struktur – Didaktik / R. Dithmar. – Paderborn: Schöningh, 1971. – 215 s.

Чередниченко В.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

КОНТРАСТНОСТЬ КАК СТИЛЕВАЯ ЧЕРТА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ НОВЕЛЛЫ

Аннотация

Исследована контрастность как стилиевая черта и один из основных признаков новеллистической композиции. Установлено, что реализация стилиевой черты «контрастность» в немецкоязычной новелле проявляется в системе персонажей текста. Идентифицирован и охарактеризован контраст образов персонажей и контраст в развитии образа персонажа. Описана языковая реализация контрастности на лексическом и синтаксическом уровнях. Установлен коммуникативно-прагматический потенциал стилиевой черты контрастности.

Ключевые слова: новелла, контраст, персонаж, стилиевая черта, текст.

Cherednychenko V.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

CONTRAST AS A STYLISTIC FEATURE OF THE GERMAN-LANGUAGE NOVELS

Summary

The article deals with the using of «contrast» as a stylistic feature and one of the main sign of the novelistic composition. It is established that the realization of the stylistic feature “contrast” in the German-language novel is manifested in the system of characters of the text. Identified and characterized the contrast of characters and contrast in the development of the character. The language implementation of contrast at the lexical and syntactic levels is described. The communicative and pragmatic potential of the stylistic feature contrast is established.

Keywords: novel, contrast, character, stylistic feature, text.

УДК 81'1(075.8)

КОМУНІКАТИВНІ ЦІЛІ ТА ПРАГМАТИКА РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ

Корнєва Н.А.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядаються основні комунікативні цілі реклами. Тексти, що рекламують. Мають свою специфічну мету та шляхи презентації інформації про продукти рекламування. Інформативні комунікативні акти пов'язані з оцінними актами та оцінними мовними елементами. Це важливі характеристики реклами, що дозволяють ефективно функціонувати рекламним текстам.

Ключові слова: реклама, рекламний текст, інформативний комунікативний акт, оцінний комунікативний акт.

Постановка проблеми. Сучасний комунікативний простір характеризується великою розгалуженістю тематики, цілей, засобів вираження та подання інформації. Комунікація, зокрема й у сфері реклами, стає більш складною та вимагає від учасників нового та ефективного – мовленнєвого та технологічного – інструментарію.

Породження рекламних текстів підпорядковане прагматичній ситуації, центральне місце в якій належить меті текстотворення та особливостям процесу взаємодії учасників спілкування у цій сфері – рекламодавця та споживача. Зазвичай ефективність сприймання рекламних текстів забезпечується не тільки наявністю у реципієнта потреби у споживанні, але й вибором ефективних засобів, зокрема – мовних, створення рекламних текстів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Рекламний текст став невід'ємною складовою життя, адже кожного дня завдяки різним ЗМІ людину оточують рекламні аудіо- або відео повідомлення, газетні та журнальні рекламні статті, інтернет-реклама. Реклама стає постійним інформаційним фоном сучасної людини. Тому проблема дослідження створення та функціонування тексту, що рекламує, на матеріалі різних мов світу стає актуальною у багатьох лінгвістичних студіях. Зокрема, відомі дослідження за такими аспектами, як комунікативно-прагматичні функції виражальних засобів у турецькомовних рекламних текстах [8]. Реклама у прагматично-лінгвістичному аспекті досліджувалась лінгвістом Ливицьким Т.Н. [5] Дослідження німецькомовної реклами досліджено в семантичному аспекті та з огляду перекладу її українською мовою [2]. Культурний аспект дослідження рекламного тексту пропонується у статті Теремко В.С. «Реклама і сучасна культура: аспект взаємодії» [9]. Автор зупиняється на важливій проблемі жаги до тотального споживання у суспільстві у системі загальнолюдських цінностей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Важливими для дослідження рекламного тексту видаються також роботи, присвячені мовним особливостям створення реклами [4; 5]. Тут дослідники пропонують аналіз лексики рекламного тексту, що характеризується використанням особливих лексичних та синтаксичних одиниць.

Мета статті. Головною метою статті є встановлення основних комунікативних особливостей рекламного тексту. У статті пропонуються результати дослідження деяких комунікативних цілей та особ-

ливостей прагматичного характеру рекламного тексту на матеріалі німецькомовних статей у ЗМІ.

Виклад основного матеріалу. Так, до основних цілей продукування рекламного тексту відносять перш за все інформування про певний продукт, а саме – загальна інформація про якість та цінність продукту, напр.: *Tagsüber: kurze gemusterte Kleider in Casual-Optik oder mit formaleren Designs für das Büro. Am Abend: lange und elegante Kleider für besondere Anlässe.*, про фірму або підприємство, що виробляє цей продукт. А далі рекламний текст звертається до потенційного кола споживачів, та намагається формувати у них потребу в даному товарі або послугі, напр.: *Prinzipiell sind den individuellen Wünschen bei Freizeitkleidern, Maxikleidern, Businesskleidern und Abendkleidern keine Grenzen gesetzt* (теза свідчить, що магазин пропонує одяг без кордонів на будь-який смак й для будь-якої потреби або події). Звертається також увага до виробника – реклама спонукає до доброзичливого ставлення не тільки до продукту, але й до самого виробника, напр.: *C&A Damen Kleidern überzeugen mit Schnitt und Designs* («жіночі сукні від C&A переконують своїм дизайном») або *ADLER. Alles passt.*

Важливою метою реклами є також показати великий асортимент товару, напр.: *Die große Individualität von Damenkleidern wird unter anderem durch die Vielzahl an Schnitten erzeugt, die von Designern genutzt werden. Sehr beliebt ist beispielsweise das A-Linien-Kleid. Es kommt vor allem bei den Freizeitkleidern vor, doch auch einige Brautkleider sind in diesem Stil gehalten.*

Інформативні дії у рекламному тексті спрямовані також на повідомлення про умови купівлі товару. Так, кожний продавець та рекламодавець наголошує на тому, що придбати товар та розрахуватися за нього можна швидко та без проблем. Замовлення – швидко та зручне, доставка – гарантовано безкоштовна, напр.: *Kauf auf Rechnung. Kostenloser Versand & Rückversand. Schnelle Lieferung. 100 Tage Rückgaberecht.*

Повідомлення про новинки – це теж інформація, що подається у рекламному тексті, напр.: *Das lässt Dein Herz höher schlagen – Neue Mode Trends für Damen bei ABOUT YOU.* Це особлива реклама, що повідомляє про значні зміни у виробника: наприклад, вихід нової надзвичайної колекції одягу. Часто у рекламному тексті використовуються прислів'я: *Kleider machen Leute.*

Рекламний текст також запевняє, що покупець при виборі певної фірми або тренду

обов'язково знайде все, що йому необхідно, незважаючи на те, чого саме він потребує: *Also los, mach Deinen Look komplett oder erfinde Dich neu, bei den ABOUT YOU Modetrends findest Du alles was Du dazu brauchst.*

Якщо говорити про прагматику рекламного тексту, то найголовнішою прагматичною тенденцією є оцінювання. Адже від оцінки рекламодавцями товару, продукції або послуги залежить рівень зацікавленості нею споживачем. Саме використання оцінної та емоційної лексики робить рекламний текст аттрактивним для покупця.

Стосовно реклами одягу, наприклад, привабливими характеристиками виявляються такі: зручність та практичність (*praktisch und bequem*): елегантність та модність/сучасність/новизна (*dezent und schick, schlicht und edel*): *Du meinst vermutlich den jumpsuit, eine wirkliche grandiose Erfindung, um die Gemütlichkeit zu feiern. Etwas zurückhaltender sind dagegen die Jogginghosen, die Du locker im Alltag und auf der Straße tragen kannst.*

Критерій «індивідуальності», тобто той одяг, що підкреслює саме індивідуальність та неповторність кожної жінки, відіграє важливу роль при виборі гарного наряду: *Kombiniere Deine Jogginghose doch mit einem Hemd und einen Cardigan, um mit strengen Stilen zu brechen und etwas Individuelles zu kreieren.*

Лексичні одиниці, що використовуються у рекламних текстах можна поділити на такі групи:

- Слова-назви (товару, бренду, тощо), наприклад: *Klassische Kleider, Kleider für die Freizeit, Kleider für festliche Anlässe*; у т.ч. слова-запозичення з англійської: *Look, Top, Printshirt, Trends, Mix.*

- Слова-дії (спонукання до вибору, купівлі, тощо), наприклад: *Entdecke dein neues Kleid bei ZALANDO!* (окличні, спонукальні речення);

- Слова-оцінки (показують якість товару, його характеристику, надають йому оцінку), наприклад: *tolles Sortiment, farbenfrohe, hübsche Sommerkleider, einzigartige Gestaltung, dein neues Lieblingskleid.*

Ці три групи лексики є обов'язковими для створення рекламного тексту, адже вони продукують інформаційне поле реклами та спрямовані на виконання комунікативних та прагматичних завдань рекламного тексту. Наприклад, повідомляють про колір та малюнок на одязі: *Karos sind ein wunderbares Muster, um Dein neues Modetrend Outfit zu skizzieren. Ein kariertes Rock und der passende Blazer machen Deinen Look sehr vornehm und stilsicher.*

Однак, необхідно детальніше зупинитися на третій лексичній групі, адже її елементи впроваджують безпосередній вплив на свідомість споживача.

Корпус розглянутих текстів демонструє виключно різноманітні способи реалізації оцінки, які часто поєднуються в межах одного висловлення. За лексичними засобами вираження в тексті виділяємо експліцитну оцінку та імпліцитну оцінку: в першому випадку носієм аксіологічної семантики („добре” – „погано”, або „+” та „-”) є певна лексема, у другому – оцінне значення передається завдяки імплікації, точніше імплікатурі дискурсу, що базується на сформованих

уявленнях про „позитивне – негативне” учасників комунікації.

„Матеріальними” носіями оцінного значення у рекламному тексті виступають передовсім такі лексичні одиниці, що виражені прикметниками, прислівниками, іменниками, дієсловами та містять семантичний компонент аксіологічного типу („добре” – „погано”). Цей компонент може бути основним у семантиці слова (наприклад, *gut, toll, hübsch, lieblich, famos*), а може поєднуватися з іншими компонентами, переважно кваліфікативного чи дескриптивного типів, наприклад, *nützlich, bequem*. Пор. *originell* = „новий” + „схожий на інший” + „добрий”. Ці типи значення позначаються як кваліфікативно-оцінні.

Для характеристики одягу у німецькомовних рекламних текстах головними аспектами є «сучасність» та «новизна». Так, для вираження цих характеристик використовується темпоральна лексика та конструкції: *jetzt, neu, momentan, heute, in sein*. Наприклад, *Der momentane Trend der Sommerkleider ist sehr vielseitig gestaltet, sodass Du immer genau das richtige Modell für viele unterschiedliche Einsätze findest*. Оцінне значення «новизна» говорить про найкращу характеристику одягу, адже саме новий тренд, нова колекція, новий дизайн одягу викликають найбільшу прихильність покупців до одягу, що зумовлено загальнолюдськими прийнятими цінностями. У такий спосіб використовується експліцитна оцінка продукту споживання, адже саме значення слова «новий» не завжди має позитивні конотації в інших сферах спілкування.

Дуже часто у німецькій рекламі спостерігається використання англійських запозичень, що, напевно, є міжнародними термінами у сфері спілкування стосовно моди. Ці слова є усім відомими та використовуються дуже часто й у повсякденному спілкуванні. Цей феномен у рекламі можна пояснити прагненням відповідати закликам моди взагалі та спілкуванню у сфері моди зокрема. Наприклад, *Zwei Ikonen, eine unwiderstehliche Kampagne. Lassen Sie sich von dem Jennifer Lopez Look inspirieren, kaufen Sie die beliebtesten Outfits*. Або, *Stilvoll und klassisch durch den Alltag mit den neusten Modetrends*. У наступному прикладі надаються компліменти жінці, що буде купувати одяг – вона у ньому буде виглядати чудово: *Ob Bikini oder Badeanzug, mit den neuesten Trends siehst Du phantastisch aus*.

Наступним важливим критерієм оцінки товарів у сфері моди є «якість». Це може бути як якість виробництва, те, як одяг носить, так і якість тканини, з якої виготовляють одяг. Тому лексика тут підбирається теж особлива: *leichte, dünne Stoffen und schmeichelnde Materialien, unbeschreibliche Farbenpracht, wohlfühlen und immer umwerfend aussehen*. Наприклад, *So gibt es für Dich weite, körperumspielende Kleider, das Sommerkleid mit einer schlanken, figurbetonten Silhouette, Minikleider, Midi- und Maxikleider mit frechen Prints und aufregenden Mustern*. Тут реклама говорить про таку якість тканини та виробництва одягу, що робить силует жінки струнким. А це дуже гарна, приваблива для покупця характеристика.

Комфорт носіння одягу може бути виражений у такому висловлюванні: *Die einzigartigen Designerstücke bekommst Du in intensiven*

Farbnuancen in uni oder Pastelltönen, die sich im Mix mit leichten, dünnen Stoffen und schmeichelnden Materialien an Deinen Körper schmiegen und Dir selbst bei hohen Temperaturen einen angenehmen luftigen Tragekomfort bereitstellen. Виробник одягу тут обіцяє, що навіть у спекотну погоду одяг цієї чудової якості забезпечить жінці комфорт протягом дня.

Комфортність та зручність у випадку реклами одягу є ще й критеріями оцінки доступності, замовлення та доставки товарів: *Röcke und Kleider günstig online bei Lidl bestellen und zuhause in aller Ruhe anprobieren.* Звичайно, зараз дуже зручно замовляти товари он-лайн й таки вид товару, як одяг, не є винятком. Багато інтернет-магазинів пропонують навіть безкоштовну доставку. А повідомлення про це в рекламі є безперечним плюсом. Наприклад, *KOSTENLOSER VERSAND 30 TAGE KOSTENLOSE RÜCKGABE.*

Одним з яскравих прийомів заохотити споживача є перелік питань, що хотіли б поставити потенційні покупці й швидко відповідь рекламодавця: *Was wäre das neue Outfit ohne passende Schuhe und Accessoires? Finden Sie Ihren persönlichen Stil und runden Sie Ihren Look durch modische Schuhe oder eleganten Schmuck ab. Durch farblich abgestimmte Accessoires, wie zum Beispiel Schals, Tücher, Gürtel, Schmuck oder Uhren, können Sie*

selbst schlichte Damenmode gekonnt aufpeppen. Bevorzugen Sie glamouröse Schmuckstücke, die einen wahren Blickfang darstellen? Unterstreichen Sie Ihren individuellen Modestil durch einen passenden Duft.

Реклама, як невід'ємна складова сучасної суспільної комунікації, впливає на погляди, цінності та переконання майже кожної людини у світі. Задля ефективного продукування реклами та функціонування рекламних текстів виробникам рекламного продукту слід також вважати на психологічні особливості тієї чи іншої соціальної групи. Їх потреби, бажання та сподівання. Без урахування цих чинників не може бути й ефективності рекламних текстів.

Використання особливої оцінної та емоційної лексики у текстах реклами є важливим чинником ефективності самого процесу рекламування та торгівлі у тому числі. Емоційність впливає на сприйняття споживачем основної інформації про продукцію, що продається. Оцінка та емоції – це два фактори, що забезпечують виконання основних комунікативних цілей та прагматичних завдань рекламного тексту та реклами взагалі. Для вищої ефективності у рекламних текстах використовуються й невербальні засоби комунікації – фото, графічні позначки, які завуальовано надають інформацію про об'єкт та предмет реклами та оцінюють їх.

Список літератури:

1. Анніна І.О. Експресія та художня образність у рекламі / І.О. Анніна // Взаємодія художнього і публіцистичного стилів української мови. – К.: Наукова думка, 1990. – С. 180–214.
2. Арешенкова О.Ю. Комунікативно-прагматичні та стилістичні параметри рекламного тексту : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Олександра Юріївна Арешенкова. – Кривий Ріг, 2016. – 230 с.
3. Гладкий М.В. Проблеми газетної мови / М.В. Гладкий // Українська грамати́ка / [за ред. О. Горбача]. – 1992. – Вип. 9. – С. 13–16.
4. Каушанська Л. Німецька реклама в семантичному аспекті та особливості її перекладу українською мовою / Л. Каушанська // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 150-річчю ОНУ ім. І.І. Мечникова та 55-річчю факультету романо-германської філології «Дослідження та впровадження в початковий процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом». <http://lingvo.onu.edu.ua/nimecka-reklama-v-semantichnomu-aspekti-ta-osoblivosti-%D1%97%D1%97-perekladu-ukra%D1%97nskoju-movoyu/>.
5. Ливицкий Т.Н. Реклама в прагматическом аспекте / Т.Н. Ливицкий. – Таганрог, 1999. – 212 с.
6. Непийвода Н. Мовна гра та гумор у рекламному тексті / Н. Непийвода // Урок української. – 2001. – № 10. – С. 20–23.
7. Пирогова Ю.К. Рекламный текст: семиотика и лингвистика / Ю.К. Пирогова – М.: ИДГ, 2000. – 156 с.
8. Сіленко Н.В. Комунікативно-прагматичні функції виражальних засобів стилістичної семасіології (на матеріалі турецьких рекламних текстів) / Н.В. Сіленко // Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. – Випуск 29. 2014. – С. 105–109.
9. Теремко В.С. Реклама і сучасна культура : аспект взаємодії / В.С. Теремко // Суспільні науки і сучасність. – 2002. – № 1. – С. 184–191.
10. Dyer G. Advertising as Communication (Studies in Communication). – London: Methuen, 1982. – 256 p.

Корнева Н.А.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

КОМУНИКАТИВНЫЕ ЦЕЛИ И ПРАГМАТИКА РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Аннотация

В статье рассматриваются основные коммуникативные цели рекламы. У рекламных текстов есть своя специфическая цель и способы представления информации о продукте, который рекламируется. Информативные коммуникативные акты переплетаются с оценочными актами и оценочные языковыми единицами в тексте рекламы. Это и является основными характеристиками особенностями рекламы. Они определяют эффективность функционирования рекламных текстов в сфере общественной коммуникации.

Ключевые слова: реклама, рекламный текст, информативный акт, оценочный акт.

Korneva N.A.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

THE COMMUNICATIVE GOALS AND PRAGMATICS OF THE ADVERTISING TEXTS

Summary

The article deals with the main communicative goals of the advertisement. The advertising texts have their special aims and ways to present information about the products. The informative communicative acts are combined here with the evaluative acts and evaluative elements. These are the important characteristics of the advertisement that allow it to work effectively.

Keywords: an advertisement, an advertising text, an informative communicative act, an evaluative act.

УДК 811.111:81

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ КУЛЬТУРНО МАРКОВАНИХ ОДИНИЦЬ

Мороз Т.О.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Головною метою цієї роботи є дослідження специфіки перекладу культурно маркованих одиниць. Автором проаналізовано вплив культурологічних факторів на процес перекладу, розглянуто основні підходи до класифікації культурно маркованої лексики, виявлено труднощі перекладу культурно маркованих одиниць на прикладі реалій. Для перекладача однією з найважливіших проблем є передача реалій через відсутність у мові перекладу відповідного еквівалента. За результатами проведеного дослідження розкрито сутність понять, визначено класифікацію та способи перекладу культурно маркованих одиниць на прикладі реалій, які є найбільш прийнятними у сучасному перекладознавстві. В роботі використовується описовий та порівняльний методи дослідження.

Ключові слова: культурно маркована одиниця, реалія, способи перекладу, безеквівалентна лексика, еквівалент, транскрипція, транслітерація, гіпонімічний переклад, контекстуальний переклад.

Постановка наукової проблеми та її значення. Протягом останніх років інтерес до проблем міжкультурного спілкування не тільки зберігається в самих різних галузях гуманітарних наук, а й з огляду на розширення міжнародних контактів на самих різних рівнях, стає все більш актуальним. Перекладацька діяльність є одним з основних засобів здійснення міжкультурної комунікації в сучасному світі. Актуальність цього дослідження полягає в необхідності вивчення перекладу в аспекті міжкультурної комунікації, що включає дослідження культурологічних факторів, що впливають на процес перекладу, взаємозв'язок мови і культури, специфіки перекладу культурно маркованих одиниць, а також дослідження культурної детермінованості діяльності перекладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним з пріоритетних напрямків лінгвістичних досліджень останніх років є вивчення національно-мовних картин світу. Дослідженню проблем культурно маркованих лексичних одиниць, особливостям їхньої класифікації, функціонування та перекладу присвячені роботи мовознавців Є. Верещагіна, І. Голубовської, Р. Зорівчак, В. Костомарова, М. Кочерган, О. Снитко, О. Тупиця, Н. Хіль, та ін.). Слід зазначити, що не тільки вітчизняні, а й зарубіжні вчені Дж. Ліон, П. Ньюмарк розглядали і продовжують розглядати проблему культурно маркованих одиниць і способи їх перекладу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі розвитку мовознавчої науки зростає інтерес лінгвістів до комплексу проблем, пов'язаних з вивченням тих властивостей мови, які виходять за межі її зовнішньої структурно-знакової сторони. Такі властивості зустрічаються у лексико-семантичній сфері мови, яка пов'язана з національно-культурною специфікою певного народу. Питання перекладу культурно маркованої лексики все ще залишається відкритим. Загальновідомо, що всі особливості народу і його культури знаходять своє відображення в мові. Можна сказати, що мова є відображенням культури будь-якого народу. Специфічні риси народу і його побуту відображені в культурно маркованих словах або в словах-реаліях, які містять в собі інформацію про країну, її традиції та звичаї.

Переклад культурно маркованої лексики, до складу якої входять реалії, вимагає визначення способів їхнього перекладу, які допомагають зберегти та передати національно-культурну інформацію певної нації. У процесі перекладу реалій виникають два основних складних моменти: відсутність у мові перекладу еквівалента через відсутність у носіїв цієї мови об'єкта, який позначає реалія та необхідність передати не тільки семантику, а й національно-культурну специфіку. Але, проаналізувавши способи перекладу реалій, можна встановити основні засоби перекладу культурно маркованих одиниць.

Формулювання цілей статті. Головною метою цієї роботи є визначення класифікації культурно маркованої лексики та специфіки перекладу культурно маркованих одиниць на прикладі реалій.

Виходячи з цього були поставлені такі завдання:

- 1) проаналізувати вплив культурологічних факторів на процес перекладу;
- 2) визначити класифікацію культурно маркованої лексики;
- 3) виявити труднощі перекладу культурно маркованих одиниць на прикладі реалій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В процесі перекладу перекладач має справу з двома мовами (вихідним текстом і тексту перекладу). Досліджуючи переклад як один з основних способів здійснення міжкультурної комунікації, необхідно звернути увагу на взаємозв'язок двох основних аспектів міжкультурної комунікації, які впливають на процес перекладу, а саме – мови і культури. У контексті міжкультурної комунікації визначають такі функції культури: 1) інформативна, яка забезпечує історичну спадкоємність і передачу соціального досвіду людства; 2) комунікативна, яка забезпечує здатність передавати і зберігати культурні цінності [11, с. 98–99].

Слід зазначити, що мова і культура виступають основними носіями комунікативної функції. У роботі В. фон Гумбольдта «Про відмінність будови людських мов і її вплив на духовний розвиток людського роду» вказано на нерозривний зв'язок мови і культури [6]. Підкреслюючи творчу природу мови як форму вираження національного духу, Гумбольдт досліджував його в тісному зв'язку з культурним буттям народу. Мова, за Гумбольдтом, не тільки інструмент, а й сама діяльність духа. «У його структурі вже закладені притаманне тому чи іншому народу сприйняття навколишнього світу і стереотипи поведінки. Ці та інші чисто лінгвістичні чинники яскраво свідчать про наявність у кожного народу неповторного духовного світу» [11, с. 101]. Гумбольдт з'явився, по суті, основоположником філософії мови як самостійної дисципліни і зробив величезний вплив на подальше вивчення зв'язку між мовою і культурою.

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

Мова є найважливішим способом формування й існування знань людини про світ. Відбиваючи в процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує в слові результати пізнання. Сукупність цих знань, відбитих у мовній формі, являє собою те, що в різних концепціях називається мовною картиною світу.

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

Поняття «культурно маркована лексика» належить до безеквівалентної лексики. Поряд з цим у мовознавстві існують такі поняття як «фонові лексика», «лакуна», «реалія», «екзотизм», «етнографізм», «варваризм» тощо. Наявність такої значної кількості термінів на позначення лексичних одиниць з культурним компонентом у семантиці зумовлена відсутністю одностайної думки серед мовознавців щодо класифікації культурно маркованої лексики. Так, теоретики радянського лінгвокраїнознавства В. Костомаров та Є. Верещагін виділяють два основні розряди лексики з національно-культурним компонентом значення: безеквівалентну та фонову лексику, яку, в свою чергу, поділяють на сім груп слів: 1) «советизми»; 2) слова нового побуту; 3) найменування предметів і явищ традиційного побуту; 4) історизми; 5) лексика фразеологізмів та афоризмів; 6) фольклорна лексика; 7) слова неросійського походження [2, с. 45–51].

Б. Гдовська класифікувала лексику з країнознавчим потенціалом і серед лексем-носіїв яскравої національно-культурної своєрідності розглядає: 1) безеквівалентну лексику; 2) конотативну лексику; 3) фонову лексику; 4) ономастичну лексику [5, с. 40].

Частотність вживання культурно маркованої лексики у тексті залежить від змісту, стилю твору, задуму автора тощо. Культурно маркована лексика виступає важливою складовою образності тексту, сприяє його емоційно-експресивній забарвленості, створює етнічну картину світу та підкреслює національний колорит.

На сьогоднішній день існує безліч класифікацій культурно маркованих одиниць, які ґрунтуються на тих чи інших принципах. Так, відома українська дослідниця Р.П. Зорівчак пропонує розрізняти реалії по історико-семантичному і структурному планам [7, с. 70]. В.Н. Крупнов запропонував свою класифікацію культурно маркованих слів, яка є ідентичною класифікації С. Влахова і С. Флоріна, за винятком однієї групи. Дослідник додав ще один тематичний клас – «рекламні реалії» [9, с. 152]. Досить важким завданням для перекладача є переклад саме реалій. Для правильної і точної передачі інформації необхідно мати комплекс знань з історії, культури, іноземної мови тощо. Так, В.С. Колеснікова зазначає, що процес комунікації між письменником і його адресатом (читачем) має свої особливості.

Учасники дискурсу віддалені один від одного в просторі і в часі. Ще більше специфічних особливостей отримує процес комунікації між письменником і іноземним читачем, який читає твір не в оригіналі, а в перекладі.

Як лінгвістичне явище реалії належать до безеквівалентної лексики. Цей термін був введений Е.М. Верещагініним і В.Г. Костомаровим [2, с. 87]. Для позначення реалій вчені використовували терміни «конотативні слова», «безеквівалентна лексика», «слова з культурним компонентом». Під безеквівалентною лексикою маються на увазі «слова, що служать для вираження понять, відсутніх в іншій культурі і в іншій мові, слова, що відносяться до окремих культурних елементів, тобто до культурних елементів, характерних тільки для культури А і відсутніх в культурі В, а також слова, що не мають перекладу на іншу мову, одним словом, не мають еквівалентів за межами мови, до якої вони належать» [2, с. 95]. У роботах теоретиків перекладознавства слово «реалія» як термін з'явилося в 40-х роках ХХ століття. Вперше його використав А.В. Федоров в роботі «Про художній переклад» [14, с. 12].

Відомо також, що багато теоретиків перекладу давали визначення терміну «реалія». Так, цю перекладацьку категорію досліджували болгарські вчені С. Влахов і С. Флорін [4, с. 8]. Можна стверджувати, що вони дали найточніше визначення «реалії», стверджуючи, що це такі слова (і словосполучення), які називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального і історичного розвитку) одного народу і чужі іншому. Ці слова, будучи носіями національного або історичного колориту, як правило, не мають точних відповідників (еквівалентів) в інших мовах, а, отже, не піддаються перекладу на загальних підставах, вимагаючи особливого підходу [4, с. 47].

Слід зазначити, що не тільки вітчизняні, а й зарубіжні вчені Дж. Ліон, П. Ньюмарк розглядали і продовжують розглядати проблему культурно маркованих одиниць і способи їх перекладу. Так, Дж. Ліон [10, с. 63] і П. Ньюмарк [12, с. 41] стверджують, що для позначення реалій найчастіше використовують терміни «cultural words» і «cultural terms».

Р.П. Зорівчак в монографії «Реалія і переклад» дає визначення реалії як моно- і полілексемної одиниці, основне лексичне значення якої містить комплекс етнокультурної інформації, яка є чужою для об'єктивної дійсності людини, яка володіє іноземною мовою [7, с. 58]. В.С. Виноградов акцентує увагу на лінгвокультурному аспекті поняття «реалія»: «Специфічні факти історії та державного устрою національного суспільства, особливості його географічного середовища, характерні предмети матеріальної культури минулого і нинішнього, етнографічні та фольклорні поняття і т.д. – все це зазвичай називають реаліями» [3, с. 19]. Деякі перекладачі використовують поняття «екзотизм» як абсолютний синонім до терміну «реалія». Так, Р.П. Зорівчак називає реалії «самими небезпечними з «підводних каменів», які доводиться долати перекладачам» [7, с. 38]. З проблемою перекладу реалій перекладач зустрічається дуже часто. Так як реалії позначають поняття, які відсутні в інших культурах, вони завжди становлять особливу складність

в процесі перекладу. З іншого боку, ці складнощі забезпечують інтерес до даної проблеми.

У процесі перекладу реалій виникають два основних складних моменти: відсутність у мові перекладу еквівалента через відсутність у носіїв цієї мови об'єкта, який позначає реалія та необхідність передати не тільки семантику, а й колорит – національне та історичне забарвлення.

Існують різні точки зору про способи перекладу реалій, які в окремих позиціях відрізняються за своїм складом, хоча і мають схожі риси. Багато дослідників цікавила і цікавить проблема передачі реалій. Теоретики перекладу С. Флорін і С. Влахов пропонують такі прийоми передачі реалій у художньому перекладі: транскрипція (транслітерація), переклад (заміна), приблизний переклад, контекстуальний переклад [4, с. 87–92].

Найчастіше перекладачі використовують транслітерацію, так як передача звучання є більш ефективною, ніж передача графічного зображення. Транслітерація сприяє більш точній передачі національного колориту. С. Влахов і С. Флорін об'єднують транслітерацію і транскрипцію [4]. Дані методи застосовуються при перекладі іноземних власних назв, географічних назв, назв фірм, газет, журналів, марок і т.д. На даному етапі розвитку перекладацької діяльності спосіб транслітерації або транскрипції використовується досить часто, але буквена або звукова передача іноземного терміна не розкриває її значення, без знання іноземної мови читачеві буде важко сприйняти правильне значення реалії. При використанні транскрипції (транслітерації) необхідно пам'ятати про явище міжмовної омонімії, тобто про існування в мові перекладу слів, які є близькими за звучанням до перекладних реалій. Тому в певних ситуаціях перекладач повинен відмовитися від даного способу перекладу.

Перенасичення транскрибованих (транслітерованих) слів може привести до перевантаження тексту, а це ускладнить сприйняття перекладу. Переклад реалій (заміна) застосовується в тих випадках, коли транскрипція (чи транслітерація) за певних обставин неможлива. Також розрізняють такі види перекладу реалій: введення неологізму (калька, напівкалька, освоєння, семантичний неологізм), приблизний переклад (гіпонімічний переклад, функціональний аналог, описовий переклад), контекстуальний переклад. Введення неологізму – засіб перекладу реалії зі збереженням її колориту і достовірності шляхом утворення нового слова або словосполучення. Такими словами є кальки і напівкальки. Семантичний неологізм – це нове слово або вираз, створене перекладачем, яке дозволяє зрозуміти смисловий зміст іноземної реалії. Даний спосіб відрізняється від кальки відсутністю етимологічного зв'язку з оригінальним словом. Переклад реалій за допомогою неологізмів найменш поширений, так як нове слово створюється одним автором.

Приблизний переклад використовується найчастіше для перекладу реалій. За допомогою цього способу вдається найкраще передати предметний зміст реалії, але при цьому втрачається її колорит, так як відбувається заміна конотативного елемента нейтральним по стилю, тобто словом або словосполученням з нульовою конотацією. Існує кілька видів приблизного перекладу:

1) гіпонімічний переклад має на увазі заміну видового поняття на родове. Цей спосіб перекладу дає можливість розкрити зміст іншомовної реалії за допомогою одиниці з більш широким або вузьким значенням. Даний прийом дозволяє відмовитися від транскрипції або транслітерації і замінити поняття, різниця між якими буде незначна в контексті. Він використовується при передачі незнайомих перекладачеві реалій;

2) прийом «функціональний аналог» дає можливість поміняти іншомовну реалію на добре відому для перекладача. Цей прийом заснований на використанні наближеного аналога, який асоціюється у реципієнта з тією ж реалією, що перекладається;

3) описовий переклад використовується в тих ситуаціях, коли перекладач з певних причин не може використати інший прийом перекладу, і змушений пояснювати незнайому реалію. В даному випадку марковані слова не перекладаються за допомогою еквівалента, але й імовірність неправильного розуміння значно зменшується.

Дослідники С. Влахов і С. Флорин зазначають, що «приблизний переклад реалій, як підказує сама назва, не є адекватним, передає зміст відповідної одиниці не повністю, а що стосується національного і історичного колориту, то про нього читач може здогадуватися, лише якщо митець-перекладач зумів підказати це своїм вибором засобів вираження» [4, с. 98–112].

У контекстуальному перекладі орієнтиром для перекладача виступає контекст, оскільки іншомовна реалія може мати відповідності, які відрізняються від словникового перекладу. Я.І. Рецкер говорить, що цей спосіб перекладу

«міститься в заміні словникової відповідності при перекладі контекстуальною, логічно зв'язаною з нею (відповідністю)» [13, с. 45]. При цьому характерна відсутність будь-яких відповідностей перекладаемого слова, і його зміст передається за допомогою трансформованого відповідним чином контексту.

В.В. Кабакчі в роботі «Практика англомовної міжкультурної комунікації» представляє такі способи перекладу реалій, як трансплантація і паралельне підключення. Трансплантація є поява в тексті перекладу реалії-оригіналу. Паралельне підключення є поява в тексті цілого комплексу, який складається з декількох компонентів, що сприяє точності передачі реалії, робить її доступною для реципієнтів [8, с. 98–112].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Отже, у роботі розглянуто класифікації способів перекладу реалій відомих дослідників В. Виноградова, С. Влахова та С. Флорина, Р. Зорівчак та виділено способи перекладу культурно маркованих одиниць, які є найбільш прийнятними у сучасному перекладознавстві. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що специфіка вибору способу перекладу культурно маркованих одиниць залежить від характеру тексту, місця реалії в тексті і вибору перекладача.

Проблема дослідження прийомів перекладу культурно маркованої лексики і досі залишається невирішеною. Це пов'язано з різними поглядами та підходами перекладознавців до класифікації культурно маркованої лексики, тлумачення поняття «реалія», визначення способів перекладу реалій.

Список літератури:

1. Ботвина Н. Культура и гуманизм. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
2. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. – 343 с.
5. Гдовська Б. Лексика страноведческих реалий в художественном тексте: Дис. ... канд. филол. наук. 10.02.01. – К., 1993. – 210 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Philologia/51582.doc.htm.
6. Гумбольдт Вильгельм фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.
7. Зорівчак Р.П. Реалія та переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів: Вид-во при Львівському університеті, 1980. – 216 с.
8. Кабакчи В.В. Практика англоязычной международной коммуникации. СПб.: Союз, 2001. – 480 с.
9. Крупнов В.Н. В творческой лаборатории переводчика. – М.: Международные отношения, 2004. – 192 с.
10. Lyons J. Language, meaning and context. Basingstoke: Fontana, 1981. – 256 p.
11. Мамонтов А.С. Антология культурологической мысли. – М.: РОУ, 1996. – 352 с.
12. Newmark P. Approaches to translation. Oxford: Prentice Hall, 1981. – 200 p.
13. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Изд-во: Р. Валент, 2004. – 237 с.
14. Федоров А.В. Введение в теорию перевода. М.: Изд-во Филология – три, 2002. – 416 с.

Мороз Т.А.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

**СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ****Аннотация**

Главной целью этой работы является исследование специфики перевода лексических единиц с национально-культурным компонентом. Автором проанализировано влияние культурологических факторов на процесс перевода, рассмотрены основные подходы к классификации национально-культурно окрашенной лексики, определены трудности перевода лексических единиц с национально-культурным компонентом на примере реалий. Для переводчика одной из важнейших проблем является передача реалий из-за отсутствия в языке перевода соответствующего эквивалента. В результате проведенного исследования раскрыта сущность основных понятий, определена классификация и способы перевода лексических единиц с национально-культурным компонентом на примере реалий, которые являются наиболее приемлемыми в современном переводе. В работе используется описательный и сравнительный методы исследования.

Ключевые слова: национально-культурно окрашенная лексическая единица, реалия, способы перевода, безэквивалентная лексика, эквивалент, транскрипция, транслитерация, гипонимический перевод, контекстуальный перевод.

Moroz T.O.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

**SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION
OF CULTURALLY BIASED LEXICAL UNITS****Summary**

The main purpose of this work is to study the specific features of translation of culturally biased lexical units. The author analyzes the influence of culturological factors on the translation process, examines the main approaches to the classification of culturally biased lexicon, identifies the difficulties of translating culturally biased lexical units on the example of realia. Translation of realia is one of the most important problems for interpreter is the transfer because of the lack of a corresponding equivalent in the target language. As a result of the investigation, the essence of the basic concepts is revealed, the classification and ways of translating culturally biased lexical units are determined based on realia that are most acceptable for modern translation studies. Descriptive and comparative methods of research are used.

Keywords: culturally biased lexical unit, realia, ways of translation, equivalent, transcription, transliteration, hyponymic translation, contextual translation.

УДК 811.112.2'282'373.7(436.1)

ЛІНГВІСТИЧНА РІЗНОМАНІТНІСТЬ ВІДЕНСЬКОГО ДІАЛЕКТУ**Похитун Т.А.**

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Написання даної статті спонукало прагнення показати різноманіття прагматичного потенціалу діалектних понять в художньому дискурсі. Співвідношення діалекту і літературної мови постійно змінюється в реальному мовному середовищі та весь час вимагає вивчення. Розглядаючи історію і сьогодення типово віденських явищ, ми паралельно простежимо, як ці важливі в житті міста сфери відобразилися у словнику віденського діалекту.

Ключові слова: віденський діалект, віденська кав'ярня, ковбасний кіоск, винна корчма, типова австрійська кнайпа.

Постановка проблеми. Кожному національному варіанту, окрім специфічного компонентного складу, властива особлива лінгвістична ситуація. Соціальний статус варіанту *das Österreichische Deutsch*, реальне функціонування цілком відповідає офіційному юридичному статусу державної мови. Для мовної ситуації у Австрії

характерним є використання у діловодстві та наукових і публіцистичних текстах австрійського різновиду літературної мови (*Schriftsprache*), у офіційному спілкуванні, мовленні освічених людей – її усного варіанту (*Hochsprache*), в побутовому спілкуванні – розмовної мови із яскраво вираженими австрійськими особливостями (*Osterreichische*

Umgangssprache), а також, особливо в регіонах їх поширення – територіальних діалектів та міських напівдіалектів, таких як віденський.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз австрійської лексики показує, що часто її національна своєрідність знаходить відображення у зовнішній/звуковій, графічній стороні слова, не торкаючись лексичного значення. Це, як правило, регіональні дублети назв, прийнятих в німецькій мовній системі: Jänner (Januar), Paradeiser (Tomate), Jus (Jura), Jause (Zwischenmalzeit). Позначені цими словами явища не виявляють особливостей по відношенню до інших регіонів поширення німецької мови.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дискусійним і проблематичним залишається питання етнокультурних особливостей семантичної сторони, а саме національного мовного варіанту (зокрема австрійського) особливо у порівнянні із літературною мовою (Hochdeutsch). Обидві національні спільноти користуються однією мовою, граматична система австрійського варіанту не має принципових структурних відмінностей від загальнонімецької.

Мета статті. Мета роботи полягає в ознайомленні лексико-семантичних особливостей австрійського варіанту німецької мови.

Виклад основного матеріалу. Віденська кав'ярня до сьогодні є важливою складовою віденської традиції і від 10 листопада 2011 року належить до нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО.

Маленькі столики з мармуровими стільниками, стільці Тоне (більш відомі в нас як віденські стільці), газети у традиційних тримачах, обов'язкова склянка води, яку подають регулярно, поки відвідувач залишається у кав'ярні, випивши навіть єдину замовлену ним каву, і, звичайно, кава у найрізноманітніших варіаціях – ось найважливіші ознаки культури віденської кав'ярні, яку творять від кінця XVII сторіччя [4].

На відміну від звичайної кав'ярні, у віденській кав'ярні заведено проводити багато часу, читаючи газети чи пишучи самому – австрійські письменники кінця XIX – початку XX століття обирають віденську кав'ярню не лише місцем спілкування, але й місцем своєї праці, і в приватній кореспонденції використовують не домашню адресу, а адресу кав'ярні. Відомими літераторами, які творили у віденських кав'ярнях, були з-поміж інших Артур Шніцлер, Стефан Цвайг, Фрідріх Торберг, Альфред Польтер, Егон Ервін Кіш. «Tante Jolesch» – незрівнянний твір Ф. Торберга описує життя віденських кав'ярень в анекдотичних історіях. Постійними відвідувачами віденських кав'ярень були митці, науковці, політики: Егон Шіле, Густав Клімт, Адольф Льюс, Теодор Герцль, Лев Троцький. Віденська кав'ярня – місце, в якому почуваєшся як вдома, це уособлення віденського затишку, тому, якщо комусь щось не підходить, у Відні кажуть: *Dees is kaan Kaffeehaus für mi* (Це не моя кав'ярня!).

Серед безлічі віденських кав'ярень варто виділити *Café Hawelka*. Пожовтілі від нікотинного диму стіни, едавні дивани, шармантно-невдоволені кельнери – типова для Гавелки атмосфера приваблювала митців – Анре Геллера, Фріденсрайха Гундертвассера, Ільзе Айхінгер, Г.К. Арт-

мана. Останній присвятив цій кав'ярні оповідання «*Nußbeugeln und Melangen*» в своїй книзі шкіців віденського життя «*Im Schatten der Burenwurst*», з якого зачитуємо уривок у власному перекладі: «Найкраща кав'ярня /.../ є і залишиться для мене *Café Hawelka*, що на Доротеєрґассе. Там /.../ збереглася атмосфера мистецько-літературної кав'ярні, яку ми, молоді, знаємо лише з книжок, газет, розповідей старших. Здається, ніби останні шість десятиліть не торкнулися *Café Hawelka*; крім кавоварки еспresso, тут все старе /.../, навіть значна частина відвідувачів більше пасує до часу перед Першою світовою війною, аніж до сьогоденної звареної космічної доби /.../. Тут, у *Café Hawelka*, господар дому вітає своїх постійних відвідувачів дружнім поплескуванням /.../. Заходячи у кав'ярню, ви проходите повз найзадіянішу телефонну будку у Відні, вона майже весь час зайнята або без перестанку дзвонить, а пан і пані Гавелка мало не збиваються з ніг знімати слухавку і вигукувати «Пана такого-то до телефону» [4].

Леопольд Гавелка, який від 1939 року разом зі своєю дружиною Йозефиною до останнього часу щодня вітав гостей у невеликій за площею (80 м², 26 столиків) кав'ярні, помер наприкінці минулого року (29 грудня 2011) у поважному 100-річному віці. До 100-річчя у квітні 2011 року президент австрійської економічної палати нагородила Леопольда Гавелку за особливі заслуги в розвитку інституції «Віденська кав'ярня» «Золотою медаллю економічної палати» і «Золотою кавовою каничкою». Все розмаїття кавових напоїв відобразилося закономірно і у віденському діалекті. До речі, замовити просто «каву з молоком» (*Milchkaffee* – як сказав би виходець з Німеччини) – майже образа для офіціанта віденської кав'ярні. Адже при такому розмаїтті видів від гостей очікують хоча б елементарних знань. Тому наведемо найпоширеніші види кави у віденській кав'ярні:

Meläusch/Melange (franz. «mélanger» – мішати) – кава з молоком або вершками;

Kaisermelange – меланж із додаванням яєчного жовтка і алкоголю;

Einspänner – чорна кава в скляному келиху зі збитими вершками;

Mazagran/Massagran – холодна кава мокка з ромом і кубиками льоду;

Brauner – кава з молоком (großer Brauner, kleiner Brauner, verlängerter Brauner – з додаванням води);

Schwarzer – чорна кава (großer Schwarzer, kleiner Schwarzer);

Kaffee verkehrt (кава навпаки) – кава, в якій більше молока, ніж кави;

Kapuziner – чорна кава з вершками (від кольору одягу ченців-капуцинів);

Obermayer – чорна кава мокка, покрита шаром рідких вершків.

Цікаво, що на початках існування кав'ярень види кави не мали назв, а (як це описує у своєму відомому творі «Tante Jolesch» Фрідріх Торберг) офіціанти носили таблиці із зображенням різних відтінків від чорного до молочного, показуючи на які, відвідувач замовляв каву на свій смак. Загалом за весь час існування віденських кав'ярень сервірували понад 50 видів кави – з молоком чи

вершками, цукром чи без, додаванням алкоголю чи спеціальним шаруванням.

Кілька позначень у віденському діалекті вживають для несмачної, німецької кави (*G'schaderer, Fensterschwitz, Lawutschibia*). А от особливо смачну каву називають ніжно *Keffeedscherl*.

Існує слово на позначення ходового кавового напою – *Lauf* і такий анекдот: приходять у віденську кав'ярню чотири вишукані пані, одна замовляє «меланж», інша – «маленьку брунатну», третя – «капуцинець», четверта – «каву навпаки». Офіціант, уважно вислухавши замовлення, заходить на кухню і вигукує: «*Vier Lauf!*» («Чотири кави!»).

До офіціанта у віденській кав'ярні прийнято звертатися «*Herr Ober*», а якщо Ви є постійним відвідувачем, то можна й на ім'я, наприклад, «*Herr Franz*». Таку нехарактерну для німецької літературної мови форму звертання «пан + ім'я» вживають у віденському діалекті до осіб, зайнятих у сфері послуг (офіціанти, перукарі, продавці тощо), з якими Ви знайомі як постійний відвідувач цих закладів.

Щодо музичного супроводу, то він у віденських кав'ярнях переважно відсутній, лише деякі із них (*Café Central, Café Prückel*) пропонують відвідувачам у вечірній час живу фортепіанну музику; іноді у кав'ярнях відбуваються літературні читання.

Кількість кав'ярень у Відні почала неупинно збільшуватися: 1819 року було 150, а 1900 року – 600 кав'ярень. За даними економічної палати, сьогодні у місті є 1083 кав'ярні, 900 кав'ярень-ресторанів і 181 кав'ярня-цукерня. Розквіт віденської кав'ярні припадає на кінець XIX – початок XX століття [4].

У 50-х роках нові форми проведення дозвілля (зокрема зростання популярності телебачення) і поява сучасних барів спричинили занепад кав'ярень; деякі відомі кав'ярні навіть були змушені зачинити. Проте цю кризу віденській кав'ярні вдалося подолати, а від 90-х років спостерігається нова хвиля зацікавлення традиціями віденської кав'ярні. Віденські кав'ярні як магніт приваблюють туристів: відділ туризму міста наводить дані, що здебільшого туристи, які відвідують місто, як особливу атракцію виділяють віденські кав'ярні. Можливо, для міста це позитивна тенденція, проте корінні віденці нарікають на засилля кав'ярень туристами.

Ковбасні кіоски – як і віденська кав'ярня – невід'ємна складова австрійської кулінарної міської культури, яка надихнула на творчість не одного митця і відобразилася як у піснях («*Der Würstelmann am Schottentor*» (1956), «*Würstelstand*» (1993)), так і в літературних творах (H.C. Artmann «*Im Schatten der Burenwurst*»). Появилися ці ятки ще за часів Австро-Угорської імперії наприкінці XVIII століття і були покликані забезпечити роботою інвалідів війни. На початках існування йшлося про «кухні на колесах», і тільки від 60-х років минулого століття у Відні дозволили встановлення постійних кіосків. Багато ковбасних кіосків працює до пізньої ночі, і це чи не єдина нагода перекусити для таксистів чи любителів нічного життя. Удень ковбасні кіоски приваблюють як туристів, так і працівників навколишніх інституцій, студентів. Біля ковбасних кіосків стираються соціальні межі; наприклад,

найстаріший (з 1928 року) віденський ковбасний кіоск «Лео», що поблизу Народної опери, може похвалитися таким своїм відомим постійним відвідувачем, як колишній австрійський канцлер Бруно Крайскі, який навіть одного разу написав у книзі відгуків, що ковбаска, яку він щойно з'їв у цьому кіоску, смачніша від вишуканих наїдків, які він кілька годин тому куштував на державному банкеті.

Загалом у Відні існує понад 300 ковбасних кіосків. Успішний кіоск продає не менш 500 ковбасок щодня. Традиційна пропозиція ковбасних кіосків:

– *Burenhäutl/Burenwurst* (або *Haabe*) зазвичай своїй назві південноафриканській війні (1899–1902), в якій австрійські симпатії були на боці голландців (*bur* – голландською «селянин»);

– *Käsekrainer* (свиняче м'ясо зі шматками сиру, що в розрізі створює неапетитну асоціацію із гнійними цятками, а звідси і народна назва – *Eitrigel* («гнійна ковбаса»);

– *Frankfurter* (за межами Австрії відомі як *Wiener*). 1805 року м'ясник Йоган Георг Ланер придумав у Відні сорт ковбаски, яка так припала до вподоби цісарю Францу Йозефу, що він щодня замовляв її на другий сніданок, який на віденському діалекті називають *Gabelfrühstück* у цісарський палац Гофбург. Ланер вчився на м'ясника у Франкфурті-на-Майні і назвав свій витвір іменем міста. Проте поза межами Австрії ці ковбаски, що подають завжди у парі, відомі як «віденські»;

– *Leberkäse*, який насправді не є ні сиром (*Käse*) ні печінкою (*Leber*), а квадратної форми запеченою м'ясною масою (іноді із конини).

Спілкування біля типового ковбасного кіоску відбувається на діалекті; окрім того, існує спеціальний жаргон, зрозуміти який чужинцеві (навіть з німецькомовних країн) непросто. Часто в літературі для ілюстрації цитують таке замовлення: *A eitrigel mit an schoafn und an bugl, und a hüsn daz ua* (*Eitrigel*=*Käsekrainer*; *Schoafa*=пекуча гірчиця; *Bugl*=шматок хліба, або *Hüsn*=бляшанка пива). Жаргонна термінологія варіюється навіть від одного району міста до іншого.

Подають ковбаску на паперових подовгастих тарілках (раніше використовували керамічні тарілки) порізану, їдять за допомогою зубочисток, напої п'ють з пляшок/бляшанок, деякі кіоски подають склянки. Проте в Інтернеті викладено, як на запитання відвідувача про шматку власник кіоску обурився: «*A Glas! wüla hóm! Am Wiaschtlstand...!! Der glaubt, er is bein Sacha!!!*» – «Келішок йому подавай! В ковбасному кіоску...!! Він думає, що то Захер!!» В народі ковбасні кіоски любовно-іронічно насправді називають «маленькими Захерами» (*Kleines Sacher*) за аналогією до відомого розкішного готелю «Захер».

Австрійці – любителі м'яса (*Fleischmeder* як називають на віденському діалекті людину, що дуже любить м'ясо), тому, як і слід було очікувати, спроба відкрити у Відні 2008 року перший вегетаріанський кіоск із соєвими ковбасками, зазнала фіаско... Любов австрійців до м'яса відображається і у великій кількості позначень певних частин волового/телячого м'яса. Наприклад, у діалектних словниках ми нарахували понад 20 слів, що позначають різні частини волового м'яса, з яких наведемо лише деякі: *Ochsenschcepp* – сорт м'яса,

з якого варять відому віденську зупу з хвостом вола; *Bruckfleisch* (ніжне м'ясо з черева вола (від мосту *Schwedenbrücke* у Відні, на якому колись забивали худобу); *Kelbsvögerl* (вирізка зі стегнової частини); *Riad* – половина туші вола [3, с. 118].

Heuriger – ще одна типова віденська гастрономічно-суспільна інституція. *Heuriger* вживають у двох значеннях:

- 1) вино з останнього врожаю;
- 2) винні корчми, де продають вино з останнього врожаю.

Популярність *Heuriger* пояснюють близькістю виноградарників до міста. Відень – єдине велике місто у світі із виноградниками у межах міста: понад 500 угідь на 722 гектари, які дають 2,5 мільйони літрів вина щорічно, а також 180 *Heuriger*. Виноградарство концентрується в таких районах міста, як території навколо *Kahlenberg*, *Heiligenstadt*, *Nussdorf*, *Grinzing*, *Sievering*, *Neustift am Wald*.

Перші згадки про віденські виноградники датовані 1132 роком, хоча виноробство у Відні має, безперечно, таку ж довгу історію, як і саме місто. Основу для сьогодишньої культури *Heuriger* заклали імператор Йозеф II, дозволивши виноградарям без окремої ліцензії продавати вино із вирощеного ними винограду і подавати до нього власноруч виготовлені страви. Наступним обмеженням, яке віднедавня вже не актуальне, була тривалість роботи *Heuriger* упродовж максимально 300 днів на рік.

Розпізнати *Heuriger* неважко, адже, за традицією, на воротах вивішують прикрашену соснову китицю (*Föhrenbusch*). Коріння цієї традиції сягають у середньовіччя, коли вино давало місту найбільші прибутки і його якість ретельно перевіряли міські установи: після того, як якість вина перевірила відповідальна особа і оцінила її позитивно, відсилали «винного глашатая» (*Weinrufer*), який бігав вулицями з китицею сосни, повідомляючи всім, що відкривається такий-то і такий-то *Heuriger*, а китицю потім чіпляли на ворота. Китицю на воротах часто освітлюють ліхтариком, і звідси пішло позначення людини напідпитку *Laterndler* (той, хто йшов додому, аж коли вимикали ліхтарик), а також *laterndeln* (засидітися у *Heuriger* і добряче випити).

Сучасні винороби заздалегідь обговорюють часи свого відкриття, а в певних місцях винних районів стоять гарно оформлені ковані картини-таблиці із графіками відкриття окремих *Heuriger*, які називають *Rauschbaum* – хмільне дерево.

Відкривають *Heuriger*, зазвичай, по обіді, о 16 годині. Як додаток до вин виставляють буфет зі страв (у класичних винних корчмах це винятково холодні страви – сир і сиркові маси, смалець, шкварки, солені горішки, ковбаси і шинки, сардини, холодна птиця, салати, мариновані овочі, варені на твердо яйця, хліб, булки), деякі *Heuriger* використовують спеціальні ліцензії і подають також традиційні австрійські гарячі страви: *Schweinsbraten* (свиняча печеня), *Surfleisch* (маринована печеня), *Schinkenfleckerl* (лазанки з шинкою), *Blunz'n* (кров'янка), *Brathendel* (смажена курка). На десерт пропонують традиційні види штруделя: *Apfelstrudel* (яблучний), *Milchrahmstrudel* (вершковий) чи *Topfenstrudel* (сирний). Раніше у *Heuriger* не подавали до вина жодних страв, окрім хіба що хліба і горіхів.

Тому ще 20 років тому було звичною справою приносити у *Heuriger* свою їжу (*Heurigerpackerl*), а там купувати тільки вино; також ходили чоловіки, яких називали «*Salamutsch-Mann*»: вони продавали відвідувачам саямі, сир, хліб. Споживали цю їжу без приборів, пальці були масні і це дало поштовх до створення типового для винних корчм келиха із вушком (для зручного тримання, щоб на ньому не залишалося неестетичних масних слідів). Вино у *Heuriger* замовляють в офіціантів, а щодо їжі діє правило самообслуговування біля буфету. Поняття *Heuriger* не захищене, закон знає лише *Buschenschank* та *heuriger Wein*, тому таку назву часто мають орієнтовані на туристів ресторани в самому місті чи на окраїнах, які не є властивими винними корчмами виноробів, що продають вино зі своїх виноградників. Такі псевдо-винні корчми ще називають «*Heurigenrestaurant*» або «*Stadtheuriger*»: з огляду на туристів, ціни там завищені, а віденці називають їх іронічно-зневажливо *Nobelheurige*. Псевдо-*Heuriger* продають навіть пиво і каву, проте в класичних винних корчмах це неприпустимо, можна продавати додатково до вина хіба що содову і мінеральну воду.

Інтер'єр *Heuriger* простий, гостей у теплу пору року розміщують на вулиці під брезентовими тентами за простими дерев'яними столами з зеленими дерев'яними лавками без спинок; така атмосфера нагадує українське сільське весілля. *Heuriger* дуже популярні як місце зустрічі віденців: туди часто запрошують іноземних гостей, відвіданням *Heuriger* завершуються міжнародні конференції і симпозіуми [1, с. 184].

Закономірно, що така важлива сфера, як виробництво, споживання вина і все, що пов'язане з традицією *Heuriger*, відобразилося у віденському діалекті: від позначень винороба (*Hauer*) і винного гурмана (*Weinbeißer*), вінка для вивішування на воротах винних корчм (*Buschen*) і процесу його вивішування (*ausstecken*), спеціальних посудин для молодого вина (*Bitsche*) до позначень смакових якостей вина (як і у випадку з кавою, позначень вина поганої якості більше – 10 позначень, аніж доброго вина – 2 позначення).

Beisel. Щодо етимології слова *Beis(e)l* довго вважали, що воно походить від «*bōjiss*», що на івриті означає «дім». Проте 1975 року «*Wörterbuch der bairischen Mundarten in Österreich*» дав інше пояснення *Beisl*, а саме: від баварського «*paizl*» (кнайпа). В минулому – це недорогі кнайпи з простою домашньою їжею, проте з часом відбулося покращення значення як слова, так і самих цих закладів, отож сьогодні говорять навіть про *Nobelbeisl*, в яких подають традиційні австрійські страви в «ошляхетненому вигляді». *Beisl* – родич італійської тратторії, грецької таверни, німецької кнайпи – міцно інтегрований у життя району міста, в якому знаходиться. Типові ознаки інтер'єру: дерев'яна оббивка стін, дошка з гачками (замість вішака на ніжці), дерев'яні столи, картаті скатертини на столах, дошка із написаними крейдою назвами страв, менаж (підставка з приправами), картки на столах постійних відвідувачів. Сферами функціонування діалектів загалом є сільськогосподарсько-ремісничі і домашньо-приватні сфери, а, отже, в усіх діалектах ми спостерігатимемо подібну картину: наяв-

ність великої кількості діалектних слів із таких ділянок буденного життя, як кулінарія, ремесло, регіональні овочі і фрукти, місцеві і свійські тварини, предмети побуту (меблі, посуд, одяг тощо), моральні і тілесні людські вади, поведінка і зовнішність людини тощо. Тому не дивно, що страви австрійської кухні широко представлені у віденському діалекті: починаючи від традиційних м'ясних страв, як от віденського шніцеля (ознакою якого є колушок із тертих сухарів, а тому жартиливо-образно на діалекті його називають *Bres'lteppich* («килим, посипаний сухарями»), гуляшу (*Gulasch* – місцева вимова угорського «gulyás», що угорською означає «пастух»), кров'янки (*Blunz'n*), котлет (*Laibchen, faschierte Laberln*), м'ясного рагу (*Geschnezeltes, Krenfleisch* (варена свинина з тертим хроном), *Lembraten* (печення з телячих нирок), *Brat'l* (печення зі свинини), *Tafelspitz* (відварене теляче м'ясо із картопляною запіканкою і яблучно-хроновим соусом), випічки (*Bims* – хліб, *Baunzerl* – булочка з розрізом посередині, *Weck'n* – хлібець, *Weckerl* – подовгаста булочка, *G'schrade* – булочка з двома перехресними надрізами, *Buchtel* – дріжджова булочка на парі, *Krapfen, Dalken* – пампушок, *Beugerl* – ріжок із солодкою начинкою, *Kipferl* – рогалик, *Powideltascherl* – конвертики з начинкою зі сливового мусу, *Golatsche* – конвертики

із пластового тіста з начинкою, наприклад, із сирною – *Topfengolatsche, Busserl* – маленьке тістечко у формі гірки) і типових для австрійської кухні кнidelів (*Knödel/Kned'l, Griaskned'l, Semmelkned'l, Serviettenkned'l*), макаронних виробів (*Nockerl, Fleckerln, Farferln, Fritatten*), інших страв з борошна (*Schmerrn* – солодкий омлет з родзинками і повидлом, *Palatschinken* – налисники, *Pofesen* (начинка з мозку між двома скибками булки), *Pogatscherln* (мініатюрна випічка зі шкварками) [2, с. 214].

Королем традиційної австрійської випічки можна з повним правом назвати штрудель, тісто для якого має бути дуже тонким, еластичним і добре розтягуватися, отож якщо якась справа затягується, віденці кажуть: *etwas zieht sich wie ein Strudelteig*.

Висновки і пропозиції. Коротко підсумуємо: мова, як частина суспільної реальності відображає взаємозв'язки людини з навколишнім світом, а «душа країни виявляється в останню чергу не в тому, на позначення чого вживаються слова, а на позначення чого вони відсутні» – як слушно зауважують автори «Австрійсько-німецького словника» [5; 11]. Гастрономічно-суспільні віденські інституції *Wiener Kaffeehaus, Würstelstand, Heuriger, Beisl*, які стали візитівкою міста, відображені на рівні словникового складу віденського діалекту.

Список літератури:

1. Mayr M. Das Wienerische. Art und Redensart / M. Mayr. – Wien und München: Amalthea, 1980. – 312 s.
2. Löffler H. Germanistische Soziolinguistik / H. Löffler. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005. – 246 s.
3. Wehle P. Sprechen Sie Wienerisch? / P. Wehle. – Wien: Ueberreuter, 1980. – 287 s.
4. Wikipedia, die freie Enzyklopädie. www.wikipedia.de.
5. Wörterbuch Österreichisch – Deutsch [Hg. Astrid Wintersberger, H.C. Artmann]. – Salzburg und Wien : Residenz Verlag, 1995. – 96 s.

Похитун Т.А.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ВЕНСКОГО ДИАЛЕКТА

Аннотация

Написание данной статьи побудило стремление показать многообразие прагматического потенциала диалектных понятий в художественном дискурсе. Соотношение диалекта и литературного языка постоянно меняется в реальной языковой среде и все время требует изучения. Рассматривая историю и настоящее типично венских явлений, мы параллельно проследим, как эти важные в жизни города сферы отразились в словаре венского диалекта.

Ключевые слова: венский диалект, венская кофейня, колбасный киоск, винная корчма, типичный австрийский трактир.

Pokhytun T.A.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

LINGUISTIC DIVERSITY OF THE VIENNESE DIALECT

Summary

The writing of this article prompted desire to show a diversity of pragmatic potential of dialect terms in artistic discourse. The dialect correlation and the literary language is constantly changing in a real language environment and all the time requires research. Considering the history and present typical Viennese phenomenon, we observe how these important in the life of the city events are reflected in the dictionary of the Viennese dialect.

Keywords: the Viennese dialect, the Viennese coffee house, the sausage booth, the wine restaurant, the typical Austrian taverns.

УДК 82-311.2

ДІАЛОГ РІЗНИХ КУЛЬТУР (ТВОРЧІ ЗВ'ЯЗКИ Е. ГОФМАНА І М. ГОГОЛЯ)

Ружеви́ч Я.І.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена дослідженню діалогу двох культур. Розглянуто творчі зв'язки М. Гоголя і Е. Гофмана. Розкривається літературна послідовність Е. Гофмана. Окреслено спільність розробки фантастичного у німецького та українського письменників. Художній твір розглядається як явище культури певного народу конкретної історичної доби.

Ключові слова: література, культура, романтизм, гротеск, фантастика, діалог.

Постановка проблеми. Художня література як унікальна форма збереження духовного досвіду людства займає особливе місце у культурній картині світу. Літературний твір є помітним історико-культурним явищем, продуктом специфічної людської діяльності з відтворення дійсності, внаслідок чого відбувається передача духовного досвіду людства. Оскільки культура – це водночас «технологія, спосіб і форма накопичення, збереження і передачі інформації» [2, с. 215], то культурну інформацію розуміємо насамперед як інтелектуальний та морально-естетичний досвід людства, втілений митцями в художніх творах і збережений у світовій культурі.

У філософській та педагогічній літературі стверджується думка про виховання «людини культури» (В. Біблер, І. Берлянд, Ю. Курганов, Н. Пахомов та ін.). Така людина не сприймає готових істин і приймає власні рішення, у процесі пошуку яких стає зацікавленою в діалозі з іншими історичними культурами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні засади порушеної проблеми закладені працями М. Бахтіна, Ю. Борева, В. Доманського, А. Єсіна. Культурологічні основи вивчення літератури розглядаються у розвідках З. Кирилюк, О. Куцевол, О. Ніколаєнко, Б. Шалагінова та інших. У працях, присвячених дослідженню творчості Е. Гофмана та М. Гоголя розкривається художня своєрідність їх творів [8], важливі проблеми поетики, художня майстерність авторів [9], [11]. Висвітлюється також літературний процес у його характерних закономірностях і структурах, розкривається індивідуально неповторний художній світ Гоголя [10] і Гофмана [11].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні монографії та дисертаційні роботи розкривають багатогранність творчості Гоголя і Гофмана, але слід зауважити, що немає дослідження, в якому розкривалися б творчі зв'язки та спільність розробки фантастичного у німецького та українського письменників.

Мета – проаналізувати творчі зв'язки Гоголя і Гофмана та спільність розробки фантастичного у різних культурах.

Виклад основного матеріалу. Поняття культури услід за Ю. Боровим розглядаємо у трьох значеннях: а) широкому, що охоплює будь-яку діяльність і власне систему суспільних цінностей; б) вузькому, що означає лише інтелектуальну й художню діяльність та її результати; в) аксіологічному, що має оцінювальне значення [2, с. 215].

Орієнтуємось на культурологічну концепцію А. Єсіна, яка складається з трьох основних посилянь: 1) культура – це особливе, відмінне від цивілізації ставлення людини до світу; 2) культура – це система цінностей; 3) основним носієм культури є окрема особистість [6].

Звертаємо увагу на те, що В. Доманський, орієнтуючись на постулати культурології, висуває «ідею літературоцентричності культури» [5, с. 6]: художні тексти розглядаються як культурний універсум; вони сприймаються як своєрідна «узагальнена модель світу, весь комплекс світосприйняття письменника, його філософські, естетичні, релігійні й моральні погляди та їх вираження за допомогою системи знаків, кодів, мотивів, міфологем, символів» [5, с. 30].

Концептуальним положенням нашого дослідження є твердження М. Бахтіна про те, що одна культура розкриває свої глибини підчас зустрічі з іншою: між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість та односторонність цих культур, що людська природа може розкриватися в різних культурах по-різному [1, с. 335].

Зарубіжна література має в цьому сенсі важливу перевагу, оскільки пов'язана з різноманітними текстами, які належать до різних типів культури. На думку Ж. Клименко, «Сприймаючи інокультурний текст, реципієнт сприймає його через призму своєї культури...» [7, с. 74], але перекладний твір мистецтва не втрачає своїх естетичних якостей і виконує специфічну пізнавальну функцію, пов'язану з інокультурною природою тексту. Спілкування з шедеврами зарубіжної літератури сприяє підготовці читача до взаємодії з культурами світу й моделюванню своєї поведінки до інших культурних контекстів.

До зарубіжних романтиків, особливо до Е. Гофмана, близький український письменник М. Гоголь. Він продовжує і розвиває гофманівську тематику, принципи його поетики. Проблеми, яких торкалися обидва письменники у своїх творах, залишаються актуальними і сьогодні: протиріччя між духовними і матеріальними цінностями, незалежність у виборі життєвого шляху, співіснування прекрасного й потворного.

Гоголь і Гофман виявляли цікавість до фантастики й вводили її до своїх творів. Фантастичною, надзвичайною здається Гоголю, так як і Гофману, влада грошей, яка все більше захоплює світ. Обидва письменники відобразили зростаючу втрату вірних ціннісних орієнтацій, наступ згубного хаосу, корені якого – в золотому

мареві. У суспільства зміщені всі уявлення про цінності. І все це роблять гроші, золото (у Гофмана – це три золоті волосини, якими фея із жалісливості нагородила вирока Цахеса). Ця зловісна сила робить замах на найвищий прояв і створіння людського духу – мистецтво, творчість.

Німецький романтик приводить читача до висновку, що художник самотній у світі, його не розуміють і принижують філістери, а суспільство, в якому панують прозаїчні інтереси, вигода і користь, є ворожим великому, справжньому мистецтву. Ця тематика знаходить продовження і розвиток у Гоголя («Портрет»), у творчості якого відчувається і зв'язок з романтичною темою «високого безумства», є фантастична двоплановість, наближена до романтичних традицій («Записки божевільного»), романтична іронія («Ніс»).

Фантастика Гофмана переважно казкова, вона торкається чарівних перетворень, незвичайних пригод, а також чудових властивостей звичайних предметів. На це звертає увагу Г. Гейне, підкреслюючи, що Гофман знайшов «чаклунські формули» і може за власним бажанням викликати ворожих духів природи, оживити кожний камінь і перетворити в каміння все життя, перетворити людей у диких звірів [3, с. 393–395].

У своїх дослідженнях у галузі фантастики Гоголь розвиває принцип «паралелізму фантастичного й реального». Ю. Манн вважає, що «это был общий закон эволюции фантастических форм на исходе романтизма, – и гоголевская линия до поры до времени развивалась во многом параллельно гофмановской» [9, с. 76]. Наприклад, збігається впровадження словесно-образної форми фантастики, інтерес до форм завуальованої (неявної) фантастики в «Мадемуазель Скудері Гофмана та в «Записках божевільного», «Портреті» Гоголя.

Так само як і у Гофмана, фантастика, казковість – невід'ємний елемент гоголівських творів, що то надає їм особливої таємничості, то обертається гострим, комічним гротеском. Казково-фантастичні епізоди в повістях переплітаються з реальними описами побуту, зображенням психологічно переконливих образів чиновників.

У Гофмана гротескні образи виявляють нерозумність законів існуючого устрою світу. У казці огидний потвора, наділений чарівним даром присвоювати собі заслуги оточуючих, викликає захоплення, стає всесильним міністром («Крихітка Цахес»).

Ю. Манн бачив у побудові «Записок божевільного» деяку аналогію «Життєвим поглядам кота Мурра», але підкреслював, що у Гофмана поєднуються два самостійних документи: біографія кота Мурра та життєвий опис Крейслера, що мотивовано позасюжетною причиною: помилкою під час видання рукопису. У Гоголя витримано єдиний план, і «собаче листування» входить у цей план як епізод, пов'язаний із вчинками та душевним станом персонажу (Поприщина) [9, с. 102–103].

Вважаємо, що в «Записках божевільного» Гоголь продовжив гофманівську манеру лукавих і водночас нещадно злих і гострих натяків, характерних для «кошачої» лінії роману «Життєві погляди кота Мурра». Тут гофманівський художній прийом гротеску знайшов одне з найкращих відтворень у листах Меджі, де дотепно висміюється вишуканий тон великосвітського суспіль-

ства. «Собаче» сприйняття життя є по-своєму «природним», заключає дещо «вільнодумне», завдяки чому вдається гротескна картина ієрархії суспільних цінностей. Як і в епізоді з орденською стрічкою, про яку розповідає Меджі: «... а по обіді підняв мене до своєї шиї й сказав: «А глянь, Меджі, що воно таке». Я побачила якусь стрічечку. Я понюхала її, та не знайшла ніякого аромату; нарешті потихеньку лизнула: солонувате трошки» [4, с. 174].

Для того, щоб підкреслити, що титулярний радник – рядовий, типовий чиновник, Гоголь вводить у текст пародію на «світський роман» в листах. Поприщину, який поступово божеволіє, здається, що він читає собачі листи. Вони побудовані на рівні низькопробних романів, які чиновнику доводилося читати. А їх стиль цілком відповідає низькому естетичному смаку самого Поприщина.

У сатиричних портретах Гоголь не звертається до гротеску, а використовує прийом акцентування однієї деталі. Так створюється портрет Поприщина в листі Меджі: «... якби ти знала, що це за потвора! Справжня черепаха в мішку... Прізвисько в нього пречудне. Він завжди сидить та гострить пера. Волосся в нього на голові дуже схоже на сіно. Папа часом всилає його замість слуги. Софі ніяк не може втриматись від сміху, коли дивиться на нього» [4, с. 176].

У цьому портреті звертає на себе увагу виділення характерної деталі (незначний, нікчемний, жалюгідний) і надання їй значення цілого («маленька людина»).

Титулярний радник Поприщин духовно нікчемний та жалюгідний. Його розумовий світогляд вихований та обмежений чиновницьким світом з хабарництвом, плітками, підлабузництвом, вульгарністю. Але в маленькому чиновникові живе разом з тим думка про те, що він не гірший за інших. Та щоб найяскравіше передати це амбіційне уявлення, автор блискуче використовує промову: «Та чи знаєш ти, дурне бидло, що я чиновник, я благородного походження» [4, с. 169]; «Зачекай-но, друже! Будемо й ми полковником, а може, як бог дасть, і чим-небудь і значнішим... Що ж це ти вбив собі в голову, ніби крім тебе зовсім уже й немає порядної людини. Дай-но мені ручевського фрака, пошитого по моді, та нехай би я вив'язав собі такого, як ти, галстука, – ти не годен тоді і в слід мені ступити» [4, с. 170].

Поняття щастя співпадає у Поприщина з першим уявленням про ідеал. Гоголівський герой із заздрістю дивиться на свого керівника відділення, на якому «ручевський фрак» і «чоботи по тридцять карбованців». Він і сам хотів би так вдягатися. Поприщин заздрить директору, а шарудіння сукні генеральської доньки для нього – найкраща музика. Мрія про директорську доньку зливається з бажанням проникнути у «вищі сфери», ближче подивитись на життя панів, зрозуміти, про що міркує директор.

Поприщин вихваляється перед лакеєм, починає сварити мужика – «свиню», який не ходить у театр, критикує зовнішність свого керівника («... в нього обличчя скидається трохи на аптекарську пляшечку...»), а потім добирається до камер-юнкерів («Адже з того, що камер-юнкер, не проріжеться третє око в лобі...»).

У мріях Поприщин бачить себе генералом з блакитною стрічкою. Але для того, щоб досягти генеральської посади, потрібно служити років сорок. Він не хоче чекати, хоче миттю стати генерал-губернатором. І в цьому виявляється його бажання негайно подолати прірву, що розділяє чиновника з Його Величністю, перед якою він нещодавно тремтів, і, обриваючи свої фантазії, застерігає: «Нічого... нічого... мовчу». Але вже в цих поривах мовчання чується передвістя чогось незвичайного. В свідомості титулярного радника накопичується протест проти соціальної несправедливості. Це приводить його до безумства: він уявляє себе іспанським королем Фердинандом VIII.

У своєму безумстві Поприщин раптово підвищується, виявившись здатним на бунт, і підіймається до викриття: «Матір, батька, бога продадуть за гроші, честолобці, хриstopродавці!» [4, с. 181].

Гоголь, так як і Гофман, не намагається ігнорувати дійсність, замінюючи її художнім уявленням. Фантастика служить письменникам засобом досягнення умов життя. У фантастичних пригодах, що трапляються з героями Гоголя і Гофмана, відображається дійсність. Фантастичне царство собак і котів, уявні вчені розмови і звичайні бійки, суперництво і романтичні зітхання – все це іронічне іносказання про звичай людей, що розвивалося в стилі реалістичної сатири. Тому Гоголь, відчувачи несправедливість суспільного устрою, його ворожість розвитку особистості, не тільки дав волю божевільному уявленню Поприщина, а представив карикатурну дійсність: висміяв і спародіював у його видіннях ту «нісенітницю», яку щоденно можна було знайти на сторінках офіційної російської газети. Герой Гоголя як би викидає все те, що накопичувалося в ньому за багато років мовчання, і, очистившись, з'являється перед нами у фіналі.

У повісті «Записки божевільного» відчувається зв'язок з романтичною темою «високого безумства».

Улюблений герой Гофмана – Крейслер – страждає від вульгарності, нерозуміння музики бюргерами. Він знедолений у суспільстві, яке не розуміє ні музики, ні його самого. Результатом цієї знедоленості є божевілля Крейслера. Але є різниця божевілля Крейслера (і інших героїв Гофмана) від власне хвороби: це не душевна неповноцінність, а, навпаки, стан вищого духовного піднесення, коли такий «безумець» є носієм кращих людських якостей і духовних спонукань.

Кіт Мурр аркуші свого рукопису перекладає, з його точки зору, макулатурними паперами. Але ці аркуші, які кіт дере і вкладає будь-як у свій манускрипт, є життєписом музиканта Крейслера.

Життєпис геніального композитора як макулатурні листи в кошачій біографії! Треба було володіти справді гофманівською фантазією, щоб надати гіркій іронії таку форму. Кому потрібне життя Крейслера, його сум та радощі? Хіба що на просушку графоманських вправ ученого kota.

Інакше розкривається тема божевілля в гоголівській повісті: Поприщин пише «листи» Меджі. У формі читання й коментування цього фантастичного листування розвивається – перекручено, потворно, за логікою «сну» – думка Поприщина, він розуміє реальне становище речей.

У процесі прогресування душевної хвороби Поприщин звільняється від вульгарності і лакейства, набуває людської гідності. Міркуючи про те, що все найкраще в світі дістається генералам і камер-юнкерам, герой Гоголя приходить до висновку про абсурдність існуючої суспільної нерівності.

Гофман наділяє деяких своїх безумців великою поетичною змістовністю, розумінням поезії, співчуває їм, а Гоголь не співчуває Поприщину-чиновнику, коли він виглядає кумедним у своїх претензіях на значущість, коли він у своїй уяві стає королем, коли сміх читача вже «розчинений гіркотою». Це відбувається наприкінці повісті. Раптом, у найвищій точці свого безумства, Поприщин переживає осяяння. Він виявляється здатним до страждань, згадує про матір, родину, дім – у ньому пробуджується людина. Тільки тепер Гоголь віддає йому найдорожчі свої образи і слова: «тройка бистрих, мов вихор, коней», «струна дзвенить у тумані», море, Італія...

Висновки і перспективи. Художній твір – універсум культури людства та виразник естетичного ідеалу митця, що зумовлюють розгляд прочитаного як моделі світу й концепції людини в ньому, а також є цілим комплексом світосприйняття письменника, його філософських, естетичних, релігійних і моральних поглядів та їхнього вираження за допомогою системи символів, кодів.

Характери героїв, сюжети, ситуації, манера оповіді – це підстави для висновку, що в останній повісті «Арабесок» – «Записках божевільного» – відчутний вплив стилю Гофмана. Фантастика, казковість, іронічне іносказання, гротеск, тема божевілля – невід'ємні елементи творів Гоголя і Гофмана. Все це дає можливість через творчість двох митців – німецького і українського – почути діалог різних культур.

Кожне покоління по-своєму трактує твори Гоголя і Гофмана, дещо приймає, чогось не розуміє, але не залишається байдужим – це головне, і означає, що ідеї письменників живуть і впливають на свідомість і душу читача.

Список літератури:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Боров Ю.Б. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов / Ю. Боров. – М.: ООО «Издательство «Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 575 с.
3. Гейне Г. Романтическая школа. – Собр. соч. в 6-ти т. – М.: Худож. лит., 1982. – Т. 4. – С. 393–395.
4. Гоголь М. Твори в 3-х т. – К., 1952. – Т. 2. – С. 165–185.
5. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие / В.А. Доманский. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 368 с.
6. Есин А.Б. Литературоведение. Культурология: Избранные труды / А.Б. Есин. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 352 с.
7. Клименко Ж.В. Теория і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2006. – 340 с.
8. Манн Ю. О гротеске в литературе. – М.: Сов. писатель, 1966. – 183 с.

9. Манн Ю. Поэтика Гоголя. – М.: Худож. лит., 1988. – 413 с.
10. Машинский С. Художественный мир Гоголя. – М.: Просвещение, 1979. – 432 с.
11. Шамрай А.П. Ернст Теодор Амадей Гофман. Життя і творчість. – К.: Дніпро, 1969. – 301 с.

Ружевич Я.И.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ДИАЛОГ РАЗНЫХ КУЛЬТУР (ТВОРЧЕСКИЕ СВЯЗИ Э. ГОФМАНА И Н. ГОГОЛЯ)

Аннотация

Статья посвящена исследованию диалога двух культур. Рассмотрены творческие связи Н. Гоголя и Э. Гофмана. Раскрывается литературная преемственность Э. Гофмана. Определена общность разработки фантастического у немецкого и украинского писателей. Художественное произведение рассматривается как явление культуры определенного народа конкретного исторического времени.

Ключевые слова: литература, культура, романтизм, гротеск, фантастика, диалог.

Ruzhevich Y.I.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

DIALOGUE OF DIFFERENT CULTURES (CREATIVE COMMUNICATIONS OF E. GOFMAN AND N. GOGOL)

Summary

The article is devoted to the study of the dialogue of two cultures. Creative connections of N. Gogol and E. Hoffmann are considered. The literary continuity of E. Hoffmann is revealed. The commonality of the development of the fantastic among German and Ukrainian writers is defined. Artwork is considered as a phenomenon of culture of a certain people of a particular historical time.

Keywords: literature, culture, romanticism, grotesque, fantasy, dialogue.

УДК 81'373.612.2:[338(430)+316.77]

КОНВЕНЦІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТАФОР НІМЕЦЬКОГО ЕКОНОМІЧНОГО МЕДІАДИСКУРСУ

Строганова Г.О.

Київський національний торговельно-економічний університет

Статтю присвячено дослідженню процесу конвенціоналізації метафор німецького економічного медіадискурсу. Розглянуто поняття конвенційності в лінгвістиці. Проаналізовані різні підходи до визначення сутності процесу конвенціоналізації нових слів. Запропоновані такі критерії виокремлення конвенційних метафор у німецькому економічному медіадискурсі: належність до ключових метафоричних концептів; відтворюваність у мовленні; фіксованість значення тлумачними словниками німецької мови; повторюваність і регулярність уживання, а також тривале функціонування в німецькому економічному медіадискурсі.

Ключові слова: економічний медіадискурс, конвенційність, концептуальна метафора, конвенційна метафора, лексикалізована метафора.

Постановка проблеми. Конвенційність є суттєвою характеристикою більшості метафор німецького економічного медіадискурсу. Конвенційним метафорам належить провідна роль у визначенні способу мислення про те чи інше явище економічної дійсності й відповідно у формуванні економічної картини світу носії німецької мови.

Але паралельно в сучасному німецькому економічному медіадискурсі діє тенденція до активного створення й уживання нових, неконвенційних метафор. Неконвенційні метафори від-

бивають певні зміни в економічній картині світу мовної спільноти. Тож постає потреба розмежувати конвенційні і неконвенційні метафори німецького економічного медіадискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «конвенційність» (від лат. *conventio*, укр. *угода, домовленість*) поширено в таких галузях гуманітарного знання, як філософія, соціологія, культурологія і лінгвістика. Дослідження цього поняття знаходимо в працях Д.К. Льюїса [19], Л. Вітгенштейна [4], У. Куайна [20], К. Ай-

дукевича [1], С. Ульмана [9; 22], С. Хандл [13], Х. Шміта [21] та інших фахівців. Конвенційність у широкому розумінні – це загальноприйнятість, або традиційність. Конвенційність передбачає наявність певних конвенцій, тобто загальнови́знаних правил, норм, звичаїв, які сформувалися внаслідок угоди, експліцитної або імпліцитної домовленості між членами тієї чи іншої спільноти. Термін «конвенційна метафора» був уперше вжитий Дж. Лакоффом і М. Джонсоном у праці «Метафори, якими ми живемо» [16].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Конвенційність є фундаментальною характеристикою природної мови. Однак у сучасній лінгвістиці немає усталеного визначення поняття «конвенційність». Відсутні й чіткі критерії виокремлення конвенційних метафор.

Мета статті. Головною метою статті є з'ясування сутності процесу конвенціоналізації мовних одиниць, а також визначення основних критеріїв виокремлення конвенційних метафор німецького економічного медіадискурсу.

Виклад основного матеріалу. Уявлення про конвенційність мови започатковано ще в античності. Зокрема, думку про конвенційний характер мови висловлює персонаж платонівського діалогу «Кратіл» Гермоген, який стверджує, що кожен народ вирішує, як називатиметься та чи інша річ. На підтвердження цієї думки Платон наводить той факт, що в різних народів та сама річ має інакше найменування. Ідеї конвенційності мови протистоять переконання в онтологічній значущості процедури найменування. Згідно із цим переконанням, ім'я передає сутність речі, тому воно не може бути предметом конвенції, а має сприйматися як суще поруч із самою річчю.

Погляд на конвенційність мови, який існував ще за Платона, тісно пов'язано з поняттям «мовна конвенція», під якою розуміють угоду, схвалену мовною спільнотою щодо способів побудови, значення й уживання тих чи інших висловів. Можемо виокремити три аспекти існування мови: правила побудови висловлень (синтаксис), правила зв'язку висловлень із реальністю (семантика), правила вживання мови і мовної поведінки (прагматика).

У філософії мови є погляд, згідно з яким мова повністю підкоряється конвенціям [1; 4; 19]. Одним із питань сучасної філософії мови у зв'язку з мовною конвенцією є питання про спосіб її укладання, яке порушив У. Куайн [20]. Як зазначає вчений, якщо є експліцитна угода щодо вживання мови, то залишається незрозумілим, якою мовою обговорено і сформульовано таку угоду [2].

Можливу відповідь на це запитання знаходимо у Л. Вітгенштейна, який стверджує, що мовні конвенції не існують в експліцитній формі. Вони утворюються стихійно, під час спонтанних змін у мовних іграх, виступаючи сукупністю звичок або звичаїв уживання певних слів [10].

Отже, мовні конвенції здебільшого мають форму імпліцитної угоди. Усі члени мовної спільноти здатні відрізнити правильне слововживання від неправильного. Правила, яких треба дотримуватися, існують у свідомості членів спільноти; згоду керуватися цими правилами можна розглядати як певну домовленість або угоду.

Звертаємо увагу на те, що конвенційний характер значення виокремлюють терміни науко-

вих мов. Наукові терміни здебільшого є штучними й запроваджуються за допомогою відповідних визначень. Ці визначення, що становлять зміст понять, можна розглядати як певні конвенції. Між тим у словах природної мови конвенційність значення приховано знеособленістю конвенцій.

Найбільш популярною лінгвістичною темою в контексті конвенційності мови є конвенційність семантики. Питання про конвенційний характер мовної семантики традиційно пов'язують із працями Ф. де Соссюра, який запровадив поняття «довільність знака», обстоюючи довільність зв'язку між позначенням і позначуваним у мові [8, с. 100].

Поняття довільності через термін «конвенційність» у лінгвістиці можна пояснити як наявність усталених правил уживання мовних знаків на маркування тих чи інших позначуваних [22, с. 84]. Конвенційність свідчить про довільність мовного знака, відсутність внутрішньої мотивації або відсутність природного зв'язку між іменем і значенням.

Протиставляючи поняття конвенційності і вмотивованості значення, маємо диференціювати типи вмотивованості. С. Ульман пропонує три типи вмотивованості, які пояснюють «неконвенційність» мовного знака, а саме: фонетичну чи природну (наприклад, звуконаслідування), морфологічну (притаманна складним і похідним словам) і семантичну (перенесення значення) [9, с. 255].

Отже, термін «конвенційність» у лінгвістичній семантиці можна вживати на позначення довільності, невмотивованості мовного знака. У межах цієї концепції поняття конвенційності і вмотивованості є несумісними.

Такий підхід виключає можливість вивчати метафору як конвенційний феномен, тому що метафоричне значення завжди є вмотивованим. Крім того, розглянута концепція конвенційності є суто лінгвістичною, стосується лише значення слова й не враховує такого важливого фактору процесу конвенціоналізації, як частота вживання лексеми мовною спільнотою.

На відміну від лінгвістичної семантики, когнітивна лінгвістика не протиставляє поняття конвенційності і вмотивованості, а, навпаки, намагається поєднати їх. Когнітивний підхід розглядає вмотивованість як явище, пов'язане з пізнавальною діяльністю людини. Наша свідомість прагне осмислити мовний знак, знайти його мотивацію, тобто смисл, за яким стоїть певне знання. Мотивовані знання – це такі знання, які відповідають концептуальній системі особи. На думку Дж. Лакоффа, мотивовані знання краще застосовуються, ніж немотивовані [18, с. 346]. У мові частіше усталюються й конвенціоналізуються такі вислови, які є вмотивованими, тобто більш зрозумілими представникам мовної спільноти й прийнятними для них. Тож вмотивованість є важливим чинником конвенціоналізації мовного знака.

Слід зазначити, що конвенціоналізація лексичних одиниць відбувається під впливом як внутрішньомовних, так і позамовних чинників. Конвенційність є не лише лінгвістичним, а й соціальним феноменом, який зазвичай асоціюється з такими поняттями, як «традиційність», «загальноприйнятість». Конвенційні мовні знаки можна

визначити як загальноновизнані вислови, що вживаються певною мовною спільнотою і є зрозумілими для більшості її представників. У мовленні можуть регулярно відтворюватися лексичні одиниці як із довільним, так і з мотивованим значенням. Обидва типи лексичних одиниць, з погляду вживання їх мовною спільнотою, можуть бути конвенційними або неконвенційними.

Чи не найважливішим фактором процесу конвенціоналізації є регулярне вживання мовного знака мовною спільнотою. Дослідники С. Хандл і Х. Шміт, описуючи процес конвенціоналізації лексики, пропонують два взаємодоповнювальні терміни: інституціалізація і лексикалізація [13, с. 57; 21, с. 3]. Якщо перший стосується до соціопрагматичного аспекту конвенціоналізації, то другий є суто лінгвістичним і вживається щодо слова і його внутрішньої характеристики.

Інституціалізація – це процес входження нової лексичної одиниці до повсякденної мови. Як правило, інституціалізація передуює лексикалізації. Нове слово потрапляє до повсякденного вжитку мовної спільноти й починає сприйматися як відома лексична одиниця [13, с. 58]. У свідомості мовців закріплюється зв'язок між формою і значенням лексеми, вона стає складником наявного лексикону.

Р. Фішер виокремлює низку факторів, що сприяють інституціалізації слова [12, с. 170]. Найважливішим із них є частота вживання. За слушним зауваженням ученого, слід відрізняти інституціалізацію від актуалізації: при актуалізації йдеться про частотність уживання лексичної одиниці у певний обмежений період, поки вона є актуальною. До інших факторів інституціалізації лексеми належать: наявність у мові синонімічних висловів, ступінь продуктивності нової лексичної одиниці й мотивованість.

Лексикалізацію можна визначити як історичний процес, який також залежить від частоти вживання. При лексикалізації лексична одиниця частково втрачає вмотивованість, набуваючи певної ідіоматичності. Процес лексикалізації відбувається і з метафорами, тож вони втрачають образне значення. Однак, як зазначають Дж. Лакофф і М. Тернер, попри інституціалізацію і лексикалізацію метафор, вони залишаються важливим джерелом інформації про особливості концептуалізації знань у свідомості носіїв мови [17].

Отже, до найважливіших чинників конвенціоналізації нового слова належать умовленість його значення і регулярність уживання. Конвенційність мовного знака можна визначити як загальноприйнятність, традиційність уживання його тією чи іншою мовною спільнотою і вмотивованість, співвіднесеність його значення з чинною концептуальною системою.

Процесові конвенціоналізації підкоряються не лише нові слова, а й нові значення наявних слів, зокрема метафоричні значення. Поняття «конвенційна метафора» запроваджене засновниками теорії концептуальної метафори Дж. Лакоффом і М. Джонсоном. За визначенням учених, конвенційними вважаються такі метафоричні вислови, які ґрунтуються на традиційних метафоричних концептах і належать до конвенційного слововжитку [16, с. 89].

Згідно з вищенаведеною дефініцією, одним із критеріїв конвенційності метафори є належність її до традиційних, або ключових, метафоричних концептів. Ключові метафори – це метафори, які визначають спосіб мислення про певний предмет або явище навколишньої дійсності, формуючи відповідну картину світу.

До ключових метафор сучасного німецького економічного медіадискурсу можна зарахувати метафори, утворені на базі поняттєвих сфер ПРИРОДА, ЛЮДИНА, ХВОРОБА, ВІЙНА, ГРА, МЕХАНІЗМ, а також онтологічні метафори (ГРОШІ – ЦЕ РІДИНА, ЕКОНОМІКА – ЦЕ СПОРУДА) і просторово-орієнтаційні метафори [14, с. 190]. Саме ці поняттєві сфери стали основою створення великої кількості конвенційних метафор німецького економічного медіадискурсу.

Конвенційні метафори постають у межах традиційної системи концептів, тож їхнє значення, у контексті когнітивного підходу, завжди є мотивованим. Умотивованість значення сприяє кращому розумінню метафори носіями мови. Метафори, які виходять за межі традиційних метафоричних концептів, рідко набувають поширення. Крім того, метафори, джерелом яких є незнайома сфера, не можуть виконувати пояснювальної функції. Вони часто залишаються незрозумілими й радше викликають запитання, ніж пояснюють певний феномен.

Умотивованість метафори є чи не найважливішим фактором її конвенціоналізації. Умотивованість сприяє схваленню метафори мовною спільнотою та поступовій інтенсифікації вживання.

Метафора стає конвенційною шляхом багаторазового повторного вживання в мовленні комунікантів. Повторюваність і регулярне вживання є важливою передумовою конвенціоналізації метафоричного вислову і водночас – одним із критеріїв виокремлення конвенційних метафор.

Повторюваністю і регулярністю вживання в економічному медіадискурсі відзначаються і деякі нові метафоричні вислови, активне вживання яких пов'язано, перш за все, з актуалізацією позначуваних ними економічних явищ. Такі метафори не можуть бути визначені як конвенційні, оскільки функціонують в економічному медіадискурсі лише останні кілька років. За визначенням Р. Клаппенбах, слова, які виникли в німецькій мові протягом останніх 25 років, належать до складу неологізмів [15, с. 12]. Відповідно метафори, які з'явилися в німецькій мові протягом зазначеного періода, визначаємо як нові, неконвенційні метафори. Конвенційними вважаємо такі метафоричні вислови, що з'явилися в німецькому економічному медіадискурсі понад 25 років тому і які відзначаються повторюваністю, регулярністю вживання.

Конвенційні метафори різняться ступенем конвенційності. Найбільший ступінь конвенційності мають так звані лексикалізовані метафори. І.М. Кобозєва визначає лексикалізовані метафори як «семантичні деривати слів, які вже ввійшли до лексико-семантичної системи мови і, як правило, зафіксовані в тлумачних словниках як похідні узуальні значення» [5, с. 42].

Образність таких метафор не завжди усвідомлюється мовцем. Через часту вживаність і поширеність вони втрачають свою фігуральну ознаку.

Значення цих метафор стає ніби прямим [6, с. 144]. Для позначення лексикалізованих метафор, фігуральний характер яких уже не відчувається, у лінгвістиці вживаються поняття «генетична метафора». Цей термін відбиває первинну метафоричність і втрату образності в сучасній мові.

До генетичних метафор німецького економічного медіадискурсу можна зарахувати такі поняття зі сфери економіки, як *der Wirtschaftsaufschwung* [HB 29/06/2011], *der Schuldenanstieg* [FAZ 26/01/2011], *die Steuersenkungen* [HB 05/11/2010], *der Preisfall* [HB 12/07/2013], *der Kurssturz* [HB 21/09/2010] тощо.

І.М. Кобозєва, розглядаючи диференційні ознаки лексикалізованих і живих метафор, указує на відсутність семантичного ефекта переінтерпретації ситуації при заміні певного лексикалізованого метафоричного вислову на синонімічний йому буквальный або метафоричний вислів [5, с. 43]. Лексикалізовану метафору можна замінити на її семантичний еквівалент, що ніяк не вплине на спосіб розуміння висловлення адресатом [3, с. 67].

Так, у реченні “*So einen krassen Kurssturz haben die Aktien des Biotechunternehmens das letzte Mal im Jahr 2002 erlebt*” [HB 09/09/2014] метафору *Kurssturz* можна замінити на синонімічні вислови *der Kursfall* або *das Sinken der Kurse*; метафоричне словосполучення *finanzielle Turbulenzen* у реченні “*Fluggesellschaften, die in finanzielle Turbulenzen geraten, senken im Kampf ums Überleben Preise und Qualität*” [HB 14/08/2012] – на синонімічне словосполучення *finanzielle Schwierigkeiten*; значення речення при цьому залишається незмінним.

Деякі конвенційні метафори німецького економічного медіадискурсу зберігають яскравість образу. Під образністю розуміємо властивість слів, словосполучень передавати не лише логічну, а й конкретно-чуттєву, емоційно-оцінну інформацію [7, с. 158]. Образні конвенційні метафори також мають уже сформовані переносні значення, які закріплено в тлумачних словниках. В економічному медіадискурсі вони зазвичай вживаються для образної характеристики економічних явищ та подій.

Так, на позначення процесу поширення економічної кризи використовують загальновідомі образи:

- падіння карткового будиночка (*Die Wurzel allen Übels lag in den USA, wo durch eine verantwortungslose Kreditvergabe für Immobilien ein Kartenhaus eingestürzt ist* [HB 08/09/2010]);

- ефекту доміно (*Die Gegner einer Umschuldung haben immer vor einem Dominoeffekt gewarnt, der andere Mitgliedsländer der Währungsunion erfasst hätte* [FAZ 06/07/2011]).

Зазначені метафори є загальноновживаними й можуть використовуватися не лише в економічному медіадискурсі.

До образних конвенційних метафор також належать поняття з власне економічної сфери. Наприклад:

- *Finanzjongleur* (*Berlin will Finanzjongleure EU-weit stoppen* [HB 12/08/2011]);

- *Schuldenfalle* (*Das Statistische Bundesamt in Wiesbaden veröffentliche indessen Zahlen zu den Folgen von Arbeitslosigkeit. Viele Menschen*

landen wegen dieses Zustands demnach in der Schuldenfalle [FAZ 25/03/2010]);

- *Geldregen* (*Nächstes Jahr winkt Anlegern von Deutschlands Top-Unternehmen ein Geldregen von 25 Milliarden Euro* [HB 26/11/2010]);

- *Ausgabenlawine* (*Das Finanzministerium prüft daher, ob die in Aussicht gestellte Ausgabenlawine überhaupt finanziert werden kann* [FAZ 06/05/2008]).

Такі метафори, не зважаючи на часте вживання в економічному медіадискурсі, зберігають яскравість і виразність образу.

Варто зауважити, що не всі метафори німецького економічного медіадискурсу, які можуть бути визначені як конвенційні, ввійшли до словникового складу німецької мови. Тлумачні словники не встигають фіксувати факти лексикалізації метафор [5, с. 43]. Такі метафоричні вислови, як *marode Wirtschaft*, *Kapitalpolster*, *Wachstumsmotor* відсутні в тлумачних словниках німецької мови, однак відзначаються тривалим функціонуванням в економічному контексті. Так, в газеті «Die Zeit» метафоричне словосполучення *marode Wirtschaft* вжито 61 раз, починаючи з 1978 року; метафору *Wachstumsmotor* з 1978 року вжито 143 рази; *Kapitalpolster* – 45 разів, починаючи з 1950 року [11].

Такі метафори не є новими й характеризуються повторюваністю, що дозволяє віднести їх до складу конвенційних метафор німецького економічного медіадискурсу.

Висновки і пропозиції. Таким чином, конвенційні метафоричні вислови репрезентують традиційні для німецького економічного медіадискурсу метафоричні концепти. Вони існують на рівні мови як готовий елемент лексики. Їх не потрібно створювати, вони відтворюються в мовленні кожного разу, коли з'являється комунікативна потреба в них. Значення таких метафор є усталеним і конвенційно закріпленим. Воно є загальнозрозумілим, як правило, фіксується тлумачними словниками і здебільшого не залежить від контексту. Конвенційні метафори відзначаються регулярним уживанням і повторюваністю в німецькому економічному медіадискурсі.

Серед конвенційних метафор ми виокремили нейтральні й образні вислови. До нейтральних метафор належать такі, які майже втратили образність і виразність яких носіями мови не усвідомлюється. У мовленні вони виконують здебільшого номінативну функцію, називаючи явища економічної дійсності, й можуть бути замінені на семантичні еквіваленти. До образних належать вислови, які, попри широке вживання й загальноновизнаність, зберігають виразність і яскравість метафоричного образу.

Основними критеріями виокремлення конвенційних метафор вважаємо: належність до ключових метафоричних концептів німецького економічного медіадискурсу; відтворюваність у мовленні; фіксованість значення тлумачними словниками німецької мови; повторюваність / регулярність уживання в німецькому економічному медіадискурсі; тривале функціонування в німецькому економічному медіадискурсі.

Перспективним напрямком вважаємо дослідження дискурсоутворювальної функції конвенційних метафор у німецьких економічних медіатекстах.

Список літератури:

1. Айдукевич К. Картина мира и понятийный аппарат [Электронный ресурс] / К. Айдукевич. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphrras/library/phnauk2/SCIENCE8.htm>.
2. Блинов А.К. Аналитическая философия [Электронный ресурс] / А.К. Блинов, В.А. Ладов, М.В. Лебедев. – М.: РУДН, 2004. – 740 с. – Режим доступа: <http://www.niv.ru/doc/philosophy/philosophy-analytic/index.htm>.
3. Вардзелашвили Ж. О двоякой сущности метафоры / Ж. Вардзелашвили // Научные труды. Серия : Филология. – 2002. – Вып. IV. – С. 66–77.
4. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. – Ч. I. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
5. Кобозева И.М. Лексикосемантические заметки о метафоре в политическом дискурсе / И.М. Кобозева // Политическая лингвистика. – 2010. – № 2(32). – С. 41–46.
6. Мацько Л.І. Риторика : навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – Київ: Вища школа, 2003. – 311 с.
7. Мацько Л.І. Стилiстика української мови : підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько ; за ред. Л.І. Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
8. Ф. де Соссюр. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 278 с.
9. Ульман С. Семантические универсалии / С. Ульман // Новое в лингвистике. – Вып. 5. – М.: Наука, 1970. – С. 250–299.
10. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Под ред. И.Т. Касавина. – М.: «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
11. Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dwds.de>.
12. Fischer R. Lexical change in present-day English : a corpus-based study of the motivation, institutionalization, and productivity of creative neologisms / R. Fischer. – Tübingen: Narr, 1998. – 209 p.
13. Handl S. The conventionality of figurative language : a usage-based study / S. Handl. – Tübingen: Narr, 2011. – 371 p.
14. Jäkel O. Wie Metaphern Wissen schaffen : die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion / O. Jäkel. – Hamburg: Kovac, 2003. – 351 s.
15. Klappenbach R. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (WDG) / R. Klappenbach, W. Steinitz. – Berlin: Akademie-Verlag, 1964. – 800 s.
16. Lakoff G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : Univ. of Chicago Pr., 1992. – 242 p.
17. Lakoff G. More than cool reason : a field guide to poetic metaphor / G. Lakoff, M. Turner. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1995. – 230 p.
18. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things : what categories reveal about the mind / G. Lakoff. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 2011. – 614 p.
19. Lewis D.K. Convention : A Philosophical Study / D.K. Lewis. – Oxford: Blackwell, 2002. – 213 p.
20. Quine W.V. Word and Object / W.V. Quine, P.S. Churchland, D. Follesdal. – Cambridge, Mass.: MIT Press, 2013. – 312 p.
21. Schmid H.J. New Words in the Mind : Concept-Formation and Entrenchment of Neologisms / H.J. Schmid // Anglia. Zeitschrift für englische Philologie. – Berlin: De Gruyter, 2008. – № 126(1). – S. 1–36.
22. Ullmann S. The principles of semantics / S. Ullmann. – Oxford: Blackwell, 1967. – 352 p.

Список джерел ілюстративного матеріалу:

1. Frankfurter Allgemeine Zeitung [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.faz.net.
2. Handelsblatt [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.handelsblatt.com.

Строганова Г.А.

Київський національний торгово-економічний університет

КОНВЕНЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТАФОР НЕМЕЦКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЕДИАДИСКУРСА

Аннотация

Статья посвящена исследованию процесса конвенционализации метафор немецкого экономического медиадискурса. Рассмотрено понятие конвенциональности в лингвистике. Проанализированы различные подходы к определению сущности процесса конвенционализации новых слов. Предложены следующие критерии выделения конвенциональных метафор в немецком экономическом медиадискурсе: принадлежность к ключевым метафорическим концептам; воспроизводимость в речи; фиксированность значения толковыми словарями немецкого языка; повторяемость и регулярность употребления, а также длительное функционирование в немецком экономическом медиадискурсе.

Ключевые слова: экономический медиадискурс, конвенциональность, концептуальная метафора, конвенциональная метафора, лексикализованная метафора.

Stroganova G.O.

Kyiv National University of Trade and Economics

CONVENTIONAL CHARACTERISTICS OF METAPHORS OF GERMAN ECONOMIC MEDIA DISCOURSE

Summary

The article is devoted to the study of the process of conventionalisation of metaphors in German economic media discourse. The concept of conventionality in linguistics is researched. Different approaches to the definition of the conventionalisation process are analyzed. The following criteria for the selection of conventional metaphors in German economic media discourse are proposed: belonging to the key metaphorical concepts; reproducibility in speech; fixedness of the meaning in dictionaries; repeatability and regularity of use, as well as durable functioning in German economic media discourse.

Keywords: economic media discourse, conventionality, conceptual metaphor, conventional metaphor, lexicalized metaphor.

UDC 81'27

GENDER ASPECT OF LANGUAGE VARIATION

Usachenko I.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

The article outlines the range of issues dealing with gender studies in linguistics. The analysis of the theoretical sources that reflect language variation studies on the criterion of gender affiliation which can be registered at the levels of phonology, grammar, vocabulary, discourse is made. The basic differences between men's and women's speech at these levels are described. The hypothesis that gender differences are less tracked in today's society, but more in a conservative one because of clear separation of social roles is suggested. It is concluded that gender variation should be considered in the context of other social factors such as race, ethnic or social origin, age, education.

Keywords: linguistic genderology, gender studies, language variation, social role, language differentiation, prestigious / non-prestigious variant of pronunciation, sociolinguistic universal.

Problem statement. Formed at the intersection of linguistics and sociology, sociolinguistics studies language in a social context. This fact entails the need to study the social and stylistic variation of language. One of the important aspects of studying the social variation of language is the study of the interaction of language and gender.

Gender studies originated in the West for the first time and were based on the material of the Germanic and Romance languages. The emergence of works in this field was caused by the interest of such linguists as O. Jespersen, F. Mauthner, E. Sapir in the emergence of a social aspect in the linguistic description that considers language in relation to a society and a man in a society, and as a consequence, the emergence of new branches in linguistics namely sociolinguistics, psycholinguistics, pragmatics, theory of discourse and communication.

The concept of "gender" was introduced into the scientific use in order to demarcate the biological sex (*sexus*) from the social and cultural aspects present in the male-female concept, i.e. the division of roles, cultural traditions, relation of power connected with the gender of people [3, p. 24].

Sociologists and philosophers became the first scientists to make the scientific world look at gender issues through the prism of social, psycholog-

ical and cultural aspects, introducing the alternative namely "sex" – "gender". The term "sex" includes the biological characteristics of men and women, while "gender" is a complex of social and psychological processes, cultural factors in society that determine the behavior of the individual, the choice of social strategies, etc. [4, p. 180]. Thus, one can distinguish between biological and social sex. Consequently, genderology studies the relationship of the biological sex of a person with his cultural identity, social status, mental characteristics, behavior, including a linguistic behavior [6, p. 64].

The development of sociolinguistics in the 60s of the previous century was an impetus for more intensive systematic gender studies. Scientists were able to use a huge amount of statistical data on the functioning of the language in groups of people, united by one or another criterion (age, gender, education, profession, habitat, etc.).

Analysis of recent research and publications. Conducting the scientific inquiry, we fixed the fact that gender studies were initiated in the British (M. Adler, R. Macaulay, S. Romain) and American linguistics (D. Cameron, R. Lakoff, D. Tannen). During the last decade, the gender problem is actively investigated in the native (O.L. Bessonova, A.L. Kozachyshyna, A.P. Martyniuk, K.V. Pishchuk-

ova, O.M. Kholod, etc.) and Russian (O.I. Horoshko, O.S. Hrytsenko, A.V. Kyrylina, V.V. Potapov, O.N. Tokarieva, etc.) linguistics. The subject of the study are the following aspects of gender characteristics: mainly phonetic (W. Labov, R. Macauley) and grammar (V. Wolfram, R. Fasold, J. Holmes), as well as differences in real communication (D. Cameron, J. Coates, P. Nichols, P. Fishman).

Selection of previously unsolved parts of the common problem. The scope of involvement of humanities and social studies into gender approaches are unequal and often diverse. The theoretical and categorical apparatuses, as well as the applied research methodologies, also vary. This fact determines the need to generalize the body of knowledge, united under the name of "theories of gender", analyze functioning of gender in a particular social situation, and present the main ideas.

The purpose of the article is to study and generalize the spectrum of sociolinguistic studies of gender.

Statement of basic material. Summarizing systematic studies on the connection between language and gender, we can claim that the theoretical issues are concentrated in three directions: 1) the theory of deficit (explains the gender differences in the use of language by men and women by the fact that men's speech is the norm; women's speech presents deviation of this norm); 2) the theory of dominance (explains the gender differences in the language of the general patriarchal structure and interprets them in terms of manifestation of male privileges in the language); 3) the theory of differences (characterizes gender differences as the result of socialization and affiliation of women with different, but equal subcultures) [1, p. 22].

The theoretical analysis of the source base revealed that the result of the first studies stated the conclusion that the speaker's status to some extent affects the quality of the statement (W. Labov, P. Trudghill). After analyzing the oral interviews of New Yorkers, W. Labov found that women tend to use non-stigmatized (standard) phonological variants more than men. This desire brings them together with the style of the middle class and removes from the style of communication in the working circles [13]. Similar results were obtained in the process of studying the gender aspect of the language on the material of other European languages (Philips, 1987; Genthner, Kotthoff, 1991).

Based on the scientific research of W. Labov, we can argue that his model of gender differences differed from other concepts for several reasons. Firstly, the researcher focused not on morphology, but on phonology; secondly, the scientist analyzed the real speech of a large number of informants, but not of a few (the introspective method was not used); thirdly, the scientist considered the result of his research as probable, while allowing the possibility of variation, which made it possible to draw a conclusion that the speaker varies the use of the language and does not pronounce the same phonological variant of the word in all cases of its use; fourthly, Labov's data provided an opportunity to conduct quantitative research (preliminary data were not statistically handled using the methods chosen by researchers for data collection). The method of quantitative analysis not only was used by the followers of W. Labov, but is also applied today.

The work of P. Trudghill, conducted on the material of the English language (pronunciation in Norwich, England), demonstrated that women more often use more prestigious forms of pronunciation, motivating this desire to signal their status linguistically, taking into account their social subordination in society. Among such cases, for example, is the use of the prestigious nasal "ng" by women and the stigmatized "n" by men. But it's necessary to note that men used a non-prestigious variant when they were spoken a dialect rather than the Standard English language; therefore, a non-prestigious form was the symbol of solidarity and group membership [20].

It should be noted that the object of gender linguistics is presented more often by a female variant of a language, because as a rule, the language of men is considered as a norm, and the one of women as a deviation in it, and therefore it is considered to be a marked variant of speech [6, p. 65].

Further studies of sociolects on the material of specific languages showed the need to take into account extra-linguistic factors in explaining linguistic characteristics, depending on the gender of the speaker. Such works (J. Coates, P. Nichols) showed that the interaction of typical female occupations (teacher, nurse, hairdresser) with different social groups involves the influence of the latter on the use of language by representatives of these professions [8; 16].

A greater conservatism of the "female language" is also reflected in a number of works in the field of sociolinguistics, although the validity of this fact is taken by some scholars as questionable (K. Nablings) [15].

Gender stereotypes were the main factor in interpreting data. For example, among the reasons for the desire of women to use more standard forms, they called a concentrated attention of women on language, appearance, different symbols, because of the lack of self-realization and self-affirmation in the professional sphere, the presentation of an example of a "proper language" to their children due to the dominance of women in their educational process. However, D. Cameron notes that such arguments should not be taken seriously because the woman in this case is considered as a mother, wife, and housewife, that is, it is about substitution of categories. The scholar points out that a more correct language may be related to a number of factors, including the level of education (very often women have a higher one than men) and the nature of the activity (women usually work in schools, hospitals, shops, offices, etc., men work physically) [7].

The end of the 60s and early 70s was celebrated by the Women's Movement in the United States and Germany, which has become a major impetus in gender linguistics. The fundamental work in the field of linguistics was the study of Robin Lakoff "Language and Woman's Place", which substantiated the anthropocentricity of language and the defect of woman's image in the worldview. According to R. Lakoff, there are the following main differences of the female variant of the language from the male one: women use words that are not used by men (mauve); more empty "evaluating" adjectives can be found in women's statements

(adorable, sweet, divine, cute); women choose question forms (including tag questions) in cases when men choose affirmative ones; forms expressing uncertainty (well, you know, I wonder, I guess, I believe) are more common in women's speech; intonation intensifier (so, very, really) are more characteristic of women's speech (so nice, very nice, really charming); hyper-forms in grammar is the characteristics, more commonly pertain to women (hyper-correct grammar); the use of apologies ("I'm sorry, but I think that ...") and modal structures (can, should, should, ought: "We should turn up the heat?") are typical for women; lack of sense of humor (women do not know how to tell jokes and often do not understand anecdotes) [14].

Consequently, according to R. Lakoff, the linguistic behavior of a woman can be characterized as uncertain, less aggressive (compared with the male one), humane, attentive, compromising, non-dominant, and focusing on the interlocutor. The fact of such incompetence and uncertainty in itself creates a negative impact on her image. However, there are frequent cases when a woman uses "male" language tactics. In this case, she is perceived as mannish, audacious, feminist, whose behavior can lead to communication failures. This situation is called the "double bind" situation.

In further works, almost every aspect became the subject of individual sociolinguistic studies, which both confirmed and contradicted the conclusions of R. Lakoff. Among these, for example, there were: experimental recordings of spouses' conversations (J. Fishman), conversations of the elderly people (M. Hartman), seminars in student groups (P. McMillan) in which more frequent use of tag questions by women was noted; discussions at academic conferences (B. Dubois, I. Crouch), informal conversations between students (J. Lapadat, M. Sezahal), professional conversations in the workplace (P. Johnson), which, on the contrary, were characterized by the use of this construction by men in most cases.

The main result of experimental "inspections" of Lakoff's hypotheses was the awareness of the multifunctionality of most parameters singled out by her [2, p. 68]. Thus, New Zealand sociolinguist J. Holmes found that the element "you know" can express both uncertainty and confidence. In her study, she also reviewed tag questions. It turned out that they may have reference value (is characterized by the rise of intonation and expresses uncertainty about the content of the statement, is used by the speaker in order to confirm the correctness of his statement) and affective value (the ones characterized by the rise of intonation, signaling solidarity, closeness, used to engage the interlocutor before the conversation are called facilitating, those characterized by the rise of intonation and tone down offensive remarks or categorical statements are called softening). Experiments by J. Holmes showed that men more often used facilitating questions and women used reference [10].

In 1980, W. O'Barr and B. Atkins conducted the study that put some doubt on the views of R. Lakoff on so-called "woman's language". The object of the study was presented by 150 hours of audio recordings of speeches of witnesses during speeches in the courtroom. The conclusion was

that the demonstration of this type of behavior (use of "women's language") is possible both from the side of a man and a woman. Thus, the researchers found that a weak, powerless language was used by persons with a low social status and / or those who had no experience in testifying in court, emphasizing the fact that linguistic differences arise on the basis of "specific authority or power", but not sex [18].

American sociolinguistics Deborah Tannen in her work "You Just Don't Understand" says that the main reason for the difference between the languages of men and women is the goal of communication: for most women, conversation is a means of closeness and development of relationships, while men try to keep their own independence through conversation and maintain their status in society [19, p. 88]. Researchers E. Weber, K. Oppermann and others confirm Tannen's data on the differences in the goals of communication between men and women.

Briefly describing the features of female and male speech according to D. Tannen, one can distinguish the following:

- holding conversation (men interpret conversation as a process of sharing information while preserving their independence and irritability with regard to women's attention to details, and women interpret it as interactions based on congeniality and sense of empathy, accompanied by attention to detail as a result of interest);
- status positions (men tend to manipulate status during the conversation and feel comfortable when they need to establish and maintain their status in the group, women often establish close relationships and the factor of comfort, i.e. the presence of friends and / or people whose position is equal with their (women's);
- sphere of communication (men prefer public performances, women – private conversations);
- topics for discussion (men talk more often about politics, sports, economics, i.e. they do not discuss personal relationships; women also consider a private conversation to be acceptable);
- the style of listening (men have informational style of listening, women have meta-informational one, i.e. such that includes the factor of relationship) [19, p. 198].

The researcher J. Holmes found similar differences between the languages of men and women. She even suggested that these characteristics might claim to obtain the title of sociolinguistic universals [12], but the further development of gender linguistics pointed to the need to study linguistic behavior in specific communicative situations, thereby abandoning the idea of universalization.

Noteworthy are the studies by K. Nordenstam [17], P. Fishman [9], and J. Holmes [11], which have found that women more often perform "spade work", supporting a conversation with men, using particles, questions, which are the signal of attention to the speaker, and thus provide a change of topics and interlocutors. Men, by contrast, are more focused on the subject under discussion, and do not pay attention to changing topics or interlocutors. In addition, during the study of D. Zimmerman it was found that men have verbal aggression: they interrupt interlocutors more often [21].

The researcher N.B. Mechkovska notes that stylistically men's speech is more diverse and contrasting than women's, but women more rarely use such an abundance of abusive expression and vulgarism than men. Among other differences between male and female characteristics in the language, the scholar highlights the following: the female language is more conservative; women's emotions are expressed not in words, but intonation, despite the fact that their language is filled with emotionally-evaluative, diminutive-hypocoristic words, euphemisms; women are more sensitive to speech fashion and more often adopt prestigious variants; men are less likely to use hyper variants; men's speech is syntactically more complex and intellectually richer; women's neutral speech contains more emotionally marked elements and intonation is more diverse. Also N.B. Mechkovska distinguishes phonetic differences, namely phonemes, stating that voice quality of men is characterized by a smaller opening of the mouth; men's vowels are less clear and pragmatically less expressive. In addition, women's phonetics can be

characterized by more active participation of the lips (in comparison with men's articulation of the same labial sounds) [5, p. 259].

Conclusions. The results of the scientific research have made it possible to establish the fact that studies in genderology outlined some systematic differences in the use of language by men and women. Gender differentiation is described in different languages, and can be observed at different levels of the language system namely phonology, grammar, vocabulary, discourse. However, the variation of the language on the gender criterion is observed at different levels and with varying intensity – from predominant to mandatory use of one or another variant. Thus, we can argue that gender differences are poorly traced in a developed society, while more stringent ones are found in conservative cultures because of the clear differentiation of social roles of sexes. Gender variation should be considered in the context of other social factors such as race, ethnicity and social affiliation, age, education, etc.

References:

1. Васильева И.Б. Проблемы гендерных исследований в лингвистике / И.Б. Васильева // Когнитивный подход к изучению языковых явлений: мат.-лы. науч. конф. молодых ученых факультета романо-германской филологии КГУ. – Калининград: изд-во КГУ, 2000. – С. 21–25.
2. Гриценко Е.С. Язык как средство конструирования гендера: дисс. ... на соиск. уч. степени докт. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е.С. Гриценко. – Нижний Новгород, 2005. – 405 с.
3. Кирилина А.В. Гендер: Лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 180 с.
4. Малишевская Д.Ч. Базовые концепты культуры в свете гендерного подхода (на примере оппозиции «Мужчина / Женщина») / Д.Ч. Малишевская // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 336 с.
5. Мечковская Н.Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков: учеб. пособ. для студентов филологических и лингвистических специальностей / Н.Б. Мечковская. – М.: Флинта; Наука, 2001. – 312 с.
6. Токарева Е.Н. Специфика выражения оценки в гендерном дискурсе: дисс. ... на соиск. уч. степени канд. филол. наук: спец. 12.02.04 «Германские языки» / Елена Николаевна Токарева. – Уфа, 2005. – 204 с.
7. Cameron D. Feminism and Linguistic Theory / D. Cameron. – MacMillan Press Ltd., 1992. – 247 p.
8. Coates J., Women, Men and Language. A Sociolinguistic Account of Sex Differences in Language / J. Coates. – New York: Longman, 1986.
9. Fishman P.M. Interaction: the work women do. In: Sociolinguistics. Coupland N., Jaworski A. (eds.) MacMillan Press, 1997. – P. 416–429.
10. Holmes J. Hedging, fencing and other conversational gambits: an analysis of gender differences in New Zealand Speech / J. Holmes // Women and Language in Australian and New Zealand Society / Pauwels A. – Australian Professional Publications, Sydney. 1987. – P. 59–70.
11. Holmes J. Women, men and politeness / J. Holmes. – Essex, UK: Longman, 1995. – 254 p.
12. Holmes J. Women's Talk: The Question of Sociolinguistic Universals / J. Holmes // Australian Journal of Communication. – 1993. – 20(3). – P. 125–149.
13. Labov W. The Social Stratification of English in New York City / W. Labov. – Washington D.C., 1966.
14. Lakoff Robin. Language and women's Place / Robin Lakoff // Language in Society, 1973. – № 2. – P. 45–79.
15. Nabrings K. Sprachliche Varietäten / K. Nabrings. – Tübingen, 1981. – 291 p.
16. Nichols Patricia C. Linguistic Options and Choices for Black Women in the Rural South / Patricia C. Nichols // In: Language, Gender and Society, edited by Thorne, Kramarae, and Henley. – Rowley: Newberry House Publications, Inc., 1983. – P. 54–68.
17. Nordenstam K. Male and Female Conversational Style [Электронный ресурс] / K. Nordenstam // International journal of the sociology of language, 2009. – P. 75–98. Режим доступа: [http://www.degruyter.com/dg/viewarticle/j\\$002fjisl.1992.issue-94\\$002fjisl.1992.94.75\\$002fjisl.1992.94.75.xml;jsessionid=89C56B674499747D395436F5E03C50B3](http://www.degruyter.com/dg/viewarticle/j$002fjisl.1992.issue-94$002fjisl.1992.94.75$002fjisl.1992.94.75.xml;jsessionid=89C56B674499747D395436F5E03C50B3).
18. O'Barr W. "Women's language" or "Powerless language"? / W. O'Barr, B. Atkins // Women and Language in Literature and Society / McConnel-Ginet S. et al. – New York: Praeger, 1980. – P. 93–109.
19. Tannen D. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation / D. Tannen. – New York: William Morrow, 1990. – 319 p.
20. Trudgill P. The Social Differentiation of English in Norwich. – Cambridge: Cambridge University Press, 1974. – 279 p.
21. Zimmerman D., West C. Sex roles, interruptions and silences in conversations / D. Zimmerman, C. West // In: Thorne D., Henley N. (eds.) Language and Sex: difference and dominance. – Newbury House, Rowley, MA, 1975. – P. 105–129.

Усаченко І.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ МОВНОЇ ВАРІАТИВНОСТІ**Анотація**

Стаття окреслює коло питань, присвячених гендерним дослідженням в лінгвістиці. Здійснено аналіз теоретичних джерел, що відображають провідні розробки у вивченні варіативності мови за критерієм гендерної приналежності, яка виявляється на рівнях фонології, граматики, лексики, дискурсу. Описано основні відмінності мовлення чоловіків і жінок на вказаних рівнях. Висувається припущення, що лінгвістичні гендерні відмінності менше відстежуються у сучасному суспільстві, більше – у консервативному з причини чіткого розмежування соціальних ролей. Робиться висновок про те, що гендерну варіативність доцільно розглядати в контексті інших соціальних факторів, таких, як раса, етнічна та соціальна приналежність, вік, освіта.

Ключові слова: лінгвістична гендорологія, гендерні дослідження, мовна варіативність, соціальна роль, диференціація мовлення, престижний / непрестижний варіант вимови, соціолінгвістична універсалія.

Усаченко И.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОЙ ВАРИАТИВНОСТИ**Аннотация**

Статья очерчивает круг вопросов, посвященных гендерным исследованиям в лингвистике. Осуществлен анализ теоретических источников, отражающих ведущие исследования вариативности языка по критерию гендерной принадлежности, которая проявляется на уровнях фонологии, грамматики, лексики, дискурса. Описаны основные различия речи мужчин и женщин на указанных уровнях. Выдвигается предположение о том, что лингвистические гендерные различия меньше отслеживаются в современном обществе, больше – в консервативном по причине четкого разграничения социальных ролей. Делается вывод о том, что гендерную вариативность целесообразно рассматривать в контексте других социальных факторов, таких, как раса, этническая и социальная принадлежность, возраст, образование.

Ключевые слова: лингвистическая гендорология, гендерные исследования, языковая вариативность, социальная роль, дифференциация речи, престижный / непрестижный вариант произношения, социолингвистическая универсалия.

УДК 811.111:81'25

**ВІДТВОРЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ
ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА****Волченко О.М., Нікішина В.В.**

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена дослідженню англійської юридичної термінології та основних шляхів відтворення юридичних термінів українською мовою. У статті розглядаються проблеми перекладу юридичної термінології, що вважаються одніми з найскладніших у міжкультурному аспекті перекладу та дослідженнях національно-культурної специфіки мови й мовленнєвої діяльності. У статті досліджено різні засоби перекладу юридичних термінів та представлено результати кількісного структурно-семантичного аналізу засобів перекладу англійських юридичних термінів українською мовою.

Ключові слова: юридична термінологія, юридичний термін, переклад, засоби перекладу, еквівалент.

Постановка проблеми. Глобальні трансформації в політичній, економічній, науково-технічній сферах, що відбуваються у всьому світі, захопили й Україну, яка посідає певне місце у світовому просторі серед країн, що інтенсивно розвиваються. Саме глобалізація долає територіальні та культурні кордони країн і створює можливість для вироблення нових зовнішньоекономічних стратегій. Здійснення економічних стосунків вимагає від країни певного правового

статусу та дотримання міжнародних юридичних норм. Неправильно складений юридичний документ може спричинити неадекватне сприйняття та значно погіршити не лише економічні стосунки, а й політичні відносини. Для України, яка тягнє до Європейського Союзу і ще не посіла твердого місця у світовому економічному просторі, це є особливо важливою справою. Тому, питання, пов'язані із засобами відтворення саме юридичних термінів українською мовою, залишаються

актуальними й зараз та потребують постійного вивчення і вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безпосереднє сусідство України з європейськими державами та намагання наблизитися до єдиної європейської системи права вимагають відповідних змін у системі чинного законодавства і в регулюванні правових відносин. Відкрита політика незалежної України сприяє поглибленню культурних, наукових, політичних та інших зв'язків. Оскільки регулятором всіх сфер суспільного життя є право, юридична мова, яка їх обслуговує, набуває великого значення. У зв'язку з цим виникає потреба впорядкування та унормування, а іноді навіть переструктурування національної юридичної терміносистеми. У випадку України це питання стоїть досить гостро з огляду на розширення сфери функціонування української мови, що набула статусу державної. Таким чином, юридична термінологія потребує глибокого дослідження.

В широкому розумінні юридична термінологія – це прошарок лексики, яка обслуговує правознавство, пов'язана з юриспруденцією як наукою, як галуззю професійної діяльності. До юридичної термінології належать назви предметів, дій, явищ, осіб тощо, які мають безпосереднє відношення до юриспруденції та сфери її функціонування у суспільстві.

З правовим поняттям як першоелементом правового знання співвідноситься юридичний термін та слугує його знаковою (мовною) моделлю, репрезентованою у звуковій та літерній формах. Поняття, його внутрішній зміст, обсяг і структура є логіко-смісловною основою для побудови термінологічного значення у формі дефініції, яка узагальнює найістотніші ознаки і взаємозв'язки правового явища. Поняття сутність зумовлює місце та статус юридичного терміна в терміносистемі, його категоріальні та класифікаційні ознаки. Питаннями юридичного термінознавства займалися багато вчених, серед яких В.В. Виноградов, Б.М. Головін, С.В. Гриньов, І.М. Гумовська, В.П. Даниленко, Е.Т. Дерді, А.О. Дудка, В.А. Звегінцев, І.І. Ковалик, А.В. Крижанівська, О.О. Реформатський, Л.О. Симоненко, О.В. Суперанська та інші.

Поняття «юридичний термін» є сталим і загальноживим, проте різні науковці трактують це поняття по-різному. За Е.Т. Дерді, юридичний термін розглядається як «одиниця мови, що виражає специфічне поняття, яке належить теорії та практиці юриспруденції, характеризує та ідентифікує його» [2, с. 9]. За І.М. Гумовською, «юридичний термін – це слово (або словосполучення), що уніфіковано використовується в сфері правових відносин, визначає правове поняття та відрізняється заданою моносемічністю (тобто строгою змістовною визначеністю, однозначністю), функціональною стійкістю» [1, с. 26]. За А.О. Дудкою, «юридичний термін – це слово чи словосполучення, яке співвідноситься з поняттям і предметом правової професійної сфери та на основі цього співвідношення входить до юридичної терміносистеми як її невід'ємний елемент» [3, с. 13].

За наявності визначення у нормативно-правових актах термін вважається кодифікованим. Він є нормою, еталоном для використання у всіх

подальших законодавчих і підзаконних актах, діловій документації та сфері усної правової комунікації. Юридичний термін є одиницею термінологічної системи права, через яку входить до загального термінологічного фонду національної мови. Належність до літературної частини словника зобов'язує його відповідати правилам і нормам певної мови.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні в Україні відбувається бурхливий законотворчий процес. Національне законодавство активно узгоджується з сучасними європейськими і світовими правовими стандартами. Жвавий розвиток громадянського суспільства, а разом з ним відповідного законодавства, додає клопоту перекладачам. Доводиться перекладати все більше нової термінології, яку створюють правники як найважливіших міжнародних організацій ООН та Європейського Союзу, так і окремих держав в Європі й Америці. Тому проблема перекладу юридичної термінології вважається однією з найголовніших та найскладніших у міжкультурному аспекті перекладу та дослідженнях національно-культурної специфіки мови та мовленнєвої діяльності.

Певні проблеми при перекладі виникають через різницю у значенні юридичних термінів в різних англійських країнах: *Attorney General* в Великій Британії означає посаду *Генерального прокурора*, а в США – посаду *Міністра юстиції*. Жоден сучасний перекладний словник не повідомляє, якій посаді відповідає це термінологічне словосполучення в Канаді.

Прикладом перекладацької невдачі може слугувати назва міжнародного нормативно-правового акту *European Charter for Regional or Minority Languages*, що офіційно перекладена як *Європейська хартія регіональних або міноритарних мов* (мало би бути *меншинних*, як пропонує проф. А. Погрібний), що, безперечно, звучить не українською мовою.

Однією з головних проблем в процесі перекладу юридичних термінів є проблема вибору адекватного відповідника. Вибір прийнятного варіанта перекладу визначається наявністю або відсутністю еквівалента в мові перекладу. Якщо такий існує, то процедура полягає в його звичайній підстановці, проте за його відсутності – у ретельному підборі одного з варіантних відповідників з урахуванням низки лінгвістичних факторів. Це такі фактори, як стилістична приналежність, контекстуальне оточення, мовні норми, сполучуваність слів тощо.

Еквівалентами вважають такі відповідності між словами двох мов, які є постійними, рівнозначними та, як правило, незалежними від контексту. *Arson* – це завжди *підпал*, *burglary* – *крадіжка зі зломом*, *incarceration* – завжди *замкнення під варту*. До цієї категорії належать багато інших слів і словосполучень термінологічного характеру, наприклад: *injunction* – *судова заборона*, *affidavit* – *письмове показання під присягою*, *prison* – *тюрма*, *court of appeal* – *апеляційний суд*, *copyright* – *авторське право*. Складнішою є справа з варіантними відповідниками. Англійське слово *court*, наприклад, має чотирнадцять значень загальноживаного характеру (*залицяння*, *двір*, *подвір'я*, *переманювати*,

спокушати тощо) та вісім значень термінологічного (правового) характеру (*суд, судове засідання, суддя тощо*). Схожою є проблема перекладу юридичних термінів, які мають різні значення не тільки у різних галузях науки і техніки, а й навіть в одній галузі: *enforcement* – примус; *правозастосування*; *поліцейське правозастосування*; *забезпечення правовою санкцією*; *примусове здійснення (за рішенням суду)*; *примусове забезпечення виконання (дотримання, застосування) (закону, права)*; *виконання (судового вироку)*; *патрульна поліція*; *примушування до виконання вимог (у т. ч. банди або злочинної організації)*.

Нерідко українським перекладачам доводиться відтворювати українською сучасні англо-американські юридичні терміни, вжиті у творах художньої літератури. Оскільки правова система будь-якої країни є унікальною і не може збігтися з іншою, художній перекладач може запропонувати влучний еквівалент для передачі певного факту чужою мовою правової реальності, який з часом може бути використаний вітчизняними правниками як термін.

Невід'ємною вимогою до перекладача є встановлення перекладацьких рішень, коли еквівалент слова, що необхідно перекласти, відсутній у мові перекладу. У процесі перекладу юридичних термінів потрібно враховувати ступінь невідомості позначуваного об'єкта. Правильний переклад специфічної лексики англійської мови передбачає врахування особливостей одиниць мови оригіналу, їх денотативної та конотативної семантики, структурних якостей.

Першою умовою адекватного відтворення юридичної термінології є її глибоке знання. Коли перекладач має правильне уявлення про юридичний термін та його контекстуальне використання, йому легше знайти адекватний відповідник цього терміну у мові перекладу. Існують різні прийоми перекладу юридичних термінів. При перекладі важливе значення має взаємодія терміну з контекстом, завдяки чому виявляється значення слова. А.Я. Коваленко визначає два етапи у процесі перекладу юридичного терміну: 1) з'ясування значення терміну у контексті та 2) переклад значення рідною мовою [4]. Лише за допомогою контексту та інших термінів, що утворюють словосполучення з даним терміном можна виявити точне значення терміну.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення особливостей відтворення англійських юридичних термінів українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Існує багато видів юридичних термінів та термінів-словосполучень. Тому і засобів їх перекладу з англійської мови на українську чимало. Переклад юридичних термінів за А.Я. Коваленком здійснюється такими прийомами, як переклад за допомогою лексичного еквіваленту, аналоговий переклад, експлікація або описовий переклад, калькування, транскрибування та транслітерація [4].

Юридичні терміни, які мають еквіваленти у рідній мові, відіграють важливу роль при перекладі. Вони служать опорними пунктами у тексті, саме від них залежить розкриття значення інших слів, вони дають можливість з'ясувати характер тексту: *corporal punishment* – тілесне покарання, *assassin* – убивця, *capital punishment* – стра-

та. Слід мати на увазі, що існує ряд термінів-словосполучень, які не допускають дослівного перекладу, хоч мають еквіваленти в рідній мові. Окремі елементи таких термінів відрізняються від компонентів еквівалента рідною мовою. Такі терміни рідко зустрічаються в юридичній термінології: *private nuisance* – джерело небезпеки.

Аналоговий переклад – добір необхідного відповідника у мові перекладу (одного із декількох можливих синонімів): *regress suit* – регресний позов, *bench manual* – настанови з судочинства, *data bank* – база даних, *God parent* – хрещена мати/батько, *government property* – державна власність.

Експлікація (описовий переклад) – лексико-граматична трансформація, при якій лексична одиниця мови-оригіналу замінюється словосполученням, яке дає пояснення або визначення даної одиниці, тобто це передача слова за допомогою поширеного пояснення його значення: *accrual right* – право на стягнення компенсації; *official accusation* – офіційне звинувачення (у скоєнні злочину); *acknowledgment of will* – неофіційне визнання заповідача перед свідком, який може підтвердити, що підпис під заповітом належить заповідачеві; *account* – несплачена боргова вимога; *reclamation act* – закон про охорону і розвиток внутрішніх водних ресурсів.

Калькування – засіб перекладу лексичної одиниці оригіналу шляхом заміни її складових частин (морфем або слів) їх лексичними відповідностями у мові перекладу: *accredit* – акредитування, *award of priority* – рішення про визнання авторитету, *credit limit* – кредитний ліміт, *corporation tax* – корпоративний податок, *accident cause* – причина нещасного випадку, *bank auditor* – ревізор банку, *car thief* – викрадач автомобілів, *economic warfare* – економічна війна.

Транскрибування – формальне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою фонем мови перекладу, тобто – передача звучання. Оскільки в юридичних звітах та договорах часто використовуються назви різноманітних закладів, юридичних та інших фірм, то цей прийом перекладу використовується досить часто: *Special Systems Industry* – спеціалізована індустрія.

Транслітерація – формальне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу, тобто – передача написання: *legitimism* – легітимізм, *vice-chancellor* – віцеканцлер, *viceconsul* – віце-консул, *Bill* – Біль, *solicitor* – соліситор.

Аналогічну класифікацію способів перекладу юридичних термінів та термінів-словосполучень пропонує Т.А. Казакова, а В.Н. Комісаров до вищезазначених засобів перекладу юридичних термінів додає переклад шляхом створення неологізму, що в юридичній лінгвістиці передбачає наявність слова чи словосполучення, якого не існує в правовій системі мови перекладу: *stay-in* – нікетування, *has-been* – політичний діяч, який втратив свій вплив, а також приблизний переклад, коли зберігається основне значення слова, проте в мові перекладу слово відрізняється від мови оригіналу лексичним фоном: *police photographer* – судовий фотограф, *notary public* – державний нотаріус [5]. Часто трапляються випадки комбінування цих прийомів у процесі перекладу однієї термінологічної одиниці.

Через деякі розбіжності в граматичних, синтаксичних та морфологічних будовах англійської й української мов дуже часто доводиться під час перекладу використовувати різноманітні трансформації. За Н.В. Глінкою та О.І. Лазаускасом, перетворення, що здійснюються в процесі перекладу, поділяються на чотири елементарні типи: 1) перестановка: *prosecutorial judgement* – *рішення обвинувальної влади*; 2) заміна: *Criminal Justice Act* – *Закон про кримінальне правосуддя*; 3) додавання: *citizen's arrest* – *затримання правопорушника цивільною особою*; 4) вилучення: *sea lawyer* – *акула (спеціаліст із морського права)*.

Переклад простих термінів (однокомпонентних) не викликає особливих труднощів. Переклад багатоконпонентного терміна-словосполучення починають з перекладу визначального компонента і потім послідовно перекладають кожну смислову групу, частіше за все справа наліво. Слід зауважити, що визначальним компонентом в атрибутивних словосполученнях завжди виступає іменник, в об'єктних – дієслово або дієприслівник, в обставинних – найчастіше дієслово, в комплетивних словосполученнях всі

компоненти виступають одним членом у реченні. Трапляються випадки комбінування внутрішніх зв'язків між компонентами у словосполученні.

До того, як розпочати визначення засобу перекладу юридичних термінів-словосполучень, слід зробити попередній аналіз внутрішніх зв'язків між компонентами словосполучення.

Висновки і пропозиції. Дослідивши теоретично та практично проблему відтворення англійських юридичних термінів українською мовою, ми дійшли наступних висновків: 1) юридичний термін – це слово чи словосполучення, яке співвідноситься з поняттям і предметом правової професійної сфери та на основі цього співвідношення входить до юридичної терміносистеми як її невід'ємний елемент; 2) серед засобів перекладу юридичних термінів виділяють транскрипцію, транслітерацію, калькування, експлікацію, аналоговий переклад та переклад за допомогою лексичного еквіваленту; 3) проведене практичне дослідження показало, що для перекладу юридичних термінів – простих, складних та термінів-словосполучень – найчастіше використовується такий засіб перекладу, як лексичний еквівалент.

Список літератури:

1. Гумовська І.М. Англійська юридична термінологія в економічних текстах: генезис, дериваційні та семантико-функціональні аспекти: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. / І.М. Гумовська. – Львів: Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2000.
2. Дерді Е.Т. Словотвірні та структурно-семантичні характеристики англійських юридичних термінів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. / Е.Т. Дерді. – К.: Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2003.
3. Дудка А.А. Класифікації англійських юридичних термінів та прийоми їх перекладу на українську мову // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 12(175). – Луганськ, 2009.
4. Коваленко А.Я. Общий курс научно-технического перевода: Пособие по переводу с англ. языка на рус. – К.: Фирма «ИНКОС», 2003. – 320 с.
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

Волченко О.М., Никишина В.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ПЕРЕДАЧА АНГЛИЙСКИХ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ КАК ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация

Статья посвящена исследованию английской юридической терминологии и основных способов передачи юридических терминов на украинский язык. В статье рассматриваются проблемы перевода юридической терминологии, считающиеся одними из самых сложных в межкультурном аспекте перевода, а также исследованиях национально-культурной специфики языка и речевой деятельности. В статье исследованы различные способы перевода юридических терминов на украинский язык и представлены результаты их количественного анализа.

Ключевые слова: юридическая терминология, юридический термин, перевод, способы перевода, эквивалент.

Volchenko O.M., Nikishyna V.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

RENDERING ENGLISH LAW TERMS AS TRANSLATION PROBLEM

Summary

The article deals with the research of English law terms and the main ways of their reproduction into Ukrainian. The article regards the translation problems of law terminology, which are considered to be one of the most difficult in the intercultural aspect of translation and researches of national and cultural specifics of the language and speech. Different means of law term translation are investigated and the results of the quantitative analysis are given in the article.

Keywords: juristic terminology, law term, translation, means of translation, equivalent.

УДК 811.111:378.147

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ, ЩО ОБУМОВЛЕНІ ГРАМАТИЧНОЮ ІНТЕРФЕРЕНЦІЄЮ

Єфименко Т.М.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядаються проблеми перекладу граматичної інтерференції на морфологічному рівні, причини та механізм її виникнення, її вплив на професійно-орієнтовану міжкультурну комунікацію. Морфологічна інтерференція може бути як на рівні морфем, так і на рівні слів, які є різними частинами мови: займенниками, дієсловами, іменниками, прислівниками, дієприкметниками, дієприслівниками, прийменниками, сполучниками. Пропонується застосування граматичних трансформацій, спрямованих на адекватну передачу змісту оригіналу з урахуванням норм мови перекладу. У статті аналізуються теоретичні засади дослідження інтерференції, з'ясовується сутність поняття «інтерференція». Характеризуються класифікації загальнолінгвістичних ознак даного мовного явища, дослідження її ролі та функції.

Ключові слова: інтерференція, граматична інтерференція, морфологічна інтерференція, професійно-орієнтована міжкультурна комунікація, граматична трансформація.

Постановка проблеми. У зв'язку з процесами, спрямованими на інтеграцію та співробітництво держав світу, що вимагають ефективного міжкультурного спілкування, невід'ємним атрибутом сучасної людини стає високий рівень володіння не лише рідною, але й іноземними мовами, що є складовою її професіоналізму й соціального статусу. Причиною виникнення інтерференції є той факт, що людина будує своє іншомовне висловлювання згідно норм рідної мови та встановлює між окремими мовними фактами іноземної мови невластиві зв'язки та відносини. Якщо лексичні відмінності помітні не тільки фахівцю (наявність спеціальної лексики, термінів), то у граматичному аспекті вони значно менш виразні, однак не менш різноманітні. Під час перекладу (усного чи письмового) відбувається проникнення норм однієї мовної системи в межі іншої. Це явище отримало назву інтерференція. У мовознавстві проблема інтерференції зазвичай розглядається в рамках мовних контактів, під поняттям інтерференції розуміємо порушення білінгвом (людина, яка володіє двома мовами) норм та правил відношення двох контактуючих мов [1].

У лінгвістичній літературі питання інтерференції розглядається на різних рівнях: фонетичному, морфологічному, синтаксичному, лексичному та семантичному. Наприклад, одні автори розглядають морфологічну та синтаксичну інтерференцію як окремі види інтерференції, інші – у складі граматичної [12]. Проблема граматичної інтерференції привертає до себе увагу вітчизняних та зарубіжних учених ще з 30-х років минулого століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжмовна інтерференція неодноразово перебувала об'єктом дослідження вітчизняних і зарубіжних лінгвістів. Зокрема, ця проблематика є колом наукових інтересів таких учених, як А.В. Капуш, А.С. Д'ячков, В.Н. Комісарова, Е. Мегісте, Б. Куделько, Й. Хольц-Ментері, О.А. Шаблій, Т.Р. Кияк. Першими вітчизняними лінгвістами, які звернули увагу на граматичну інтерференцію, були В. Богородицький і Л. Щерба [9; 26]. Систематичне вивчення граматичної інтерференції у вітчизняному мовознавстві поча-

лося на початку 60-х років із робіт В. Розенцвейга та Л. Умана, згодом А. Карлинського, Л. Ковіліної, Н. Невмержицького, В. Комісарова [12; 26].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Врахування інтерференції під час вивчення іноземної мови дозволяє попередити помилки та зменшити їх кількість, тим самим полегшити процес навчання та ідентифікувати його, уникнути різного роду проблем пов'язаних з граматичною інтерференцією, сприяє більш ефективному розвитку вторинної мовної компетенції, зменшує навчальний час на оволодіння новим матеріалом та дозволяє ефективніше розвивати самоконтроль і попередити виникнення інтерферентних явищ у студентів.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати теоретичні та практичні засади дослідження інтерференції, визначити способи і механізми явища граматичної інтерференції, її вплив у перекладі та професійно-орієнтованій міжкультурній комунікації.

Виклад основного матеріалу. У. Вайнрах у своїй роботі «Languages in Contact. Findings and problems» стверджує, що граматична інтерференція виникає тоді, коли правила розстановки, узгодження, вибору або зміни граматичних одиниць, що входять в систему однієї мови, застосовуються приблизно таким же ланцюжком елементів іншої мови [5]. Дослідник пропонує виділяти три типи інтерференції в області граматичних відносин:

1. копіювання відносин іншої мови, явно передає не те значення, яке мав на увазі що говорить;
2. копіювання відносин іншої мови, при якому порушується існуюча в даній мові реляційна модель, через що висловлювання або може взагалі втратити сенс, або його значення з'ясовується з контексту;
3. непотрібне застосування певного типу відносин до тієї мови, в якому для даної області не вимагається якого-небудь обов'язкового виду відносин [5].

Причини граматичної інтерференції різноманітні. С. Сорокіна бачить причину граматичної інтерференції в тому, що сформовані на рідній мові динамічні стереотипи граматичних форм і конструкцій, особливо ті, які відрізняються від

відповідних у іноземній мові, стають відсталіми, важко змінюваними, так що при оволодінні другою мовою вони надають значну протидію і знову утворюються іншомовним стереотипам» [20]. Ю.А. Жлуктенко причиною граматичної інтерференції називає «ототожнення слів, морфем і граматичних моделей обох мов» [10]. У роботі «Лінгвістичні аспекти двомовності» він дає таку типологію граматичної інтерференції:

1. зміна граматичних відносин в одній мові за аналогією з тими відносинами, які існують в іншому:

а) перенесення граматичних відносин з мови А в мову Б або навпаки;

б) усунення граматичних відносин, що існують в одній мові з огляду на їх відсутність в іншому.

2. зміна граматичної функції слова або морфеми однієї мови за зразком іншого;

3. розширення або звуження використання граматичної форми, моделі або одиниці даної мови під впливом вживаності ототожнюються явища іншої мови [10]. Іноді, кажучи про граматичну інтерференцію, дослідники виділяють два її підтипи – синтаксичний і морфологічний. Розмежувати ці підтипи дуже важко, а іноді і неможливо, тому в практичній частині нашого дослідження ми будемо користуватися терміном «граматична інтерференція», не поділяючи її на морфологічний і синтаксичний підтипи. Але для того, щоб дати більш повний опис граматичної інтерференції, наведемо детальну характеристику кожного з її підтипів. Морфологічна інтерференція проявляється на рівні морфем і частин мови. М.В. Д'ячков визначив морфологічну інтерференцію як «запозичення з однієї мови в іншій систем афіксів і їх парадигм» [9].

У. Вайнрайх зазначає, що мовець зазвичай ототожнює морфеми на основі їх формальної подібності або схожості їх попередніх функцій [5]. Іноді суфікс може переноситися з однієї мови в інший для того, щоб замінити нульову морфему або морфему, що складається з невеликої кількості фонем [4]. Однак на рівні морфем інтерференція проявляється порівняно рідко, значно частіше вона проявляється на рівні частин мови.

В основі інтерференції на рівні частин мови лежать, перш за все, категоріальні відмінності і інші особливості частин мови різних мов. Т.В. Корнева говорить, що відмінності ці виявляються при зіставленні будь-якої частини мови, наприклад: розбіжність роду іменників, форм дієслів, наявності або відсутності артиклів. Автор зазначає, «що для подолання граматичної інтерференції необхідно виявити подібності та відмінності та встановити міжмовні еквіваленти для успішного їх засвоєння» [13]. Т.Г. Шішкіна, яка вивчала морфологічну інтерференцію в письмовому перекладі (на матеріалі російської та англійської мов), виділяє наступні причини виникнення інтерференційних помилок в області граматичних категорій:

1. недостатньо глибоке проникнення комуніканта в контекст переданої інформації;

2. хибне ототожнення граматичних категорій, що існують в обох мовах;

3. формальне використання прямих граматичних відповідностей при перекладі [24].

Основною причиною помилок на рівні службових слів вона вважає наявність синонімічних засо-

бів вираження одного і того ж значення в межах даної мови. Серед найбільш поширених помилок, викликаних інтерференцією на рівні частин мови, Т.Г. Шішкіна називає «помилки, які спостерігаються при використанні категоріальних форм числа і відмінка іменників, адвербіальних і ад'єктивних форм прикметника; категоріальних форм часу, виду, тимчасової віднесеності, способу, тимчасової і дієслівної репрезентації» [24].

Наведемо приклади морфологічної інтерференції (приклади взяті з роботи В.В. Алімова «Інтерференція в перекладі (на матеріалі професійно орієнтованої міжкультурної комунікації та перекладу в сфері професійної комунікації)» [1]. Морфологічної інтерференції піддаються багато англійських слів, які за формою числа відрізняються від російських:

- рада, поради – advice;
- новина, новини – news;
- волосся – hair;
- знання – knowledge;
- успіх, успіхи – progress.

Причини того також піддаються морфологічній інтерференції:

- досягти успіху в чомусь – to be good at smth. (He in);
- не бути присутнім на зустрічі – to be absent from the meeting (HE on, in, at);
- в кредит – on credit (HE in);
- скрикнути від болю – to cry out with pain (HE from);
- відповідати на питання – to answer a question (HE on a question);
- пам'ятати про щось – to remember smth. (He to remember about smth.).

Інтерференції можуть піддаватися негативні конструкції:

- Ніхто нічого не знає про це – Nobody knows anything about it (а не Nobody knows nothing about it).

У російськомовних комунікантів особливу складність викликає узгодження часів в англійській мові, особливо часто виникає інтерференція, пов'язана з тимчасовими формами дієслів:

- Він сказав, що не знає цієї людини – He said that he did not know that man (а не He said that he do not know that man).

Синтаксична інтерференція. Так як з синтаксичної точки зору слова постають як члени речення, то синтаксичну інтерференцію можна визначити як інтерференцію членів речення і пропозицій різних типів [1].

М.В. Д'ячков визначає, що синтаксична інтерференція відбувається тоді, «коли моделі словосполучень і пропозицій, характерні для однієї мови, запозичуються в іншій» [9]. Синтаксичної інтерференції можуть піддаватися практично всі члени речення, порядок слів у ньому і його будова [1].

Дослідник відзначає, що синтагматика і парадигматика в мові являють собою нерозривну, взаємопроникаючу єдність, тому провести чітку межу між морфологічною та синтаксичною інтерференцією часто неможливо.

Наведемо приклади синтаксичної інтерференції. Наслідком синтаксичної інтерференції часто є порушення порядку слів:

- Цю машину бачили тут часто – This car was often seen here (а не This car was seen here often).

У російськомовних комунікантів часто викликає синтаксичну інтерференцію формальний підмет it. Так, вони намагаються перевести його на російську мову:

• It is early morning – Ранній ранок (а не Це рано вранці).

Інтерференції досить часто піддаються другорядні члени речення: додаток та обставини:

• вести бій з противником – to fight against the enemy (а не with);

• бути винним у злочині – to be guilty of a crime (а не in).

Висновки і пропозиції. До перспективних напрямів подальшого наукового пошуку шляхів вирішення аналізованої проблеми слід віднести: детальний аналіз зазначеного виду інтерференції, створення методики попередження та подолання міжмовної інтерференції. Обов'язковою умовою адекватного перекладу є вміння правильно аналізувати граматичний склад та будову іншомовних речень і конструювати речення у перекладі відповідно до норм мови перекладу. Перекладач

повинен бути добре обізнаним із граматичними особливостями вихідної та цільової мови, основами теорії перекладу взагалі й у професійно-орієнтованій міжкультурній сфері зокрема, а також із перекладацькими трансформаціями, способами перекладу різних мовних та мовленнєвих явищ.

Щоб зменшити вплив морфологічної інтерференції у професійному спілкуванні та перекладі, необхідно вивчати мовні розбіжності, виявляти явища, які провокують інтерференцію, і прогнозувати їх негативний вплив ще під час вивчення відповідних розділів граматики, закріплюючи навички подолання інтерференції у процесі засвоєння теорії, виконання тренувальних вправ та практики перекладу у сфері професійної комунікації. Таким чином, виявлення зон міжмовної інтерференції, дослідження вже засвідчених інтерференційних явищ мають велике значення для підвищення рівня культури мови. Привернення уваги до тих ділянок і одиниць мови, де є вірогідною поява відхилень від норми під впливом іншої мови, може допомогти уникнути інтерференції.

Список літератури:

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): Учеб. пособие. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика. – М., 1995.
3. Ахманова О.С. Коллокация // Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1969. – 608 с.
4. Боковня А.Е. Интерференция при обучении иностранному языку (на примере парадигматической лексико-синтаксической интерференции) и возможные пути ее преодоления в процессе работы над лексикой: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1995. – 18 с.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
6. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Вишневская Г.М. Билингвизм естественный и искусственный // Билингвизм. Интерференция. Акцент: Межвуз. сб. науч. тр. Иванова, 2005. – 109 с.
8. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М., 1998.
9. Дьячков М.В. Проблемы двуязычия (многоязычия). – М.: Институт национальных проблем в МО РФСР, 1992. – 102 с.
10. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – Киев: Вища школа, 1974. – 164 с.
11. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М., 1987. – 110 с.
12. Ковылина Л.Н. Синтаксическая интерференция и способы ее изучения. Автореф. дис. ... КПН. – Киев, 1983. – 24 с.
13. Корнева В.А. Явление интерференции при изучении второго иностранного языка: //www.rusnauka.com/NIO/Philologia/korneva.
14. Котелова Н.З. Значение слова и его сочетаемость. Л.: Наука, 1975. – 73 с.
15. Кузнецова И.Н. О лексическом смещении или интерференции // Вестник Московского Университета Сер. 9, Филология. – 2005. – № 4. – С. 55–64.
16. Морковкин В.В. Опыт идеографического описания лексики (анализ слов со значением времени в русском языке). – М., 1977.
17. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: Автореф. дисс. д-ра филолог. наук. – М., 1990.
18. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 448 с.
19. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1972. – 78 с.
20. Сорокина С.С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов I курса языковых факультетов. Автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 1971. – 26 с.
21. Степанова Г.В., Шрам А.Н. Введения в семасиологию русского языка. КГУ, 1980.
22. Чеснокова Л.Д. Грамматическая сочетаемость слов в простом предложении и факторы, обуславливающие ее // Сочетаемость языковых единиц. Ростов, 1968.
23. Чиршева Г.Н. Введение в онтобilingвологию. Череповец, 2000.
24. Шишкина Т.Г. Русский «акцент» в письменном переводе (морфологический уровень): Дисс. канд. филол. наук. М., 1996.
25. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973. – 244 с.
26. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 424 с.

Ефименко Т.Н.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

**ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ПЕРЕВОДА,
ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИЕЙ****Аннотация**

В статье рассматриваются проблемы перевода грамматической интерференции на морфологическом уровне, причины и механизм ее возникновения, ее влияние на профессионально-ориентированную межкультурную коммуникацию. Морфологическая интерференция может быть как на уровне морфем, так и на уровне слов, которые являются разными частями речи: местоимениями, глаголами, существительными, наречиями, причастиями, деепричастиями, предлогами, союзами. Предлагается применение грамматических трансформаций, направленных на адекватную передачу содержания оригинала с учетом норм языка перевода. В статье анализируются теоретические основы исследования интерференции, выясняется сущность понятия «интерференция». Характеризуются классификации общелингвистических признаков данного языкового явления, исследование ее роли и функции.

Ключевые слова: интерференция, грамматическая интерференция, морфологическая интерференция, профессионально-ориентированная межкультурная коммуникация, грамматическая трансформация.

Yefymenko T.N.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

**PROBLEMS OF PROFESSION ORIENTED INTERCULTURAL COMMUNICATION
AND TRANSLATION DUE TO GRAMMATICAL INTERFERENCE****Summary**

The means and methods of translation of grammatical interference at the morphological level, causes and mechanisms of its appearance, its impact on profession-oriented intercultural communication are considered in the paper. Morphological interference can appear both at the level of morphemes and at the level of words represented by different parts of speech: pronouns, verbs, nouns, adverbs, Participle I, Participle II, prepositions, conjunctions. grammar transformations to translate properly the content of the original text according to the rules of the language it is to be translated into are advised. The theoretical bases of interference research are analyzed in the article, the essence of the concept of "interference" is turned out.

Keywords: interference, grammar interference, morphological interference, profession-oriented intercultural communication, grammar transformation.

УДК 811.111'27:811.161.2'27

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ЯК ПРОЯВ ОРФОГРАФІЧНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПЕРЕКЛАДІ**Агєєва В.О.**

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Досліджено теоретичні питання транслітерації як одного з проявів інтерференції у перекладі. Розкрито питання самої суті інтерференції, функцій інтерференції у перекладі та її види у сучасних мовознавчих науках. Надано інформацію про міжмовну інтерференцію, з якою має справу перекладач у процесі своєї роботи. Зазначено труднощі, які виникають у процесі перекладу при застосуванні методу транслітерації. У статті також подано рекомендації для покращення роботи з транслітерацією та затверджена законодавчо загальна шкала передачі літер з української мови на англійську.

Ключові слова: переклад, інтерференція, міжмовна інтерференція, орфографічна інтерференція, транслітерація.

Постановка проблеми. У вітчизняній методикі дослідження генетично віддалених мов, якими є українська та англійська мови, особливе місце посідає питання дослідження явищ інтерференції, а особливо, проблемі подолання

інтерферичного впливу рідної мови на переклад. До 50-х років інтерференція у вітчизняній психолінгвістиці розглядалася виключно як негативний вплив раніше засвоєних навичок на подальше придбання нових в умовах двомовності. Проте

в даний час інтерференція розглядається вже не тільки як негативне явище. Інтерференція має позитивний вплив, який може простежуватися у сфері умінь, навичок, знань та навіть пам'яті. Відповідно, можна говорити про інтерференцію позитивну та негативну. На думку А. Малишевої, «інтерференція – це невід'ємна складова частина процесу повільного, поступового проникнення того чи іншого іншомовного елемента в систему сприймаючої мови» [2]. Слід зазначити, що в науковій літературі виокремлено такі види інтерференції: 1) за походженням – зовнішня і внутрішня; 2) за характером перенесення навичок рідної мови – пряма і непряма; 3) за характером вияву – неприхована і прихована; 4) за лінгвістичною природою – фонетична, лексична, граматична [6, с. 27–30], а також орфографічна, яка і є предметом нашого дослідження.

Упродовж останніх років міжмовна орфографічна інтерференція вийшла за рамки європейського ареалу. Прикладом цього слугують країни Сходу, де почався процес запровадження паралельних латинізованих алфавітів для мов, що використовують інші системи письма. Таким чином почала простежуватися тенденція до інтеграції місцевих мов до єдиного сучасного світового культурно-історичного ареалу. Якщо ж ми беремо до уваги явище транслітерації як одного з різновидів прояву орфографічної інтерференції, то ми, перш за все, говоримо про транслітерацію з точки зору саме термінології, а не звичайного правопису.

Вперше про необхідність утворення єдиної універсальної системи транслітерації заговорили ще у 1863 році з появою монографії «Standard Alphabet», автором якої був британський мовознавець Карл Річард Лепсіус. У своїй роботі він запропонував структуру універсальної латинської транслітерації для всіх основних мов з латинською та нелатинською системою письма.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міжмовну інтерференцію як проблему перекладу досліджували такі відомі науковці, як Ю. Жлуктенко, В. Карабан, У. Вайнрайх, С. Семчинський, Ю. Розенцвейг, В. Алімов, Е. Хауген. Аспекти, що досліджувалися у працях цих науковців, лежать в основі негативного прояву інтерференції, як такої, що забруднює вихідний текст, заважає вивченню мови, має суто негативний прояв у вихідному тексті. Міжмовна інтерференція неможлива без мовного контакту. Мовний контакт, у свою чергу, має різнобічний характер, містить різноманітні рівні мовного прояву [6]. Причини виникнення інтерференції було виявлено на підставі аналізу відносин між семантикою слова та його зовнішнім оформленням. Згідно з цим, І. Сераковська зазначає, що інтерференція, сама по собі, є нічим іншим, як негативним перенесенням з рідної мови до іншомовного мовлення слів з наявністю формальної кореляції і неповним співпадінням та лексем з повним семантичним неспівпадінням. Що ж стосується форм виявлення інтерференції, виокремлюють інтерференцію фонетичну, лексичну, граматичну та орфографічну, а по формах її виявлення визначають інтерференцію явну та приховану. Виникнення орфографічної інтерференції та транслітерації зокрема обумовлено тенденцією до розширення інтернаціональності у сучасних мовних паралелях європейських мов.

Вищезазначена тенденція доводить, що новітні запозичення з однієї мови до іншої не завжди підпорядковуються фонетичним законам та орфографічним правилам мови-реципієнта. У даному випадку ми можемо говорити про екстралінгвістичні випадки збереження чужих звуків та форм.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні мовознавчі науки вважають міжмовну інтерференцію при перекладі досить негативним явищем, якщо брати до уваги стилістику та конкретний контекст. З певних позицій дана точка зору є правильною, якщо не брати до уваги кожний окремий випадок та рівень мови, на якому ця інтерференція відбувається несвідомо, за аналогією до мови оригіналу. Це, в свою чергу, призводить до різного роду помилок. Недостатні знання перекладачем мови перекладу, неухвалюваність до мови перекладу та тексту оригіналу є головними причинами появи такої інтерференції. Як зазначає В. Алімов, міжмовна інтерференція у перекладі є різнобічною та малодослідженою. Що стосується транслітерації, то не дивлячись на те, що система транслітерування є встановленою та затвердженою на законодавчому рівні, все ж вона великою мірою є умовною й приблизною.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є теоретичне та практичне ознайомлення з поняттям транслітерації як виду орфографічної інтерференції.

Виклад основного матеріалу. В останні десятиліття у сфері міжкультурної комунікації простежується тенденція використання орфографічної інтерференції. Що ж являє собою це явище у сфері не лише міжкультурної комунікації, а й перекладу? Задля чіткого тлумачення цього мовного явища необхідно зазначити, що у сучасній мовознавчій науці існують два основних напрями, які характеризують як суть цього мовного явища, так і особливості його використання у процесі міжкультурної комунікації та його вплив на процес перекладу зокрема. І, не дивлячись на те, що цих напрямків декілька, їх об'єднує загальне уявлення про інтерференцію як про перенос знань, умінь та навичок мовного матеріалу рідної мови до іноземної. Отже, перший напрям дослідження мовної інтерференції досліджує процес накладання системи рідної мови, вивчення якої лише розпочато. В результаті цього погано засвоєні елементи нової мови замінюються тими, які відомі з рідної. З цього боку у мовознавчій літературі термін «інтерференція» іноді набуває негативного значення у зв'язку із вузьким розумінням цього мовного явища, позбавленого об'єктивності. Серед найвідоміших представників цього напрямку дослідження мовної інтерференції можна виокремити В. Андонову, Л. Войцещук, Т. Дикун, Л. Корнілову та ін.

Згідно з дослідженнями представників другого напрямку, інтерференцію тлумачать як «явище негативного впливу однієї мови на іншу в ситуації, коли мовець сприймає, усвідомлює та реалізує в мовленні іноземною мовою мовні ознаки рідної» [4]. Інтерференція при перекладі має функціональний прояв. Загалом, інтерференція є одним із способів досягнення адекватності перекладу. А, у зв'язку із тим, що вона виконує певну функцію у процесі перекладу, вона є ще й функціональною. У процесі перекладу міжмовна інтерференція ви-

конує чотири функції: слугує засобом досягнення когерентності тексту; слугує засобом забезпечення адекватності перекладу; слугує засобом збагачення мови новими стилістичними та лексичними засобами, а також засобом заповнення лексичних лакун; слугує засобом наближення національних культур. У процесі перекладу доцільно виділяти інтерференцію негативну, синонімічну та функціональну. Це особливо актуально при перекладі художніх творів [1].

Фонетична інтерференція проявляється у зміні місця наголосу в деяких іноземних словах під впливом рідної мови, наприклад: *magazine*, *industry*, *colleague*; а також у вимові букв, що не вимовляються в англійській мові: *whistle*, *sword*. Поширеними є і випадки так званого неправильного наголошення слів. Це стосується саме тих слів, де наголос падає на перший склад, якщо це іменники, та на другий склад, якщо це дієслова: *suspect* – *suspect*. Фонетична інтерференція має місце, коли розпізнавальна ознака, характерна для фонетичної системи однієї мови, відсутня в іншій. Що ж стосується основних типів фонетичної інтерференції, до них належать: неправильне наголошення; опущення звуків, яких не існує в українській мові; вимова звуків, які за правилами англійської фонетики повинні опускатися; неправильне читання буквосполучень; інші видозмінні прояви у фонетиці мови, які не лише викривляють правильне звучання мови, але й з часом додають її лексемам нехарактерних звуків, що має результатом формування слів з негативним впливом на чистоту мови та її самотність.

Найбільш чітко інтерференцію можна виявити на лексичному рівні, оскільки лексичну інтерференцію можливо розпізнати за схожістю, або розбіжністю лексем в порівнюваних мовах. Під процес лексичної інтерференції частіше за все потрапляють мовні одиниці, що є розбіжними у різних мовах. Сама по собі інтерференція в умовах контактування близькоспоріднених мовних одиниць має специфічний характер, що виявляється в існуванні мовних фактів, у яких вона виявляється на декількох рівнях одночасно.

На думку Л. Крисіна, граматична інтерференція пов'язана з мимовільною інтерпретацією граматичних категорій нерідної мови через посередництво рідної. При умові нерегулярного вираження певної граматичної категорії рідної мови в нерідній, то зазначена граматична категорія визначається як взагалі відсутня. Граматична інтерференція, на думку дослідника, може спостерігатися як в морфології, так і в синтаксисі. Саме завдяки моделям керування в граматичній сфері простежується вплив нерідної домінуючої мови на рідну [5].

Ще одним різновидом інтерференції є інтерференція орфографічна. В нашій статті розглянуто питання явної орфографічної інтерференції, транслітерації, та її вплив на міжкультурну комунікацію і переклад. Отже, як мовне явище орфографічна інтерференція виявляється переважним чином через транслітерацію.

Як було зазначено, одним з основних проявів орфографічної інтерференції у мовознавстві та перекладі є саме транслітерація, яка, певним чином, становить труднощі для перекладача, особливо якщо він/вона має справу із власними назвами. Отже, термін «транслітерація» позначає

засіб передачі іншомовних слів, що запозичуються, на підставі графічного складу мови оригіналу на графічну систему мови перекладу. У перекладі виокремлюють декілька типів транслітерації. Це: строга транслітерація, яка передбачає послідовну заміну одного знака лише одним знаком іншого письма; послаблену, що полягає у заміні лише деяких знаків; розширену, характеристикою якої є представлення відповідних сполук знаків особливим способом у іншій системі письма. Іншими словами, ми говоримо про транслітерацію як про передачу графічного вигляду слова засобами міжнародної графічної системи відповідності.

У сучасному перекладознавстві існує ряд правил використання транслітерації у процесі перекладу з української мови на англійську. Перше правило полягає у тому, що використання затвердженої системи транслітерації не є обов'язковим при перекладі іноземних імен на українську мову. Друге правило зводиться до того, що транслітерація повинна здійснюватися безпосередньо з української мови на англійську без використання будь-якої додаткової мови. Третє правило констатує, що затверджена норма є обов'язковою для перекладу імен з української мови на англійську в законодавчих і офіційних актах. При цьому для передачі власних назв застосовують два принципи передачі. Це – відтворення за допомогою літер та записування звучання слова без уваги на його написання у мові оригіналу.

Використання транслітерації у процесі перекладу, особливо якщо ми говоримо про власні назви, має певну специфіку. Транслітерація відрізняється від практичної транскрипції своєю простотою і можливістю введення додаткових знаків. Транслітерація часто застосовується при складанні бібліографічних покажчиків та при організації каталогів, наприклад, коли потрібно зібрати в одному місці каталогу опис усіх творів вітчизняного автора іноземними мовами.

Засіб транслітерації використовується у тому випадку, коли мови користуються різними графічними системами (наприклад, англійська, українська, грецька, вірменська, грузинська), але літери (чи графічні одиниці) цих мов можна поставити в якусь відповідність одна до одної, і, згідно з цими відповідностями, відбувається міжмовна передача власних назв [6].

З якими труднощами стикається перекладач використовуючи транслітерацію? Це, по-перше, те, що фонологічні системи української та англійської мов не зовсім відповідають одна одній. І, по-друге, своя власна графіка та правила читання, які характерні для зазначених мов. Ще однією проблемою, з якою стикається перекладач, є те, що головною вимогою транслітерації є якомога точніше передавання звучання і збереження графічних особливостей слів в різних мовах, але при цьому не завжди легко цього правила дотримуватися.

Висновки і пропозиції. Для проведення якісної транслітерації у процесі перекладу з української мови на англійську перекладачу необхідно враховувати декілька правил. По-перше, це проявити уважність при передачі слів порівнюваних мов засобами транслітерації. А, по-друге, і найголовніше, користуватися затвердженими стандартами транслітерації, утвореними згідно із системою Національного стандарту.

Список літератури:

1. Алимов. В.В. Интерференция в переводе / В.В. Алимов. – М.: Эдиториал УРСС, 2005. – 232 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
3. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю.А. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1974. – 176 с.
4. Забутий теоретик українського перекладознавства: О. Фінкель. За редакцією Л.М. Черноватого, В.І. Карабана / Л.М. Черноватий, В.І. Карабан. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 438 с.
5. Карабан В.І. та ін. Попередження інтерференції мови оригіналу в перекладі (вибрані граматичні та лексичні проблеми перекладу з української мови на англійську) / В.І. Карабан. – Вінниця: Нова Книга, 2003. – 208 с.
6. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов / С.В. Семчинський. – К.: Вища школа, 1974. – 256 с.

Агеева В.А.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПЕРЕВОДЕ

Аннотация

Исследовано теоретические вопросы транслитерации как одного из проявлений интерференции в переводе. Раскрыто вопрос самой сути интерференции, функции интерференции в переводе и ее виды в современных языкознательных науках. Представлено информацию о межъязыковой интерференции, с которой имеет дело переводчик в процессе своей работы. Упомянуто о трудностях, возникающих в процессе перевода, в связи с использованием метода транслитерации. В статье также поданы рекомендации для улучшения работы с транслитерацией и утвержденная на законодательном уровне общая шкала передачи букв с украинского языка на английский.

Ключевые слова: перевод, интерференция, межъязыковая интерференция, орфографическая интерференция, транслитерация.

Ahieieva V.O.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

TRANSLITERATION AS ONE OF THE MEANS OF ORTHOGRAPHIC INTERFERENCE IN THE PROCESS OF TRANSLATION

Summary

The article is dedicated to the theoretic questions of transliteration as one of the means of orthographic interference in the process of translation. It denotes the nature of interference, interference functions in the process of translation, and its kinds in modern sciences connected with the language. Information on interlanguage interference a translator has the deal with is represented in the article. Difficulties that appear in the process of translation with the usage of transliteration are mentioned in the article too. Recommendations on how to improve the result of translation, and the established transliteration scale adopted on the legislative level are given in the article too.

Keywords: translation, interference, interlanguage interference, orthographic interference, transliteration.

КОХАННЯ ЯК ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ З ПРОЕКЦІЄЮ НА СУЧАСНІСТЬ У «МЕТАМОРФОЗАХ» ОВІДІЯ

Майстренко М.І., Майстренко Л.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У «Метаморфозах» Овідій продовжує тему кохання, поглиблюючи її психологічно. Естетизм чуттєво-витончених форм античного земного Еросу у «Метаморфозах» має свою специфіку. Проте прославляючи кохання як найвище благо, відстоюючи природне право всього живого на любов, концепція Еросу Овідія не втрачає свого сенсу. Безконечні перевтілення «Метаморфоз» продиктовані такими ж безконечними мінливостями долі, якими рясніла вся римська історія часів Овідія, актуальні в сучасності.

Ключові слова: ерос, метаморфоза, лібідо, вселенська любов, любов-взаєморозуміння.

Постановка проблеми. Проблема Еросу як універсального позачасово-просторового культурного феномену тісно пов'язане з його осмисленням у словесних творах, де художній образ стає носієм закодованих у часі й трансформованих легендарно-міфологічних образів з проекцією на сучасні реалії. Дослідження Еросу та його міфологічної парадигми у найславнішому творі на тему кохання «Метаморфози» належить до пріоритетних проблем сучасного літературознавства і визначає його актуальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблемі Еросу у творчості Овідія присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених: О. Білецький, М. Гаспаров, А. Содомора, О. Дримба, Ф. Альбероні, А. Яфонт та інші вчені. Проте проблема Еросу в окремих творах Овідія потребує дальшої конкретизації та актуалізації в порівняльно-історичному ракурсі.

Мета статті. Проаналізувати найдавнішу парадигму античного Еросу поезії Овідія та розкрити тему кохання як взаєморозуміння у «Метаморфозах» поета.

Виклад основного матеріалу дослідження. Овідій – «маєстро кохання». Вся творчість поета присвячена Еросу. Проте Ерос «Метаморфоз» суттєво відрізняється від попередніх творів поета поглибленою інтерпретацією, яка впливає з концепцією поеми, об'єднаної давнім мотивом перевтілення.

Стародавні греки, ближчі до природи ніж сучасна людина, наділяли природу божественною силою, сприймаючи її гостріше і чутливіше, ніж ми. Склелі й міжгір'я, ліси й річки, моря й вулкани вважалися для грека загадково хвилюючими та захоплюючими; небо – зоряним світом, своєрідною небесною книгою, яку в ті часи читували бездоганно [1, с. 81–82; 2, с. 370–372]. Ідея перевтілення панувала скрізь. Небесні сузір'я своїми обрисами та контурами також нагадували тіла людей, рослин, тварин, стверджуючи єдність усього сущого.

Засобом метаморфози Овідій намагався осмислити навколишність, докопатися до істини, конкретизувати геніальний здогад давніх греків про те, що все на світі плінне, одночасно залишаючись незмінним, єдиним та цілісним з переходом від однієї форми матерії в іншу.

Овідій у своїй поемі про перевтілення продовжує тему кохання, надаючи їй ширшого розмаху, поглиблюючи її психологічно, урізно-

манітнюючи її аспекти, бо акт перевтілення передбачає найвищу емоційну напруженість того, що перевтілюється і того, що сам себе карає перевтіленням. Слушно зауважує А. Содомора, що саме кохання є «дороговказом, ниткою Аріадни», що веде читача звивистими стежками «Метаморфоз» [4, с. 9]. І те кохання буває різним, проте його завжди відтінює туга. Саме вона буває тією прихованою пружиною, яка приводить у дію феномен перевтілення [4, с. 9]. У поемі Овідія Алкіона, побачивши свого чоловіка мертвим, так затушила, що полетіла чайкою над морем (IX, 731–735). Від німфи сумуючої за Нарцисом, залишається один тільки голос.

Проникаючи у світ душевних переживань людини, Овідій детально описує процес перевтілення з душевним сум'яттям, стражданням, оголює те, що раніше було невидимим для ока, робить його помітним у залежності від заподіяного злочину і глибини страждання, поет зображує перевтілення як болісний процес. Таким є перевтілення Мірри. Поет дбає про правдоподібність кожного перевтілення, продумує кожну його деталь. Перевтілення Дафни у лавр мотивоване помстою Купідона Аполлонові, а також небажанням дівчини виходити заміж за нелюбого бога і втечею від його переслідувань.

Жахливими є перевтілення через покарання або помсту. Так, Юнона, зненавидівши коханку Юпітера красуню Калісто, обертає її у кошлату ведмедицю. Білі руки дівчини їжаться чорною шерстю, закривляються гачкуватими кігтями, обличчя, яким щойно Юпітер не міг намилюватися, – «роззявилось вищиром хижим». Замість ніжного голосу – «хрипкий рик виривається із звірячого горла» (II, 478–484). Метаморфози Овідія визначаються не тільки реалізмом, психологізмом, а й натуралізмом.

Звертаючись до міфологічних образів, Овідій, як і більшість його сучасників, не вірить у міфи. У «Метаморфозах» міфологічні персонажі знижені, і критики не раз докоряли Овідієві за їхнє зниження. Не зважаючи на скептичне ставлення до богів, Овідій щиро любить своїх міфологічних героїв, сповнений почуттям доброзичливості та поблажливості до них. Міфологія, покликана до життя укладом давніх маленьких грецьких родів та общин, що уявляли світ зручним родовим господарством, керованим сім'єю олімпійських богів з божествами нижчого рангу, в часи Овідія перестала бути традиційним осмисленням

світу. Міф перетворився у казку, образи богів стали символами космічних сил. Міфологічне осмислення світу змінилося новим його розумінням. Особливо помітно це у трактуванні богів. Вони відрізняються між собою цілком по-римськи і ведуть себе цілком по-людськи.

Любов, оспівана у «Метаморфозах», дуже різна. Овідій – неперевершений майстер кохання і в «Метаморфозах». Він передає різні прояви Ероса, який пронизує весь світ, усе живе. Кохання у «Метаморфозах» шалене і жагуче (Медея), чисте й промінне (Пірам і Тісба), незрозуміле й руйнівне (Міра і Бібліда), ніжне і вірне (Кейк та Альціона), епічно-героїчне (Девкаліон та Пірра) тощо. Ерос лагідний та ніжний у зрілого подружжя Філемона та Бавкіді, що скромно живуть у своїй старенькій хижині. Проживши життя у подружній любові, Філемон та Бавкіда і після смерті хочуть бути разом. Волею богів вони вкриваються зеленню і стають деревами, що ростуть з одного кореня [3, с. 150]. Образи Філемона і Бавкіді захопили Шевченка і він звернувся до них у повісті «Прогулка с удовольствием и не без морали».

Історія Пірама й Тісби у четвертій книзі «Метаморфоз» стала джерелом поетичного натхнення «найсумнішої у світі повісті» Шекспіра «Ромео і Джульєтта». Проте найзворушливіше, глибоко психологічно, Овідій змальовує кохання Кейка та Альціони. Побачивши свого милого мертвим на піску морського берега, вона так затужила за ним, що відразу полетіла над морем жалісною птицею чайкою.

Крилами вже замість рук

обійняла свого милого шию

Вже не вустами – холодним твердим

обцілює дзьобом [3, с. 205].

Милостиві Боги обернули їх обох на птахів.

Овідій, слушно зауважує Г. Гугель, весь випромінює людяність. «Великий знавець людської душі, він уміє проникнути в її найпотемніші куточки, викликати відповідні реакції» [5, с. 57].

«Метаморфози» віддзеркалюють багатогранне життя з фатальними парадоксами. Так юнак Нарцис прагне самого себе (I, 466–468). Закоханий Аполлон-цілитель, допомагаючи іншим, не може зарадити самому собі. Щастя, якого так бажав Мідас, повертається для нього нещастям. Проте найбільшим парадоксом є сама метаморфоза. «Ти залишишся живою, але перестанеш бути собою», – пророкує Феб Аталанти (X, 566). «Якщо він пізнає самого себе, це його занапастить», – звучить пророцтво Нарцису (III, 348). Парадоксальна метаморфоза торкнулась самого Овідія. Поет-життєлюб, закоханий у розкішний Рим, тонкий знавець краси волею Августа перетворюється у безпомічного вигнанця, який опиняється у найвіддаленішому куточку Римської імперії. І у скіфських степах, забутих богом, він завершує свій життєвий шлях. Кожне перевтілення у «Метаморфозах» оповите серпанком туги, часто викликає жаль і співчуття.

Одвічно-безконечні перевтілення, якими рясніють Метаморфози Овідія, і які виникають на кожному кроці в житті, безумовно, «продиктовані такими ж безконечними мінливостями долі, якими рясніла вся римська історія часів Овідія» [6, с. 149]. З великою вірогідністю можна сказати, що саме ця тривожно-неспокійна настроєність

поета, який ніде не бачив твердої точки опори, змушувала його звертатися до міфологічного світу, щоб відтворити різноманітні життєві колізії, які набували форми первісного перевтілення.

При усій своїй легкості Овідій усе-таки глибоко відчуває соціальне зло і яскраво зображує його, видобуваючи матеріал з різних міфів. Це по-перше. По-друге, заглиблення Овідія у фантастичний світ міфу в деякій мірі було втечею від недосконалостей реального життя, яке, як слушно зауважує американський вчений К. Сегал, не завжди відповідає емоційним потребам людини. Звернення до міфів трансформує також жорстокі сторони об'єктивної реальності у пряму її протилежність, щоб задовольнити естетичні потреби людини, згладити жорстокості, якими сповнене життя [6, с. 170]. У міфі про Нарциса, його герой гордий та холодний, відкидає будь-яке кохання, до німфи Ехо зокрема, але закохується у самого себе, у своє відображення у воді, й гине з туги через те, що не може зустрітись з коханою істотою. Після його смерті замість нього з'являється квітка з жовтою серединою й білосніжними пелюстками. І тут маємо справу не тільки з виявом індивідуального самопізнання, а й з його критикою.

Умовно-міфологічний та естетично-еротичний характер «Метаморфоз», розрахований на вільнодумних людей, відданих красі та своїм внутрішнім переживанням, узагальнюється промовою філософа, вчення якого імпонує Овідієві найбільше. Усі попередні метаморфози обґрунтовуються теорією переселення душ і вічних змін органічної та неорганічної природи. Тому чисельні перевтілення в Овідія можна розглядати як своєрідний коректив до земної несправедливості, що є одним із форм замаскованого соціального протесту.

Події поеми відбуваються на неозорій землі з її полями, лісами, горами і на високому Олімпі, на морі і в темному царстві мертвих. Як і в житті, все тут тече, змінюється, переливається з одного тіла в інше, вирає білими, рожевими, червоними, голубими, зеленими, шафрановими барвами. Поруч з добром крокує зло, любов змінюється ненавистю, вірність зрадою і навпаки. Боги поспішно закохуються у простих смертних.

Перебравши усі відтінки міфологеми Еросу – від грубої хтивості богів у першій книзі до зворушливої історії двох підлітків (Пірам і Фісба), обірваної передчасно; від трагічних новел про злочинну любов (Міра) до картин ніжної подружньої вірності (Кейк та Альціона, Філемон та Бавкіда), любові материнської, любові ідилічної тощо, Овідій у промові Піфагора поширює ідею любові на все живе, на всі людські відносини, на тваринний світ, на земні створіння, пов'язуючи мотив метаморфози з ідеєю вселенської любові. Все тече, все змінюється. Все одухотворюється вічною душею, яка переливається із тіла в тіло. Тому людина повинна любити все живе, утримуючись від м'яса тварин.

Ідею вселенської любові на зорі грецької філософії розвивав Емпедокл у своїй поемі, стверджуючи, що світобудова – це кругооберт чотирьох стихій, які притягуються між собою силою любові і відштовхуються силою ворожнечі. Відголоски цього вчення вловлюються в описі хаосу, у промові Піфагора та на початку «Фаст». Проте якщо в Емпедокла любов – поняття релігійно-

філософське, в Овідія – людське. «Добродушний Овідій стоїть в кінці цього ж самого ланцюга, на початку якого стояв глибокодумний Емпедокл», – зауважує М. Гаспаров [1, с. 30].

Ідея вічної гармонійної незмінності була характерною для свідомості античної людини. Її виразив Вергілій в «Енеїді», вона прозвучала в одах Горация, в усіх творах Овідія. Проте у «Метаморфозах» Овідія вона повернулася любовним ствердженням всього суцього: міфологічний світ, божественний та вічний світ богів змінився вічним людським світом, обґрунтованим метаморфозою, що передбачає не смерть, а тільки перехід з одного стану матерії в інший. На зміну міфологічному осмисленню світу, що тримався на родинному Еросі, приходить нове його осмислення з любов'ю до людини та всього існуючого.

Антична література знала різні види Еросу. Овідій уперше у світовій літературі у «Метаморфозах» оспівав любов-взаєморозуміння. І ця любов може бути довгою і щасливою. Любов для Овідія – єднання та благо, бо тільки в ко-

ханні люди можуть зблизитися і порозумітися, знайти спільне рішення своїх важливих проблем. Овідій переконаний в цьому. І це переконання наповнює усю творчість поета. Вона оспівана у «Метаморфозах» на прикладах кохання Кеїка та Альціони, Пірама і Тісби, Кефала та Прокриди, подружньої пари Філемона та Бавкіди.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Розглядаючи міфологему Еросу у «Метаморфозах» Овідія можемо зробити висновок, що поет висвітлює різні варіанти основної міфологічної моделі – від лібіді до вселенської любові. Поет заперечує писані закони Августа, відстоюючи неписаний закон любові, яким живе і дихає вся природа. Цей найгуманніший закон любові до ближнього, до всього суцього, підніме згодом на щит християнство.

Усі незгоди, які зустрічаються у світі та людському житті на різних рівнях, Овідій намагався розв'язати шляхом Еросу, вважаючи його найбільшим благом та радістю, перегукуючись з концепцією кохання сучасних реалій.

Список літератури:

1. Гаспаров М.Л. Три подступа к поэзии Овидия / М.Л. Гаспаров // Овидий. Элегии и малые поэмы / Овидий; пер. с лат. С. Шервинского. – М.: Худож. лит., 1973. – С. 5–32.
2. Гаспаров М.Л. Занимательная Греция / М.Л. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 2008. – 427 с.
3. Публій Овідій Назон. Метаморфози / Публій Овідій Назон пер. з лат., передм. та прим. А. Содомори. – К.: Дніпро, 1985. – 300 с.
4. Содомора А. Співець одвічних перевтілень / А. Содомора // Публій Овідій Назон. Метаморфози / Публій Овідій Назон пер. з лат., передм. та прим. А. Содомори. – К.: Дніпро, 1985. – С. 5–14.
5. Gugel G. Orpheus' Gang in die Unterwelt in die Metamorphosen Ovids // In Zwa antica godiste anne / G. Gugel. – Skoplje, 1972. – S. 35–59.
6. Segal C. Ovid's Orpheus and Augustan ideology / C. Segal // Transaction of American Philological Association : Ginn & Co. – 1972. – Vol. 103. – P. 473–494.

Майстренко М.И., Майстренко Л.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ЛЮБОВЬ КАК ВЗАИМОПОНИМАНИЕ С ПРОЕКЦИЕЙ НА СОВРЕМЕННОСТЬ В «МЕТАМОРФОЗАХ» ОВИДИЯ

Аннотация

В «Метаморфозах» Овидий продолжает тему любви, углубляя ее психологически. Эстетизм чувственно-утонченных форм античного земного Эроса в «Метаморфозах» имеет свою специфику. Однако воспеваемая любовь как наивысшее благо, отстаивая естественное право всего живого на любовь, концепция Эроса Овидия не теряет своего смысла. Бесконечные перевоплощения «Метаморфоз» продиктованы такими же бесконечными превращениями судьбы, которыми изобилует вся римская история времен Овидия, актуальными в современности.

Ключевые слова: эрос, метаморфоза, либидо, вселенская любовь, любовь-взаимопонимание.

Maystrenko M.I., Maystrenko L.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

LOVE IS LIKE AN UNDERSTANDING WITH THE PROJECTION ON THE MODERNITY IN OVID'S METAMORPHOSES

Summary

In «Metamorphoses» Ovid continues the theme of love, deepening it psychologically. The aestheticism of sensually-subtle forms of ancient earth Eros in «Metamorphosis» has its own specifics. However, singing love as the highest good, defending the natural right of all living on love, the concept of Eros Ovid doesn't lose its meaning. Endless reincarnations «Metamorphoses» are dictated by the same endless adversity, which abounded all Ovidius Times Roman history, relevant in the present.

Keywords: eros, metamorphoses, libido, universal love, love-mutual understanding.

УДК 811.111(045)

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТУ ТА МЕНТАЛЬНОСТІ УКРАЇНЦІВ 18-19 СТ. (АСПЕКТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ)

Осипов П.І.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена побуту та ментальності українців 18-19 ст. Значну увагу зосереджено на духовно-життєвій та становленні світогляду народу. Проведено компаративний аналіз зазначених критеріїв по відношенню до інших етнічних формувань. Визначені відмінні риси українського етносу.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, побут, ментальність, нація, ідентичність, етнографія.

Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми міжкультурної комунікації (МК) як інтегрованої міжпредметної науки, підвалини якої були закладені американською школою культурної антропології (Ward H. Goodenough, E.T. Holl, E. Sapir, M. Agar) і поглиблене вивчення яких особливо чітко просліджується при знайомстві з працями німецьких лінгвістів-соціологів (Alexander Thomas, Rudi Keller, H.J. Heringer, V. Hinnenkamp, G. Hofstede, Kohl, Karl-Heinz та ін.), слугують як один із найбільш ефективних і перспективних напрямків досліджень сучасних соціолінгвістики, етнокультурології, культурної антропології та інших наук, що вміщують у собі поняття мови та культури. Міжкультурним вважаються будь-які відношення, в яких своє і чуже, ідентичність і відмінність, усталене і нове визначають поведінку, ставлення, почуття, і розуміння. Такими сприймаються також відношення між людьми, де культурна узвичаєність і системність пізнаються через порушення певних законів і системи. Свій внесок у розгляд зазначеного кола питань роблять також вітчизняні та російськомовні лінгвісти (П.М. Донець, В.В. Кочетков, С.Г. Термінєсова, Г.М. Коптельцева та ін.). Проте, попри значний ступінь дослідженості, ці питання ще далеко не вичерпали своєї проблематики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До останнього часу питанням побуту, формуванню світогляду та менталітету українців у цілому приділялося недостатньо уваги. Питання набувало ще більшої актуальності з огляду на відсутність контрастивного матеріалу по відношенню до представників інших мов і культур. Постає необхідність з'ясувати, у чому саме полягають відмінності окремих культур, а так само – людей, що репрезентують ці культури. На особливу увагу заслуговує також соціальна зумовленість та темпоральні чинники, що впливають на динаміку соціальних відношень та спрямовують подальший розвиток етнокультурних так екстралінгвістичних факторів. Це зумовило, у свою чергу, вибір теми наукового дослідження, у фокусі якого висвітлюються особливості побуту та ментальності українців 18-19 ст.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження наступних концептуальних ідей:

- Параметри культури не існують ізольовано один від одного, а утворюють у своїй взаємодії й взаємозалежності єдиний комплекс.

- Міжкультурна взаємодія зумовлена значною мірою не абсолютною специфікою культур

як константних одиниць, а співвідношенням нормативно-ціннісних систем конкретних культур.

- Чітке усвідомлення відмінностей культур сприяє установленню контактів й усуненню непорозумінь між носіями цих культур.

- Українська культура 18-19 ст. формувалася за складних геополітичних та соціально-економічних умов, що знайшло свій відбиток у таких її складниках як національний характер, світосприйняття, морально-ціннісні орієнтири, релігія, побут, праця, відчуття часу і простору, ментальність у цілому і т.і.

- Мова і культура як базова дихотомія МК мають динамічний характер і можуть із часом змінюватися за формою, проте основні суттєві риси залишаються константними.

Виклад основного матеріалу. Вихідним положенням роботи будемо вважати тезу, що кожна культура у своїй загальній структурованості відрізняється від іншої, і ці розбіжності ми позначаємо як категорії або як структурні ознаки, до яких Г.Ю. Герінгер, наприклад, відносить: національний характер, світогляд, мова і комунікація, харчування та їжа, робота, релігія, норми поведінки, традиції, звички, соціальні угруповання, відношення та ін. [9, с. 143].

Будемо усвідомлювати, що портрет країни чи нації складаються із багатьох чинників, які з часом можуть змінюватися і навіть вступати у протиріччя. Але існують також так зв. «вічні», незмінні елементи. Так, класик німецької літератури Ф. Шиллер убачає такі елементи німецького національного характеру, коли говорить (переклад наш. – П.О.): «Він (німець) повертається нещасливий з поля бою, але те, із чого складається його гідність, він не втратив [12, с. 199]. Шиллер має при цьому на увазі такий постійний елемент німецького характеру як «велич духу» (eine sittliche Grösse). Адже це саме те, що живе в культурі і характері нації і не залежить від політичних змін.

Говорячи про мову, вкажемо у цьому контексті на її функцію ідентифікації. Звертаючись знову до Шиллера, знаходимо: «Мова є дзеркалом нації. Коли ми дивимось у це дзеркало, то нам з'являється велика влучна картина про нас самих» [12, с. 199]. Додаємо також, що в питанні ідентичності важливу роль відіграє не лише мова, але також географія і історія. До цього відносяться також традиції, звички, ментальність тощо.

Стереотипи, що скеровані на чужу (іншомовну) групу позначаємо як гетеростереотипи. Вони творять картину країни чи нації очима чу-

жинця. Один із найбільш відомих представників німецької класичної літератури – письменник, історик і філософ Й.Г. Гердер (Johann Gottfried Herder, 1744–1803) у своєму «Журналі подорожі 1769 р.», говорячи з великою пошаною і патетиною про Україну, писав (переклад наш – П.О.): «Україна буде новою Грецією: прекрасне небо цього народу, її весела вдача, її музична природа, її родюча земля і т.і. згодом проростуть із багатьох малих диких народів, якими були колись греки, утвориться цивілізована нація: її кордони простянуться до Чорного моря, а звідти і далі у світ» [7, с. 62].

Чисельні картини про німців (давніх германців) знаходимо в роботах грецьких і римських авторів, насамперед, Тита Лівія (1 ст. до н.е. – поч. 1 ст. н.е.), Плінія Старшого (23–79 рр.), Корнелія Тацита (55–120 рр.). Германці того часу зображуються, зазвичай, хоробрими, гордими і благородними. Під час великого переселення народів вони постають вже дикими і жадливими. Тож маємо підстави говорити, що як власна, так і чужа картина (стереотипи) можуть бути залежними від часу, а іноді також суперечливими [1, с. 9–13].

Говорячи про соціоетнічні та мовно-культурні особливості будь-якого народу (зокрема, українців), ми послуговуємося не лише його внутрішніми, автентичними характеристиками, але й звертаємося до зовнішніх оцінок, тобто таких, що надані носіями інших мов і культур. Помітний слід у цьому сенсі залишили, зокрема, представники німецької культури, які, подорожуючи Україною чи виконуючи певні доручення або завдання, кидають світло на найбільш суттєві риси українського етносу. Надзвичайно корисний інформативний матеріал знаходимо також у творах етнічних українців [7; 11], творча діяльність яких пов'язана з Німеччиною і які детально зупиняються на фактах дослідження німцями життя та побуту українського народу.

Професор Дмитро Дорошенко був визначним вченим, знавцем української історії, професором Українського вільного університету й президентом Української вільної академії наук (Мюнхен). В одній із своїх книг [7] він розповідає про окремих німецьких істориків-країнознавців, які тривалий час перебували на Україні й досліджували її історію. Так, зокрема, німецький дослідник Г.Ф. Мюллер (Gerhard Friedrich Müller) залишив після себе дві збірки творів [7, с. 60–61], що присвячені походженню і життю запорозьких козаків («Von den Ursprung der Cosaken», «Nachrichten von den Saporogischen Kosaken»).

Інший дослідник української історії і культури, німецький і французький історик, географ, економіст, Й.Б. Шерер (Johann Benedikt Scherer), який видав низку праць, присвячених Україні кінця 18 ст. [8, с. 335], особливо відмічав заслуги українського козацтва у захисті своєї цивілізації від руйнівних нападів турецько-татарських завоюників. Він, зокрема, пише (переклад наш – П.О.): «Українська історія має багато схожого з античною; тут як і там ми зустрічаємося з буржуазією, що вирізняється войовничим духом... Виховані мов спартанці, озброєні як римляни, громадяни козацької республіки не завойовували чужих земель, але сміливо і мужньо захищали свої алтари й обійстя; вони були радше готові

переносити всі незручності свого кочового життя, ніж спокійно жити в неволі. Їх історія свідчить, що батьки передавали своїм синам мов заповіт горде почуття незалежності, а єдиною спадщиною була сабля, а також девіз: «перемогти або вмерти».

Після загальних вражень і огляду української історії автор переходить далі до характеристики українців як нації: «Вони великі, сильні, податливі, благородні, вони не прагнуть переваг для себе, а повністю віддані своїй свободі і не бажають користися жодному чужинському ярму; вони невтомні, сміливі, чесні, але дещо схильні до випивки. Вони ведуть війни, займаються мисливством, рибальством і різними ремеслами» [7, с. 66].

Ще один дослідник – С.Г. Гмелін (Samuel Gottlieb Gmelin, 1744–1774), здійснюючи наукову подорож в південній Росії [7, с. 64], надрукував матеріал про спостереження «Reise durch Rußland zur Untersuchung drei Natur-Reiche» («Подорож по Росії...»), де перший том присвячено Україні, яку він час від часу називає Малоросією. У своїх спостереженнях він зазначає: «Малороси старанно ставляться до служби Божої, вони відверті, відкриті до спілкування, проте мають неабиякий нахил до музики і випивки... Вони полюбують чистоту, а їх найзанизаніші обійстя мають вигляд кращий, ніж російські комірчини. В їжі вони більш делікатні» [7, с. 83].

Звичайно, ці та подібні висловлювання не можна сприймати як абсолютно істинні, адже на них лежить відбиток часу, суб'єктивна зумовленість та недостатнє занурення у глибину питання. Вони дають, проте, достатню уяву про соціально-економічний та політичний стан України, повертають нас до умов побутування пересічного українця того часу, виокремлюють риси характеру, звичаї та ментальність у цілому. Такі спостереження і умовиводи стають ще більш переконливими, коли вони конфронтуються з аналогічними феноменами інших культур, наприклад, німецької чи російської.

Серед інших дослідників України 18 ст. привертає до себе увагу постать німця Кампенгаузена (Campenhausen, 1746–1800), який обіймав посаду секретаря з іноземної кореспонденції при фавориті Катерини II, князі Г.Потьомкіні. У своїй книзі «Нариси про Росію...» автор називає Україну «російським раєм» (через її чудовий клімат, її родючість і її населення...) [7, с. 91]. Він вказує на любов українців до чистоти: «...їх будинки надзвичайно охайні, двічі на тиждень вони миють не лише долівки в хатах, але й зовнішні стіни». Разом з тим він уважає українців (як і жителів Півдня взагалі) лінивими й інертними, які працюють лише стільки, щоб вистачило на життя, а також для задоволення своїх кончих потреб. Вони полюбують спиртні напої, але не в такій мірі як росіяни, хоча їх напої є більш міцними й кращої якості. Від природи вони схильні до поезії й до музики, з якою вони не розлучаються навіть під час роботи» [7, с. 91–92].

Німецький мандрівник-дослідник Й.Г. Коль (Johann Georg Kohl, 1808–1878) залишив свої враження від подорожі до України у трьохтомному виданні «Reisen im Innern von Rußland. Die Ukraine. Kleinrußland». Перший том твору

(Dresden u. Leipzig 1841, 400 с.) передає читачеві картину тогочасного українського суспільства, а також національне й політичне становище України в 30-ті роки 19 ст. Коль із великою симпатією говорить про українських панів, козаків і селян, постійно вказує на різницю між українцями й великоросами і зазначає більш високу культуру перших. Автор звертає увагу на зневажливе ставлення українців до великоросів, про що свідчить, зокрема, вираз: «проклятий москаль» (*verwünschter Moskowite*), а також приказки: «Так, він хороша людина, але він – москаль», або: «Якщо ти дружиш з москалем, то тримай камінь за пазухою» [7, с. 298–299].

Особливих слів потребує оптимізм українців як особлива риса їх ментальності, що ґрунтується на певних метафізичних та етичних засадах. Адже всупереч усім потрясінням, що постійно супроводжували українців протягом їх історичного побутування, не дивлячись на жакливі переслідування і гоніння на кращих представників нації, вони ніколи не втрачали надії на краще, навіть тоді, коли, здавалось, жодної надії вже немає. Цей непохитний оптимізм українці зберігають і тепер. Тож прагнення сприймати світ і його окремі прояви з найкращого боку і сподіватися на сприятливий результат нинішніх процесів є характерним для ментальності пересічного українця. Корені цього, на перший погляд – безпідставного, оптимізму сягають ще доісторичних часів і знаходять певний відбиток в усній народній творчості (легенди, розповіді, казки), що без сумніву доводить зверхність добра над злом і породжує впевненість у краще майбутнє.

Визначаючи високий ступінь духовної та естетичної культури українського народу, констатуємо, що витoki цього феномену знаходяться, насамперед, у тісному зв'язку з природою, з довкіллям, із землею. Це суттєво відрізняє його від північних сусідів – росіян, для яких земля є скоріше засобом до прибутку, ніж нагальною потребою для фізичного й духовного життя людини [11, с. 59].

Одним із головних елементів менталітету українців слугує, на наш погляд, помітна перевага почуттєвості, емоцій над раціональним елементом. Отже, не розум – *ratio*, – що є таким характерним для західних філософій, а *psyche*, – душа, психічний склад. Сприятливий результат будь-якого процесу є характерним для ментальності пересічного українця. Корені цього, на перший погляд – безпідставного, оптимізму сягають ще доісторичних часів і знаходять певний відбиток в усній народній творчості (легенди, розповіді, казки), що без сумніву доводить зверхність добра над злом і породжує впевненість у краще майбутнє.

Надмірна почуттєвість та невичерпна сила любові українського народу стали певним прологом до наступного, дуже важливого, елементу його світогляду – релігійності, що як і в більшості слов'янських народів є головною складовою його національно-психічної структури. Так, порівнюючи історичну самобутність слов'ян з представниками інших мовних груп, зокрема з французами та німцями, окремі дослідники зазначали, що порівняно з «політичними» французами та «філософічними» німцями слов'яни є у певному сенсі слова «релігійним на-

родом» [11, с. 65]. Порівнюючи релігійні почуття українців з представниками інших слов'янських народів (поляками, чехами, росіянами та ін.), можемо констатувати, що у своєму релігійному житті українці ніколи не були ортодоксами. Вони меншою мірою зважають на догму, на зовнішнє, але сприймають насамперед суть конфесії, знаходять у релігії головне.

Релігійна скерованість українців певною мірою накопичується в їх побуті та діяльності. І тут звертає на себе увагу постійне прагнення українців полинути думкою в небо, до Бога [2, с. 217–232]. Ці прагнення закріплені також у поетично-пісенній творчості українців: «Дивлюсь я на небо, тай думу гадаю...», «Місяць, на небі, зіроньки сяють...», «Ніч така місячна...» та ін. На відміну від українця «душа» росіянина прагне простору: «Широка страна моя...», «Лейся песня на просторе...», «раскинулось море широко...» та ін.

Українці по суті – землероби і їх основним заняттям віддавна було сільське господарство, де раніше домінувала система Трипільля, і на зміну якої прийшла сівозміна [3, с. 310–312]. За часів радянської влади робота у сільському господарстві була вкрай знецінена. Оплата праці землероба стала дуже низькою, що привело до втрати ним інтересу до роботи на землі. На жаль, ця тенденція діє і зараз.

Етнографічні особливості України, духовне життя народу проявляється в різноманітних звичках і традиціях [6, с. 353–430], що супроводжують його впродовж певного історичного періоду в його художній та поетичній творчості. Народження, хрещення, весілля, смерть, поховання – ось лиш деякі із пам'ятних віх у житті кожної людини, що накладають свій відбиток як на саме життя, так і на формування духовної та побутової культури у цілому. Інколи певні ритуальні форми та процедури затушовуються і стають незрозумілими для сучасної людини. У звичаях та творчій діяльності народу знаходять своє віддзеркалення своєрідність психічного складу етносу та соціально – економічні фактори епохи. Часто це пов'язано з календарем та особливостями родинного життя. Визначальним для української культури слугує певним чином поділ на пори року: зимовий цикл (Новий рік, Різдво), весняний цикл (Великдень, Трійця), а також літній та осінній цикли. У звичаях та обрядах відчутним є вплив грецької, північночорноморської та північноукраїнської культури.

У наведеному контексті особливо інформативним є етнографічний матеріал зимового циклу. Одне із найбільших родинних свят – Святий Вечір, чи ж не в найбільшій мірі успадкувало старинні традиції і культову процедуру, що має виключно сільськогосподарський характер. Вечір складається з 12 обов'язкових страв, у приготуванні яких використовуються лише овочі та фрукти. Частка кожної страви виділяється худобі, інша частка в особливій посуді готується для померлих, для яких резервується також місце за столом.

Цікавим виглядає свято Водохреща (19 січня), язичницьке за походженням, а згодом (із прийняттям християнства) пов'язане з Хрещенням Ісуса Христа. У святі беруть участь багато людей, які купуються у відкритих водоймищах.

Зазвичай для цього споруджується великий хрест із льоду. Не менш цікавим і наповнені традиціями є також літні свята: Свято літнього сонцестояння (Івана Купала, 24 червня); а також свята, що припадають на час жнив.

Висновки і пропозиції. Завершуючи наше невелике за обсягом дослідження й усвідомлюючи бездонну глибину порушеного питання, дістаємося нових горизонтів щодо духовної та культур-

ної спадщини того типу людини, який уособлює собою українець, а у широкому сенсі – українська нація, що має давню і славу історію. З цього погляду важливим є спостереження не лише вітчизняних, але й іноземних дослідників, що дозволяє нам скласти більш повне уявлення про нас самих. Ми розглядаємо нашу роботу як незначний внесок у декларовану проблему, яка, без сумніву, чекає на своїх наступних дослідників.

Список літератури:

1. Арсеньєва М.Г., Балашова С.П., Берков В.П., Соловьева Л.Н. – М.: Введение в германскую филологию / Арсеньєва М.Г., Балашова С. // П.ГИС, 2000. – 314 с.
2. Міфи України: За книгою Георгія Булашева "Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях" / пер.: Ю.Ю. Буряк. – Київ: Довіра, 2003. – 383 с.
3. Таранець В.Г. Українці: етнос і мова : монографія / В.Г. Таранець. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2013. – 364 с.
4. Украинская Советская Энциклопедия в 12 томах / Том 12 // Главная редакция УСЭ, Киев. – 1985. – 624 с.
5. Украинская Советская Энциклопедия в 12 томах / Том 3 // Главная редакция УСЭ, Киев. – 1985. – 542 с.
6. Українські традиції / Упорядник О.В. Ковалевський. – Харків: Фолю, 2003. – 377 с.
7. Doroschenko Dmytro. Die Ukraine und Deutschland. Ukrainische Freie Universität München, 1994. – 299 s.
8. Encyclopedia of Ukraine. Volume 1 A-F University of Toronto Press, 1984. – 952 s.
9. Heringer H.J. Interkulturelle Kommunikation. A. Franke Verlag Tübingen und Basel, 2007. – 240 s.
10. Meyers Universal-Lexikon in 5 Bd., Band 2, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1979. – 736 s.
11. Mirtschuk Ivan. Geschichte der ukrainischen Kultur. Ukrainisches Technisch-Wirtschaftliches Institut München, 1994. – 286 s.
12. Schiller Friedrich. Deutsche Grösse. Schillers Werke in fünf Bänden. Aufbau – Verlag Berlin und Weimar, Erster Band, 1971. – 449 s.

Осипов П.И.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ОСОБЕННОСТИ БЫТА И МЕНТАЛЬНОСТИ УКРАИНЦЕВ 18-19 ВВ. (АСПЕКТ МК)

Аннотация

Статья посвящена быту и ментальности украинцев 18-19 вв. Значительное внимание уделено духовной жизни и формированию мировоззрения народов. Осуществляется компаративный анализ указанных критериев по отношению к другим этническим формированиям. Определены отличительные особенности украинского этноса.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, быт, ментальность, нация, идентичность, этнография.

Osypov P.I.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

UKRAINIANS' LIFE STYLE AND MENTALITY IN THE 18TH-19TH CENTURIES (THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION)

Summary

The article is devoted to the life style and mentality of Ukrainians in the 18th-19th centuries. Much attention is paid to the people's spirit world and the formation of views. The comparative analysis of these phenomena concerning other nations has been done. The life style peculiarities and characteristic features of the Ukrainians have been stated.

Keywords: intercultural communication, life style, mentality, nation, identity, ethnography.

УДК 811.111

РОЛЬ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Сидоренко Ю.І.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена дослідженню ролі інтерференції у процесі міжкультурної комунікації. Проаналізовано місце інтерференції в системі наук. Коротко розглядаються типи інтерференції. Запропоновано шляхи подолання інтерференції. Окреслено напрямки подальших досліджень.

Ключові слова: інтерференція, діалог культур, міжкультурна комунікація, мовна особистість.

Постановка проблеми. Міжкультурна комунікація та переклад є засобом подолання мовних бар'єрів, проте зазнають постійного впливу з боку інтерференційних процесів. Вивчення явищ інтерференції у мовному контакті викликає інтерес у представників таких напрямків як сучасна соціолінгвістика, психологія, педагогіка, лінгвістика та методика навчання іноземних мов. Питання про ефективність комунікації між носіями різних мов і культур є особливо актуальним у наш час, в умовах розширення і поглиблення зв'язків між країнами і народами світу. А отже вивчення можливих шляхів підвищення ефективності мовної комунікації та досягнення повного взаєморозуміння між людьми є основним завданням науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні аспекти міжкультурної комунікації та проблеми діалогу культур у процесі навчання іноземних мов були об'єктом досліджень А. Гуревич, Ю. Дешерієва, А. Козак, Ю. Лотман, Н. Паперної, А. Утехіної, Л. Харченкова та ін. Питання міжкультурної компетентності стало об'єктом дослідження І. Миронової, І. Плужник. Інтерференція досліджувалася такими лінгвістами як А. Дудоласєва, Н. Мечковська, та інші. Проблемі лінгвокультурологічного аспекту інтерференції досліджували такі вчені, як У. Вайнрайх, С. Полуяхтова, П. Тимачов, А. Щепилова тощо.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є уточнення сутності поняття «інтерференція», її типів, причин виникнення та ролі у процесі міжмовної комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міжкультурна взаємодія передбачає співіснування різних спільнот та побудову діалогу. У межах глобалізації питання діалогу культур набуває все більшої важливості, постаючи найбільш сприятливою основою для розвитку міжнаціональних відносин, засобом комунікації, умовою взаєморозуміння людей. Міжкультурну взаємодію розуміють як «свідомий та динамічний процес взаєморозуміння у процесі здійснення учасниками міжкультурного діалогу різних видів діяльності, що сприяє їх взаємозбагаченню та розвитку» [15, с. 16]. Особистісні якості учасників міжкультурної комунікації, такі як: емпатія, толерантність, відкритість, культура міжособистісних відносин та ін. також відіграють певну роль, адже поважне ставлення до представників різних культур уможлиблює успішний діалог культур.

Одним із ключових понять для нашого дослідження є поняття «діалог». Учені трактують діалог (від грецьк. dialogos – розмова, бесіда) як фе-

номен культури і форму комунікації, називаючи його багатограним явищем, синонімами цього поняття виступають розмова, переговори, вільний обмін думками між двома особами.

В контексті нашого дослідження цікавим є саме діалог культур. На наш погляд, цінною є думка Ю. Дешерієва, Л. Харченкова та ін. щодо виокремлення таких його аспектів:

- білінгвістичний (розробка проблем інтерференції (лінгво- і соціокультурної), кодового перекладу, мовного дефіциту, конвергенції і дивергенції культур тощо);

- прагматичний (розробка лінгвопрагматики при дослідженні міжкультурної комунікації (специфіка взаємодії різнонаціональних комунікантів, особливості реалізації інтенцій учасників діалогу культур тощо);

- когнітивний (дослідження когнітивних особливостей шляхом прийняття і розуміння мови й культури різними національними контингентами суб'єктів учіння);

- аксіологічний (виявлення оцінювальних характеристик, які «приписуються» явищам мови і культури, що вивчаються представниками різних національних культур);

- естетичний, (шляхи естетичного осягнення мови і культури різних національностей) [10].

Питання щодо з'ясування можливостей встановлення діалогу між людьми різних культур є цілком закономірним. А. Гуревич наголошує на існуванні двох шляхів здійснення цього процесу. По-перше, для суб'єктивного сприйняття чужої культури, на думку науковця, необхідно відкидати все, що лежить за межами культурного тексту, залишаючи лише те, що відповідає власному розумінню останнього. Цей шлях полегшує адаптацію тексту до свого світосприйняття й усвідомлення культури «чужого». Суть іншого шляху полягає в пошуку шляхів найбільш глибокого занурення у смисл «чужої» культури без втрати її своєрідності [3]. Вчений переконаний, що саме другий шлях сприяє уникненню суб'єктивізації інтерпретації тексту в діалогові культур, порушенню культурних традицій тощо. Одним із чинників, які розкривають характерні ознаки діалогу культур, на його думку, є культурно-комунікативна сумісність, що виражає соціокультурну спрямованість спільної діяльності людей у їхньому прагненні досягти згоди і забезпечується відповідною базою дискурсу: ціннісно-нормативна орієнтація, загальноприйняті етикетні норми поведінки, суспільна оцінка соціокультурного досвіду народу, спільність духовних спрямувань щодо здійснення діалогу.

Ю. Лотман пропонує такий варіант міжкультурного діалогу – розгортання двох суперечливих типів відносин – «ситуація розуміння» і «ситуація нерозуміння», межа між якими відносна, динамічна й умовна, де нерозуміння слугує поштовхом, підґрунтям для розширення меж розуміння, де варіанти пристосування власного внутрішнього світу до можливостей вираження смислу і значення іншої культури збільшуються в міру виходу особистості у раніше недоступну предметність культури на основі вже наявних настанів і орієнтацій [7]. Саме в діалогізмі виявляється цілісність позиції, цілісність особистості через відкритість суспільства, взаємозбагачення «інформаційного поля» (мова, знання), постійну взаємодію. Таким чином, можна стверджувати, що міжкультурна комунікація – це галузь соціальної реальності, змістом якої є процес взаємодії культур, а основним посередником – людина як носій (передавач, інтерпретатор, перекладач) інформації, мовна особистість, яка, за твердженням І. Миронової [8] виступає у ролі медіатора культур. Медіатором культур І. Плужник називає особистість, яка готова і бажає вступити у міжкультурну комунікацію, має знання мовної норми і відповідні вміння комунікативної (мовної та немовної) поведінки, здатна досягати взаєморозуміння, позитивно ставлячись до інших культур та їх представників. Така особистість має володіти ситуативною гнучкістю, широким поведінковим репертуаром, полікультурністю поглядів, «що передбачає не тільки збереження своєї культури, але й збагачення її внаслідок визнання і прийняття іншої культури, готовності до освоєння інших культур» [11, с. 18].

Загальновідомим фактом є те, що ключем до діалогу є мова, проте лише мова недостатньо для ефективного міжкультурного спілкування, необхідно враховувати також і умови соціокультурного середовища носіїв цієї мови. Погляди А. Дудолодової переконують нас у тому, що міжкультурне спілкування потребує розвитку пізнавальної та комунікативної культури особистості, формування крос-культурної грамотності, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння поводитися відповідно. Саме формування вторинної мовної особистості, що не поступається рівню носія мови та може брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації, має бути метою навчання іноземних мов [4].

Не останню роль у процесі формування такої особистості відіграє явище інтерференції, що проявляється найбільшою мірою з боку першої іноземної мови або рідної. Інтерференція (від лат. *inter* – між собою, взаємно та *ferio* – торкаюся, ударяю) – це взаємодія мовних систем в умовах двомовності, що відбувається або під час мовних контактів, або при індивідуальному засвоєнні нерідної мови; виражається у відхиленнях від норми та системи другої мови під впливом рідної [19, с. 197].

Явище інтерференції є предметом вивчення багатьох наук. Так, у психології інтерференція розглядається як виникнення перешкод унаслідок перенесення навичок і вмінь з однієї діяльності в іншу. В. Алімов називає інтерференцією «зумовлений об'єктивними розбіжностями процес

конфліктної взаємодії мовних механізмів, що проявляється зовні у мові білінгва у відхиленнях від закономірностей однієї мови під впливом негативної взаємодії іншої або внаслідок внутрішньомовних впливів аналогічного характеру» [2, с. 6].

У психолінгвістиці інтерференцію розглядають як невід'ємну складову частину процесу повільного поступового проникнення того чи іншого іноземного елемента всистему певної мови в процесі оволодіння нею.

У лінгвістиці проблема інтерференції досліджується в рамках мовних контактів і цепоняття розуміють як «порушення білінгвами норм і правил співвідношення двох контактуючих мов» [6]. На думку Е. Хаугена, інтерференція являє собою «випадки відхилення від норм мови, що з'являються в мові двомовних носіїв у результаті знайомства з іншими мовами» [17, с. 65].

Інтерференція у психологічному відношенні пов'язана з такою взаємодією навичок, за якої раніше набуті навички мають вплив на створення нових [5].

У методиці викладання іноземних мов інтерференція розглядається як негативний результат неусвідомленого перенесення колишнього лінгвістичного досвіду, як гальмівний вплив рідної мови на досліджувану іноземну. На думку Р. Мінья-Белоручева, інтерференція це накладення сформованих навичок на ті, що формуються знову зі знаком мінус, те ж саме, що й негативний переніс [9, с. 18].

Щодо видів інтерференції, вчені виділяють міжмовну та внутрішньомовну. У словнику методичних термінів та понять знаходимо наступні визначення вищезазначених понять: міжмовна інтерференція виникає через існування відмінностей у системах рідної мови і тієї, що вивчається, та має місце на рівні значення і вживання; внутрішньомовна інтерференція є характерною для тих, хто вже набув достатній досвід у вивченні мови, та проявляється у тому, що раніше сформовані та міцніші навички взаємодіють з новими, а це й призводить до помилок [1, с. 87].

Проаналізувавши дослідження у галузі інтерференції, ми дійшли висновку, що увага науковців приділяється здебільшого саме лінгвістичному аспекту інтерференції, що може проявлятися на фонетичному, граматичному та лексичному рівнях. На жаль, такий підхід не вичерпує проблеми інтерференції, в даному питанні ми погоджуємося з думкою А. Дудолодової, про те, що у процесі підготовки сучасного викладача, а також і перекладача як посередника в діалозі культур необхідно враховувати й інші види інтерференційного впливу, зокрема лінгвокультурну інтерференцію, яка виявляється менш дослідженою.

С.Полухтова інтерпретує термін «лінгвокультурна інтерференція» як конфліктне явище, яке виникає в комунікації на основі заміщення відсутніх або неповних концептів іноземної культури (за умови їх незнання, нерозуміння, некоректного сприйняття або інтерпретації) концептами власної культури та виражається в мовленнєвій діяльності [12].

Інші дослідники, зокрема П. Тимачов, розуміють лінгвокультурну інтерференцію в аспекті міжкультурної комунікації як повну чи часткову невідповідність культурної складової мовних оди-

ниць та позамовної дійсності, що стоїть за ними, накладання якої на семантику одиниць інших мовних систем, які взаємодіють з першою у процесі міжкультурної комунікації, призводить до різного роду комунікативних непорозумінь [14, с. 8]. Власне виникнення лінгвокультурної інтерференції можна пояснити невідповідністю картин світу учасників міжкультурної комунікації.

Н.Федорова наголошує на конфліктному характері взаємодії мов, і також визначає інтерференцію як «конфліктну взаємодію когнітивно-вторинних механізмів, що проявляється у вторинній мовної особистості у формі відхилень від мовних, дискурсивних, соціокультурних норм однієї лінгвокультури під впливом іншої» [16, с. 3].

Ключовим поняттям у лінгвокультурній інтерференції виступає не сама система мови, а культура, яку ця мова відображає [18]. Велике значення надається соціокультурним навичкам першої іноземної мови: чим вищий ступінь володіння такими навичками, тим вірогідніше виникнення трансференції, або позитивного перенесення.

Погляди А. Дудолодової переконують нас у тому, що подолання інтерференції забезпечується інтеркультурною спрямованістю навчання. Термін «інтеркультурний» підкреслює визнання множинності культурних груп, ідею взаємопроникнення культур, прагнення до взаєморозуміння та взаємодії. Цей принцип передбачає специфічну культурну тематику та відповідні прийоми навчання. Важливо надати систематично організовану інформацію про життя, соціальні інститути, культуру спільноти, мова якої вивчається.

Висновки і пропозиції. Аналіз теоретичної літератури дозволив зробити висновки, що проблема інтерференції багатогранна, складна та потребує подальшого дослідження. Перспективним напрямком подальшого дослідження вважаємо виявлення та дослідження випадків міжкультурної інтерференції, пов'язаної із соціально обумовленими відмінностями світосприйняття, а також дослідження міжмовної інтерференції як проблеми перекладу, адже саме перекладач є посередником міжкультурного спілкування.

Список літератури:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / В.В. Алимов. – М., 2005. – 20 с.
3. Гуревич А.Я. Средневековая литература и ее современное восприятие. О переводе «Песни о Нибелунгах» / А.Я. Гуревич // Из истории культуры средних веков и Возрождения. – М.: Наука, 1976. – 311 с.
4. Дудолодова А.В. Интерференция в міжкультурній комунікації як проблема методики викладання іноземних мов / А.В. Дудолодова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 119. – С. 59–61.
5. Интерференция // Психология общения: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во "Когито-Центр", 2011. – [Электронный ресурс] <http://vocabulary.ru/dictionary/1095>.
6. Комиссаров В.Н. Слово о переводе / Комиссаров В.Н. – М.: Междунар. отношения, 1973. – С. 162–168.
7. Лотман Ю.М. Механизмы культуры / Ю.М. Лотман // Избранные статьи в трех томах. Т. III. – Таллин, 1993. – С. 326.
8. Миронова И.А. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения профессионально-ориентированному общению / Инна Александровна Миронова: дис. ... канд. пед. наук – спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – СПб., 2008. – 218 с.
9. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996. – 144 с.
10. Паперная Н.В. Формирование готовности будущего учителя к межкультурной коммуникации / Нина Васильевна Паперная: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Общая педагогика.
11. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки / И.Л. Плужник : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Тюмень, 2003. – 46 с.
12. Полуяхтова С.В. Феномен интерференции в иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации / С.В. Полуяхтова // Педагогическое образование в России. – № 1. – 2012. – С. 108–110.
13. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов / А.В. Щепилова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
14. Тимачев П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (на материале английского языка) : автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 17 с.
15. Утехина А.Н. Межкультурная дидактика : монография / А.Н. Утехина; под ред. Т.И. Зелениной. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 280 с.
16. Федорова Н.П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) / Н.П. Федорова : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Н. Новгород, 2010. – 20 с.
17. Хауген Э. Языковой контакт [Текст] / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М.: Прогресс, 1972. – С. 61–80.
18. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов / А.В. Щепилова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
19. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

Сидоренко Ю.И.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

РОЛЬ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

Статья посвящена исследованию роли интерференции в процессе межкультурной коммуникации. Проанализировано место интерференции в системе наук. Коротко рассматриваются типы интерференции. Предложены пути преодоления интерференции. Определены направления дальнейших исследований.
Ключевые слова: интерференция, диалог культур, межкультурная коммуникация, языковая личность.

Sydorenko Yu.I.

Mykolaiv V.A. Sukhomlinskyi National University

THE ROLE OF INTERFERENCE IN THE INTERCULTURAL COMMUNICATION PROCESS

Summary

The article is devoted to the study of the role of interference during intercultural communication. The place of interference in the system of sciences is analyzed. The types of interference are briefly considered. The ways to overcome interference are proposed. The directions of further research are determined.
Keywords: interference, dialogue of cultures, intercultural communication, linguistic personality.

УДК 811.112

УКРАЇНА У ПРОСТОРІ АВСТРІЙСЬКИХ ДРУКОВАНИХ ЗМІ

Борисенко Ю.А.

Київський міжнародний університет

Досліджено проблеми рецепції образу України в австрійських засобах масової інформації. Розглянуто стан і особливості друкованих видань країни. Основну увагу приділено виявленню аспектів сприйняття України в ЗМІ Австрії.

Ключові слова: Австрія, ЗМІ, ОБРАЗ України, концепт, «тривожна лексика».

Постановка проблеми. Набуття Україною незалежності, прагнення українців до всебічної інтеграції в західний світ, драматизм суспільно-політичних процесів останніх років, зростання інтенсивності міжнародних культурних контактів, зумовили «присутність» України в масовій свідомості євроатлантичної спільноти.

Оскільки для більшості представників західного світу безпосереднє знайомство з Україною є неможливим, головним джерелом постачання відомостей про нашу державу і чинником формування уявлень про неї є мас-медіа, які «виступають посередником в передачі існуючої інформації та продукуванні нових інформаційних приводів» [6]. Відтак факт зростання кількості згадок та публікацій про Україну на шпальтах західних видань можна розглядати як свідчення появи інтересу до колишньої радянської республіки. З цієї нагоди ще на початку 2000-х років О.А. Бутирський зазначив, що «на зміну тривалому ігноруванню українського фактора західними ЗМІ прийшло зосереджене спостереження за цим уламком пострадянського простору» [3, с. 53].

Аналіз попередніх досліджень. Поступово наростання євроінтеграційних процесів, прагнення України до входження в ЄС і участі в міжнародних організаціях зумовили закономірний інтерес вітчизняних науковців до характеру сприйняття незалежної України в свідомості західного світу. Відтак, на сьогоднішній день існує чимало більш-менш системних досліджень з даної проблематики, авторами яких є Д. Богущ, О. Бойко, О. Бутирський, О. Зубик, Ю. Кирилов, В. Королько, Є. Макаренко, В. Рибаченко, О. Швець, В. Шкляр, В. Чалий та ін.

Однак у дослідженнях цих та інших фахівців розглядаються переважно питання рецепції та іміджу України в мас-медіа провідних країн – в англomовному світі (США, Великобританія), в ЗМІ Німеччини, а також Франції (Т. Созонець та Л. Кім; І. Стукан та І. Сопіра). Водночас поза зоною системної дослідницької уваги опинилося питання щодо особливостей «присутності» і характеру сприйняття України в ЗМІ Австрії, які просто опинилися «у затінку» преси Німеччини, яка має в Австрії силь-

ний вплив. Тому австрійська періодика (власне, як, по старій традиції, і література) найчастіше береться до уваги лише як частина загальнонімецького мовного простору.

Окрім цього, більшість статей названих авторів з'явилися ще у «нульових», а відтак не відображають тих змін, що відбулися у свідомості західної аудиторії внаслідок подій Майдану і в постмайданний час.

Відтак, **актуальність** обраної теми зумовили:

а) накопичення достатньої кількості медіаматеріалів для створення цілісного образу України та українців у західних ЗМІ;

б) необхідність для держави, яка прагне бути конкурентоспроможною на міжнародній арені, зрозуміти ставлення до себе у світі, у тому числі й в Австрії, з якою Україна має давні не лише культурні й мистецькі, але й геополітичні (якщо використовувати сучасну термінологію) зв'язки;

в) недослідженість даної проблеми.

Мета пропонованої розвідки полягає у виявленні основних граней заломлення образу України в австрійській періодиці.

Досягнення поставленої мети вимагало розв'язання кількох дослідницьких завдань:

1. виявлення особливостей і ролі періодичних видань в житті австрійської спільноти;

2. з'ясування характеру «української тематики» в періодиці Австрії.

Виклад основного матеріалу. Насамперед зазначимо, що преса Австрії характеризується кількома особливостями.

По-перше, періодика Австрії має достатньо тривалу історію, оскільки саме в австрійських землях, у Відні, почала виходити «Wiener Zeitung», яка на сьогоднішній день є однією з найстаріших газет світу: вона була заснована ще 1703 року. Серед інших найстаріших друкованих видань Австрії – газета «Die Presse», що базується у Відні. Видання було засноване в часи Революції 1848–1849 років підприємцем Августом Цангом за прикладом паризької «La Presse»; перший номер вийшов 3 липня. Виходить щодня (крім неділі) на 32 шпальтах, в суботу – на 50.

По-друге, в Австрії, як, мабуть, в жодній іншій країні Європи, не існувало такої стійкої традиції читати пресу в кафе чи в ресторані, не лише у столиці, а й у маленьких містах та селах. Ця традиція пов'язана з тим, що у XVIII ст. у віденських кав'ярнях продавалися газети (до появи патенту на цензуру Йосифа II); вона була надзвичайно актуальною ще навіть наприкінці XX століття. Сьогодні ця традиція починає поступово згасати через динамізацію життя та зростання популярності онлайн-видань. Попри це, серед людей середнього і особливо старшого віку друковані видання, як і раніше, є популярними.

Ще однією характерною прикметою австрійської періодики є існування надрегіональних і місцевих газет, а також газет окремих політичних партій, профспілок тощо. Однак, якщо у Німеччині перевага надається здебільшого місцевим (регіональним) газетам, то в Австрії – загальнонаціональним виданням, які виходять у Відні, зокрема, «Wiener Zeitung», яка є офі-

ційним органом уряду Австрійської республіки, «Die Presse», «Kurier», «Der Standard» та ін.

Унаслідок концентрації друку, а також низки інших факторів, за останні 30 років майже вдвічі скоротилося число щоденних газет – від 30 до 17, хоча водночас виріс їх загальний тираж.

Останніми роками відбувається активна бульваризація газет, в яких аналіз поступається місцем сенсацій, помітним заголовкам, розважанню читачів. Сьогодні саме бульварна газета «Нойе кронен цайтунг» («Neue Kronen Zeitung», засн. 1900), яку зазвичай називають «Кронен Цайтунг» («Kronen Zeitung») або коротко – «Кроне» («Krone»), має найбільший тираж і є наймасовішою в Австрії. Ступінь поширення – 30,5%: її читацька аудиторія нараховує 3 млн. осіб (при тому, що населення Австрії становить 8 млн.) [5]. Характерною особливістю газети є проста мова і короткі статті [7, с. 25–25].

Назагал, кілька провідних газет, зокрема, «Neue Kronen Zeitung» (бл. 500 тис. примірників) та «Kurier» (1954, бл. 400 тис. примірників) [1] покривають більше 50% читацького попиту.

За таких умов друковану періодику Австрійської республіки можна розглядати як один з головних засобів формування образу України в масовій свідомості австрійців.

Водночас, оскільки окремі факти самі по собі неспроможні створити цілісний образ об'єктивної реальності і відтворюють її лише фрагментарно, в сучасному світі медіа не стільки інформують, скільки відповідним чином *інтерпретують* факти, продукуючи і більш-менш агресивно нав'язуючи стереотипи, за посередництва яких маніпулюють громадською думкою і створюють «потрібну» картину дійсності.

Оскільки стереотипи мислення формуються здебільшого під впливом емоційного ставлення людей до тієї чи іншої події, важливим чинником створення образів реальності, в тому числі й української, в медіа є експресивно забарвлена. Наявні дослідження мас-медійного простору засвідчують, що оцінні одиниці в текстах ЗМІ утворюють цілісну систему мовних знаків, за посередництва яких відбувається моделювання образу тієї чи іншої країни.

Проаналізовані тексти інформаційно-аналітичних статей німецьких та австрійських видань засвідчують, що одним з основних напрямків розгортання образу України в медіа-просторі Австрії став вектор «влада – держава – народ», що включає у себе й сприйняття постатей перших осіб держави як таких, що у першу чергу впливають на формування її іміджу в світі.

У цьому контексті прикметним є доволі негативний медіаобраз колишнього проросійського наштабованого президента України В. Януковича.

Так, зокрема, у публікації від 20 травня 2010 р., засуджуючи тодішню київську владу, «інтереси якої, схоже, лише в тому й полягали, щоб подобатися Москві», регіональна австрійська газета на економічну тематику «Das Wirtschaftsblatt» («Економічний вісник»; вона була закрита 2016 р.) створювала відверто негативний образ українського президента

через актуалізації контрасту антропологічних характеристик Януковича та тодішнього президента РФ і використання сатирично насичених метафор «політичного важковаговика» і «кімнатного песика», пор.:

*Der ukrainische Präsident Viktor Janukowitsch, der mehr als 110 Kilogramm wiegt und die Höhe von 1,95 hat-neben dem seinem relativ schwachen russischen Kollegen Dmitri Medwedew (1,58) verwandelt sich der politische **Schwergewichtler** in einen **Zimmerhund*** ("Das Wirtschaftsblatt", 20.05.10).

Негативної оцінки в австрійських ЗМІ зазнала й та «кривава бійня», яку «за сценарієм Москви» влаштував Янукович у Києві, пор.:

*Der russische Präsident Wladimir Putin will der Zar eines Großrussland werden, die Europäische Union hat sich diesem Wunsch gefälligst unterzuordnen. Anders lassen sich das **Blutbad** in der Ukraine und der von Präsident Viktor Janukowitsch ausgerufene "Anti-Terror-Kampf" nicht erklären. [...] Es ist seltsam zu sehen, wie Janukowitsch vor Moskau im übertragenen Sinne "auf den Hinterbeinen steht"* ("Wiener Zeitung", 20.02.14).

Медіаобраз України в австрійських ЗМІ формується також через рецепцію основних подій 2013–2018, що кардинально змінили і країну, і народ.

Зокрема, високу оцінку в австрійських друкованих ЗМІ отримали євроінтеграційні прагнення українців. Так, наприклад, у статті з промовистою назвою "Kiew ist Europa" («Київ – це Європа») у "Wiener Zeitung" зазначається, що Київ є Європою: *"Denn Kiew ist **Europa**, und die ukrainische Bevölkerung **orientiert sich** insgesamt und überwältigend **am europäischen Lebensstil**"*. При цьому українська столиця ставиться в один ряд зі столицями країн Євросоюзу в риторичному запитанні щодо того, якби масові розстріли – такі як в Києві – сталися у Римі, Варшаві чи Відні, пор.:

Was würde die EU wohl unternehmen, wenn sich Ähnliches in Rom, Warschau oder Wien abspielte? ("Wiener Zeitung", 20.02.14).

У великому матеріалі "Über zehntausend Ukrainer feierten EU-Visafreiheit" в "Kurier-i", присвяченому наданню Україні безвізу, ідентифікація українців як європейців відбувається через цитування висловлювання члену німецької Партії Зелених Ребеки Хармс, пор.:

*Die Visabefreiung für Ukrainer sei ein "lange erwarteter und überfälliger Schritt", betonte die deutsche Grüne Rebecca Harms. "Damit signalisieren wir der Ukraine, **dass sie zu uns gehört**"* ("Kurier", 11.06.17).

Україна згадується в австрійських ЗМІ і у зв'язку з так званою «газовою проблематикою». Тема газу і української газотранспортної системи є надзвичайно актуальною для австрійського суспільства через транзит через України до країн Західної Європи російського газу, що й викликає інтерес до цієї галузі української економіки і проблем «газового шантажу» з боку Росії.

Так, наприклад, ще 2010 року, оцінюючи так звані «Харківські угоди», "Der Standard" зазначала, що домовленість про флот доводить, що

ціна російського газу для Києва є політичною і коштуватиме країні поступок щодо її суверенітету – на додачу до існуючих проблем з економікою, пор.:

Also steht die Ukraine vor der Wahl – noch ein Stück ihrer Souveränität abzugeben oder Einnahmen für den Energietransit zu verlieren, was ein wichtiger Faktor im bereits erfolglosen Staatshaushalt ist. ("Der Standard", 20.05.10).

Ще один напрямок моделювання образу України в австрійських ЗМІ реалізується через актуалізацію концептів «СХІД УКРАЇНИ» та «ВІЙНА НА СХОДІ».

Негативні смисли, що визначають один з головних векторів розгортання образу України в медіа-просторі Австрії, транлюються також за рахунок широкого використання іменників, що можуть бути віднесені до одиниць так званої «тривожної лексики», на кшталт: *der Krieg – війна, der militärische Konflikt – військовий конфлікт, die Annexion – анексія, die Besetzung – окупація, Krise in der Ukraine – криза в Україні, der ukrainische Konflikt – український конфлікт, die Intervention in die Ukraine – інтервенція в Україну, die Aggression gegen die Ukraine – агресія проти України, die Opfer des Krieges – жертви війни, der Tod – смерть* тощо та їх похідних, пор.:

*Im Osten der ehemaligen Sowjetrepublik dauerten unterdessen die **Kämpfe** zwischen ukrainischen Regierungstruppen und den von Russland unterstützten **Separatisten** an. Seit Samstag seien vier ukrainische Soldaten **getötet** und vier **verletzt** worden, teilte das Militär am Sonntag mit.* ("Kurier", 11.06.17);

*Russland hatte kurz darauf die ukrainische Halbinsel Krim besetzt und **annektiert**. Die ukrainische Armee **kämpft** zudem seit drei Jahren gegen **prorussische Aufständische**, die weite Gebiete im Osten des Landes kontrollieren. In dem **Konflikt** wurden bereits mehr als 10.000 **Menschen getötet**, die Bemühungen um eine friedliche Lösung stecken fest. Kiew beschuldigt Moskau, die **Separatisten militärisch** zu unterstützen, Moskau bestreitet das.* ("Kurier", 11.06.17).

За посередництва цих та інших мовних знаків Україна стереотипізується у масовій свідомості австрійців не лише як країна економічної, політичної, але й безпекової нестабільності.

Висновки. Наведені приклади засвідчують, що позитивну оцінку в австрійській пресі отримують передусім проєвропейські прагнення українців. Натомість негативними оцінками конотаціями маркуються деструктивні суспільно-економічні і політичні явища в житті України та факт військового конфлікту. Дослідження заявленої у заголовку проблеми засвідчує, що австрійські ЗМІ моделюють образ України для внутрішнього споживача медійної продукції як образ країни, яка – попри економічну скруту й зовнішню агресію – націлена на європейське майбутнє.

Перспективи дослідження. У запропонованій розвідці окреслено лише деякі основні вектори розгортання медіаобразу України в австрійських ЗМІ. Їх поглиблення та деталізація, а також виявлення нових аспектів визначають подальший напрямок дослідження.

Список літератури:

1. Австрия // Страны мира. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2002. – С. 6–13.
2. Блавацький С. Стереотипізація образу українців в західних медіа / Сергій Блавацький // Сучасна медіакультура: контент, концепції, перспективи (українсько-польський досвід): колективна монографія / [Й. Лось, С. Гавронський, Т. Лильо, М. Уліта та ін.]. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 360–367.
3. Бутирський О.А. Україна у дзеркалі західних ЗМІ / О. Бутирський // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. Журналістика. – 2003. – Вип. 11. – С. 53–54.
4. Завгородня І. Образ України в Німеччині: країна контрастів [Електронний ресурс] / Інна Завгородня. – Режим доступу: <http://www.dw.com/uk/>.
5. Печатные средства массовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.advantageaustria.org/international/zentral/business-guide-oesterreich/zahlen-und-fakten/auf-einen-blick/medien.ru.html>.
6. Стукан І.П. Імідж України у французьких і німецьких друкованих засобах масової інформації [Електронний ресурс] / Стукан Ірина Павлівна, Сопіра Іван Сергійович. – Режим доступу: <https://naub.ua.edu.ua/2010/imidzh-ukrajiny-u-frantsuzkyh-i-nimetskyh-drukovanyh-zasobah-masovoji-informatsiji/>.
7. Weber S. Nachrichtenkonstruktion im Boulevardmedium. Die Wirklichkeit der "Kronen Zeitung" / Stefan Weber. – Wien: Passagen Verlag; Auflage, 1995. – 272 s.

Борисенко Ю.А.

Киевский международный университет

УКРАИНА В ПРОСТРАНСТВЕ АВСТРИЙСКИХ ПЕЧАТНЫХ СМИ**Аннотация**

Исследованы проблемы рецепции образа Украины в австрийских средствах массовой информации. Рассмотрены состояние и особенности печатных изданий страны. Основное внимание уделено выявлению аспектов восприятия Украины в СМИ Австрии.

Ключевые слова: Австрия, СМИ, ОБРАЗ Украины, концепт, «тревожная лексика».

Borisenko Yu.A.

Kyiv International University

UKRAINE IN AUSTRIAN MEDIA**Summary**

Researched the problems of reception of the image of Ukraine in Austrian mass media. Considered the state and features of printed editions of the country. The main attention is paid to revealing aspects of Ukraine's perception in the media of Austria.

Keywords: Austria, mass media, the image of Ukraine, concept, "disturbing vocabulary".

КОНЦЕПТ *SCHICKSAL* / ДОЛЯ В НІМЕЦЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ КАЗОК)

Майстренко М.І., Кирилюк С.В.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячена когнітивному аспекту мови. На матеріалі німецьких народних казок досліджується номінативне поле концепту *Schicksal* / *Доля*, аналізується його ядро та периферія. Визначено, що ядерна зона концепту представлена базовими актуалізаторами – лексемами *das Schicksal*, *das Glück* / *das Unglück*. На периферії знаходяться лексеми *der Himmel*, *der liebe Gott*, *der Weg*. Зміст концепту *Schicksal* / *Доля* реалізується в таких асоціативних гештальтах: доля – життя, доля – Вища сила, доля – випробування, доля – надія, доля – дорога.

Ключові слова: концепт, німецька народна казка, номінативне поле, ядро та периферія номінативного поля.

Постановка проблеми. Народна казка, як репрезентант етнокультурної цілісності й національного буття певного етносу, дає багатий емпіричний матеріал для дослідження особливостей об'єктивації провідних концептів, зафіксованих і вербалізованих як відображення національної культури та свідомості. Концептосистема німецької народної казки характеризується антропоцентричною спрямованістю. У центрі всього концептуального простору німецької народної казки знаходиться людина та її соціальне і природне оточення. У зв'язку з цим, одним з провідних у німецькомовному просторі народної казки виступає концепт *Schicksal* / *Доля*. Він реалізується в персонажах казок та акумулює у собі уявлення про сутність індивіда як члена суспільства, його морально-етичні якості в процесі суспільної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці розвідки вітчизняних та зарубіжних мовознавців були спрямовані на дослідження концепту *Доля* у контексті загальної фольклористичної та лінгвістичної проблематики. В українських фольклорних контекстах доля зіставляється з волею та щастям, будучи протиставленою недоволі й неволі, і свідчить радше про його позитивну, ніж про негативну аксіологічну забарвленість [2, с. 403].

Особливість концепту *Доля* в новогорецьких народних чарівних казках полягає в наявності двох протилежних складових: випадковості (*судьба-тоху*) та зумовленості (*судьба-воіра*), які нерозривно пов'язані між собою [1, с. 14].

Характерною особливістю англійської лінгвокультури є існування двох «полюсів» розуміння долі, до яких належать всі мовні одиниці об'єктивації зазначеного концепту: доля – fate (destiny, doom) та доля – fortune (chance, luck). Перший «полюс» визначається ідеєю «кінця», «завершеності», другий характеризується ознаками випадковості, щастя/нещастя [4, с. 54].

Виділення невирішених раніше чистин загальної проблеми. Попри велику кількість робіт, що стосуються особливостей концептуалізації поняття *Доля* в різних лінгвокультурах, заслуговує на окрему увагу характеристика мовних репрезентацій концепту *Schicksal* / *Доля* в свідомості німецького етносу. Метою нашої розвідки є дослідження вербалізації концепту *Schicksal* / *Доля* в німецькому мовному просторі, зокрема в дис-

курсі німецької народної казки, що дозволить визначити особливості національного менталітету.

Виклад основного матеріалу. Кожен дискурс, як свідчить низка дослідників [6; 8; 10], здатен утворювати власну концептосистему, яку становлять конфігурації типологічно різних ментальних одиниць. Цей погляд констатує наявність прямих логіко-семантичних паралелей між типом дискурсу та концептом, що мають двонаправлений характер: «Не тільки той чи інший тип дискурсу поєднує в собі певні концепти, але й концепти несуть на собі відбиток того дискурсу, до якого вони переважно належать, мають здатність певним чином направляти комунікацію, створюючи навколо себе певний дискурс» [5, с. 35].

У межах лінгвістичної традиції дискурс казки визначаємо як складне мисленнєво-комунікативне явище, яке, поряд з лінгвальними чинниками, містить світоглядні орієнтири і морально-етичні принципи, що відповідають вербальному та лінгвокогнітивному рівням колективної мовної особистості.

Усі відомі нам культури і народи зверталися до споконвічної теми людської долі. Проблема Долі була головною у стародавніх греків і римлян. Вона втілювала несхитні закони природи, яким підкорялися смертні і безсмертні, порушення яких вело до етичної дисгармонії Всесвіту, до виникнення в ньому гріха й кари, що висіли над людськими родами й окремими людьми. Згубна, сліпа Неминучість керувала всім, і там, де, здавалося, герой тікав від своєї Долі (наприклад, Едіп), насправді, не усвідомлюючи цього, він вершив її до кінця, бо не можна було уникнути призначеного зверху. Загублений серед поколінь злочин, аморальний вчинок предків міг раптово нагадати про себе. Тому втручання Долі в життя героїв, накреслення складних перипетій їхнього життєвого шляху було не чисто композиційним засобом, а конкретно художньою формою вираження активності Долі, недоступної людському розумінню сили, що не залежала від волі, характеру та вчинків персонажів. Могутню силу Неминучості усвідомлювала вся античність. «Найтрагічніший серед трагіків» Евріпід устами хору в трагедії «Алкеста» проголошував:

Мені – й музи відомі,
Я думками й зірок сягав,
Мудрість пив з багатьох джерел.
Сил, грізніших, ніж Доля,
Не знайшов [3, с. 55–56].

Грецька трагедія від Есхіла до Евріпіда на прикладах цілих поколінь, родів, окремих людей демонструвала невблаганну силу Долі. На думку багатьох античних мислителів, неминучість визначала трагічну концепцію людського життя взагалі («Цар Едіп», 1186–1192). В «Антигоні» Софокл устами Вісника виражає почуття можливої приреченості з особливою силою:

З усіх доріг життя мого

Чи не ступив на путь я найнещаснішу? [9, с. 165].

Фаталіст Софокл беззастережно вірив у залежність Долі людини від вищої сили Всесвіту. Тому в античній драмі часто висвітлювалися страждання, що впливали з готової катастрофи, причини якої залишалися далеко за межами трагедії. Отже, висвітлюючи колізії сліпої Долі, античні автори намагалися осягнути тайну Всесвіту, охопити смисл світобудови зі ставленням людини до світових законів, знайти в них причинність або запрограмованість вирішальних моментів людського життя і людської історії.

У німецькій фольклорній картині світу зміст концепту *Schicksal* / Доля реалізується в наступних асоціативних ґештальтах: доля – життя, доля – Вища сила, доля – випробування, доля – надія, доля – дорога.

Семантичне зближення понять *доля* і *життя* обумовлене належністю цих концептів до домену *людина*. Період свого існування (народження, життя, смерть) людина сприймає таким, яким він є:

„Wenn ihnen etwas quer über den Weg lief, so musste Gottfried es entgelten und er musste sich das Alles gefallen lassen, weil er von schwächlichem Körperbau war und sich gegen seine stärkeren Brüder nicht wehren konnte. Dadurch wurde ihm das Leben sauer gemacht und er sann Tag und Nacht darauf, sein Schicksal erträglicher zu machen“ [14, с. 53].

Отже, як свідчить приклад, концепт *Schicksal* / Доля у ментальному світі німецького етносу має емоційний відтінок примирення, покори. Безрадісне, нещасливе життя (*saueres Leben*) неминуче викличе опір і додасть сил прямувати вперед:

„Ei, mein Junge,“ sagte das Weiblein darauf, „ist die Welt nicht groß? Warum versuchst Du nicht anderswo Dein Glück?“ Das nahm sich Gottfried zu Herzen und verließ eines Morgens frühe das väterliche Haus und machte sich auf den Weg in die weite Welt, um, wie das Weiblein gesagt hatte, sein Glück zu suchen“ [14, с. 53].

„Da fiel ihm endlich ein Rat ein, und er sprach zu seinen Kindern 'geht in die Welt und versucht euch, und lerne jeder sein Handwerk, wenn ihr dann wiederkommt, wer das beste Meisterstück macht, der soll das Haus haben'“ [15, с. 167].

З прикладів ми бачимо, що людина є активною, позитивно спрямованою і намагається змінити свою долю. Звідси, очевидно, й значення виразу *Glück versuchen* – випробувати щастя, долю – супроводжується позитивною оцінкою. Отже, суттєвою складовою, концепту *Schicksal* / Доля є активна протидія пасивного сприйняття лихої, нещасливої долі.

Сакральний характер концепту *Schicksal* / Доля у дискурсі німецької народної казки розкриває уявлення народу про існування Вищої Сили, яка наділяє кожну людину щасливим/нещасливим життям і у виразності лексичними одиницями *der Himmel, der liebe Gott*:

„Es war einmal ein König, der lebte sehr glücklich mit seiner schönen, tugendsamen Gemahlin; ein einziges Söhnlein war ihnen vom Himmel geschenkt, und dieses war die Lust der Eltern“ [14, с. 76].

„Sie war stets freundlich, that die Küchenarbeiten unverdrossen, und weinte nur manchmal heimlich in ihrem Schlafkämmerlein, wenn sie von Mutter und Schwester so viel Unbilliges zu leiden hatte. Aber bald war sie dann allemal wieder heiter und frischen Muthes, und sprach zu sich selbst: „Sei ruhig, der liebe Gott wird dir schon helfen““ [14, с. 44].

Приклади акцентують співзвучну з християнським віровченням думку, що доля людини визначається Вищою силою, яка супроводжує людину упродовж її життя. Казкові герої, які активно творять добро, винагороджуються щасливою долею (*sie heiratheten sich und lebten glücklich; ob sie glücklich waren braucht keiner zu fragen; sie lebten zufrieden und glücklich zusammen bis an ihr seliges Ende*), в той час як негативні персонажі покарані (*er schenkte ihm das Leben, aber er musste aus seinen Augen gehen und wurde als Bettler fortgeschickt auf die Landstraße; nun weinten und jammerten sie, aber es half ihnen nicht*). Та щастя й нещастя йдуть поруч. У житті людини вони чергуються, людське життя посічене смугами, то гарний період, то поганий, людина то сміється, то плаче [7, с. 186]. Отже, для свідомості німецького етносу характерною є дихотомія щастя/нещастя:

„Da kroch es hinein, wenn die Nacht kam, und schlief darin, und wenn es stürmte und regnete, fand es darin Schutz: aber es war ein jämmerliches Leben, und wenn es daran dachte, wie es im Himmel so schön gewesen war, und die Engel mit ihm gespielt hatten, so weinte es bitterlich“ [15, с. 48].

„Er sah gute Tage, dann wieder böse, und wurde über hundert Jahre alt“ [14, с. 33].

„Doch nicht nur in des Königs hoher Familie war es so friedsam, sondern in seinem ganzen Lande; überall, auch in dem kleinsten Dörflein war Verdienst und Wohlstand, und das Volk war zufrieden und freundlich. Einer weisen, milden Regierung entblüht Ordnung; Ordnung aber bringt Wohlstand, Wohlstand Zufriedenheit, Freundlichkeit. Der gute König mußte jedoch ein gar herbes Schicksal erfahren; seine liebe Gemahlin starb und ließ ihn einsam zurück, mit dem nun mütterlosen Prinzen“ [14, с. 77].

У дискурсі німецької народної казки наявним є тісний зв'язок концепту *Schicksal* / Доля з концептом *Weg* / Дорога. Семантика лексичних одиниць *der Kreuzweg, der Scheideweg, der Dreiweg* закладена в їх глибинній структурі. Перехрестя, як знаменна віха на шляху персонажа, пропонує вибір, визначений для його подальшої долі, виявляється символом пошуку правильного рішення, шляху тощо. Саме поняття вибору, яке передбачає перехрестя (*Was nun machen?*), у давнину мало подвійне значення: позитивне або негативне, рятівне або фатальне. Дороги на перехресті вели найчастіше по ту сторону буття. Але саме там, в «іншому світі», знаходились сакральні цінності, життєво необхідні герою або світу.

Отже, перехрестя демонструє усвідомлення давньою людиною навколишньої дійсності. Життєвий шлях визначається через поняття простору: щоб вибрати свою долю, персонаж повинен обрати напрямок у просторі – одну з доріг на перехресті.

„Da ritt er noch besser zu und sah bald einen *Dreiweg* vor sich. Was nun machen? 'Ich will mein Pferd gehen lassen,' dachte er, 'vielleicht weiß das besser den rechten Weg wie ich'“ [11, с. 17].

Специфічним засобом об'єктивації концепту *Schicksal* / Доля є одиниці формульного характеру: *sich auf den Weg machen, sich aufmachen*:

„Als er am folgenden Tage nicht zurückkam, sagte die Zauberin zu dem zweiten Prinzen: 'nun kannst Du *Dich auf den Weg machen* und Dein Glück probieren; Dein Bruder hat die rechte Stunde versäumt und das Schloß nicht erlöst. Du darfst Dich ja nicht zu lang darin aufhalten!'“ [13, с. 249].

„Am andern Tag *machten sie sich auf*“ [12, с. 16].

„Der Vorschlag gefiel den beiden andern, und sie *machten sich miteinander auf den Weg*“ [15, с. 134].

Як ілюструють приклади, увагу сконцентровано на бажанні випробувати долю (*Glück probieren*). Таким чином, ми можемо констатувати, що в концепті *Schicksal* / Доля наявна ознака невідомості, невизначеності майбутнього, в ньому сфокусовано бажання позитивних змін у житті.

Зважаючи на приклади, констатуємо, що людина пов'язує дорогу, свідомо або несвідомо, з прагненням до змін у житті, що їх породжують як зовнішні, так і внутрішні настанови. Процес пошуку, постійне перебування на певному шляху дозволяє нам розглядати концепт *Schicksal* / Доля як складний конструкт, що визначається не постійністю, зрадливістю. Разом з тим неминучим супровідним моментом мислення про дорогу виявляються сподівання на краще життя, ліпшу долю:

„Da trat eine weiße Hirschkuh aus dem Gebüsch und ging vor ihm her. Der folgte der König, und als

er wieder auf dem rechten Weg war, verschwand die Hirschkuh plötzlich vor seinen Augen“ [12, с. 95].

„Am andern Tag kam es ihm vor, als befände er sich auf dem rechten Weg. Er ging immer fort, bis die Dunkelheit einbrach, da stieg er auf einen Baum und wollte da übernachten, denn er war besorgt, er möchte sich verirren“ [15, с. 737].

Висновки і пропозиції. Аналіз текстів німецьких народних казок зазначив, що концепт *Schicksal* / Доля – складна та багатоаспектна когнітивна структура, що посідає значне місце в концептосистемі народної казки. Концепт *Schicksal* / Доля об'єктивують різні групи слів, у яких нейтралізуються одні та актуалізуються інші семантичні компоненти.

Ключовими словами-репрезентантами, що складають ядро зазначеного концепту, виступають лексичні одиниці *das Schicksal, das Glück / das Unglück*. На периферії знаходяться лексеми *der Himmel, der liebe Gott, der Weg*. Різні представлення концепту підтверджують думку про те, що мовні засоби відтворюють лише його частину, релевантну для повідомлення.

Лінгвокультурний аспект дослідження головних концептів реальності й концепту *Schicksal* / Доля, одного з найважливіших у німецькомовній картині світу, потребує всебічного й поглибленого аналізу, відтак проблема мовного аранжування концепту *Schicksal* / Доля залишається актуальною для майбутніх мовознавчих студій.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо також у встановленні специфіки мовної об'єктивації концепту *Schicksal* / Доля на пареміологічному рівні.

Список літератури:

1. Бойко А.В. Концепт «судьба» («МОІРА/ТΥΧΗ») и его реализация в сказочном дискурсе : на материале новогреческих народных волшебных сказок : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» [Электронный ресурс] / Анна Владимировна Бойко. – Краснодар, 2008. – 25 с.
2. Голубовська І.О. Етнічні особливості української національно-мовної картини світу / Ірина Олександрівна Голубовська // *Studia Linguistica*: зб. наук. пр. – К.: Київський університет. – 2010. – Вип. 4. – С. 400–412.
3. Евріпід Трагедії / Евріпід; з давньогр. А. Содомори та Бориса Тена. – Київ: Основи, 1993. – 448 с.
4. Жданова Н.В. Концепт «Судьба» в русском и английском языках / Н.В. Жданова // *Вестник НовГУ*. – 2006. – № 36. – С. 52–54.
5. Крючкова Н.В. Концепт – референция – коммуникация / Н.В. Крючкова. – Саратов: ИП Баженов, 2009. – 409 с.
6. Морозова Е.И. Активизация концепта лжы в дискурсе / Е.И. Морозова // *Вісник Харківськ. нац. ун-ту ім. В. Каразіна*. – Х., 2006. – № 725. – С. 13–16.
7. Мушкетик Л.Г. Людина в народній казці Українських Карпат: на матеріалі оповідальної традиції українців та угорців / Л.Г. Мушкетик. – Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України, 2010. – 320 с.
8. Приходько А.Н. Концепты и концептосистемы / А.Н. Приходько. – Днепропетровск: Белая Е.А., 2013. – 307 с.
9. Софокл. Трагедії / Софокл; пер. з давнього. – Київ: Дніпро. – 1989. – 301 с.
10. Шейгал Е.И. Карнавализация концептов в жанре политического фельетона / Е.И. Шейгал, А.Е. Слепцова // *Человек в коммуникации : концепт, жанр, дискурс*. – Волгоград: Перемена, 2006. – С. 39–46.
11. *Deutsche Hausmärchen* / [Gesammelt von J.W. Wolf]. – Göttingen: Dieterich'sche Buchhandlung, 1851. – 439 s.
12. *Deutsche Volksmärchen* / [Gesammelt und herausgegeben von A. Merkelbach]. – Kassel: Bärenreiter-Verlag, 1946. – 103 s.
13. *Deutsche Volksmärchen aus Schwaben* / [Gesammelt von E. Meier]. – Stuttgart: C.P. Scheitlin's Verlagshandlung, 1852. – 322 s.
14. *Deutsches Märchenbuch* / [Herausgegeben von L. Bechstein]. – Leipzig: Verlag von Georg Wigand, 1847. – 301 s.
15. *Kinder- und Hausmärchen* / [Gesammelt durch die Brüder Grimm]. – Düsseldorf und Zürich: Artemis & Winkler Verlag, 1995. – 845 s.

Майстренко М.И., Кирилук С.В.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

КОНЦЕПТ SCHICKSAL / СУДЬБА В НЕМЕЦКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК)

Аннотация

Статья посвящена когнитивному аспекту языка. На материале немецких народных сказок исследуется номинативное поле концепта *Schicksal* / Судьба, анализируется его ядро и периферия. Определено, что ядерная зона концепта представлена базовыми актуализаторами – лексемами *das Schicksal*, *das Glück* / *das Unglück*. На периферии находятся лексемы *der Himmel*, *der liebe Gott*, *der Weg*. Содержание концепта *Schicksal* / Судьба реализуется в таких ассоциативных гештальтах: судьба – жизнь, судьба – Высшая сила, судьба – испытания, судьба – надежда, судьба – дорога.

Ключевые слова: концепт, немецкая народная сказка, номинативное поле, ядро и периферия номинативного поля.

Maystrenko M.I., Kyrylyuk S.V.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

CONCEPT SCHICKSAL / DESTINY IN GERMAN LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF THE GERMAN FOLK TALES)

Summary

The article is devoted to cognitive aspects of language. The nominative field of the concept *Schicksal* / *Destiny* on the material of the German folk tales have been researched, its core and periphery are analysed. It is defined, that the basic actualizers – the lexemes *destiny*, *fortune* / *misfortune* – presents the core zone of the concept. The application of real loci and the absence of its detailed description are distinguishing features of this concept. The periphery includes the lexemes *sky*, *god*, *way*. Meaning of the concept *Schicksal* / *Destiny* is being implemented through associative *gestalts*: *destiny* – *live*, *destiny* – *higher power*, *destiny* – *ordeal*, *destiny* – *hope*, *destiny* – *way*.

Keywords: the concept, the German folk tale, the nominative field, the core and periphery of the nominative field.

УДК 81'42

ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ ПРОЦЕС ЯК ФЕНОМЕН МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Солодка А.К.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Стаття присвячується вивченню перекладацького процесу як феномену міжкультурної комунікації і має на меті вивчення аспектів впливу культурно-детермінованих факторів на перекладацький процес та його результат. В процесі дослідження визначається національно-культурна модальність перекладу. У статті осмислюється специфіка перекладацької діяльності у міжкультурній комунікації. Акцентується, що оптимальне вирішення перекладацьких завдань залежить не тільки від когніції перекладача, а й від його асоціативної компетенції, що детермінує етнокультурне відображення концептуальних структур та їхніх вербальних кодів, які презентують етноментальність моделі певного лінгвокультурного світу. У статті представлена модель дискурсу в перекладацькій діяльності, в основі якої лежить розуміння опосередкованої комунікації в процесі перекладу як діяльності. Складові моделі структурують компоненти вербальної і ментальної репрезентації перекладацької діяльності, її багаторівневості та динамізм.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, перекладацька діяльність, дискурс, етноментальність, вербальні коди.

Постановка проблеми. Переклад – це феномен міжкультурної комунікації. Процес безпосередньої взаємодії культур здійснюється в рамках незбіжних національних стереотипів мислення і комунікативної поведінки, що впливає на взаєморозуміння і взаємини між людьми, що спілкуються. У діалог вступають не самі

культури, а люди, для яких відповідні культури окреслюють специфічні смислові і символічні кордони.

Місія перекладача: знайти шляхи до діалогу між різними культурами. Велику роль в цьому відіграє професійна мовна особистість перекладача та рівень його культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існуюче різноманіття підходів до дослідження феномену перекладу орієнтує на розуміння центрального поняття теорії: переклад уможлиблює міжкультурне спілкування людей.

Видатний французький вчений Ж. Мунен вперше звернув увагу на відображення в мові оригіналу і перекладі особливостей культури та історії мовного колективу. Він переконливо показав, що переклад – це не проста підстановка слів однієї мови замість слів іншої мови, він завжди пов'язаний з певними перетвореннями, які залежать від співвідношення мов [3].

Прихильники структурних методів дослідження (В. Комісаров) [2] визначають переклад як перетворення структур мовного твору, в результаті якого одна мова замінюється іншою. Один із засновників перекладознавства А. Федоров [4] і його послідовники, розуміють переклад як процес вірної та повної передачі думок, висловлених на одній мові, засобами іншої мови, в результаті якого створюється текст, що репрезентується в мові перекладу.

А. Швейцер називає перекладом «односпрямований і двофазний процес міжмовної і міжкультурної комунікації, при якому ... створюється вторинний текст (метатекст), що замінює первинний в іншому мовному і культурному середовищі...» [5, с. 82]. Це означає, що переклад може розглядатися як акт міжкультурної комунікації.

Наголосимо на важливості психологічного підходу до вирішення такого складного в сучасній теорії і практиці питання, як оцінка якості перекладу (крім традиційної лінгвістичної концепції). Найбільш повно психологічне уявлення про оцінку якості перекладу викладено в роботах G. Miller і G. Beebe-Center [7; 8], до розгляду цієї проблеми зверталися також у своїх працях R. Jakobson, G. Toury [6; 9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Одною з відмінних якостей перекладу є його багатоаспектність. Переклад – це вид міжкультурної опосередкованої комунікації, який здійснюється за допомогою мови (точніше, двох мов і більше). Для ефективного здійснення цього процесу слід враховувати психологічні особливості спілкування, пов'язані з особливостями взаємодіючих культур.

На сучасному етапі серед психологів і лінгвістів не існує єдиної думки щодо психологічної концепції перекладу та змісту поняття «психологія перекладу».

Вирішення питання про труднощі перекладу безпосередньо пов'язано з питанням про взаємодію мови, мислення і мовної орієнтації перекладача. Позиція дослідника в цьому важливому питанні багато в чому визначає його розуміння перекладацького процесу і відповідний спосіб подолання перекладацьких труднощів. Суть питання полягає у розумінні особливостей пізнання світу носіями різних мов, пов'язаних з відмінностями світоглядів.

Метою статті є вивчення аспектів впливу культурно-детермінованих факторів на перекладацький процес та його результат.

На реалізацію поставленої мети спрямований ряд дослідницьких завдань: визначити національно-культурну модальність перекладу,

осмислити специфіку перекладацької діяльності у міжкультурній комунікації, описати модель дискурсу у перекладацькій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Переклад як метамова. У процесі перекладу комунікативна діяльність індивіда протікає в сферах двох мов, причому їх функції різні (вихідна мова функціонує в плані реалізації, а мова перекладу використовується в області трансмісії).

При збігу багатьох знакотипів і структур на різних рівнях (частини мови, синтаксичні, дис-трибутивні і сполучувані структури синтагм тощо) спостерігаються істотні розбіжності як в засобах вираження, так і змісту. Складається така субстанціональна метамовна сутність, як метамова перекладу. Вона утворюється в процесі перекодування і породження рівномовних або відносно рівнозначних відбитків слів двох мов.

Метамова перекладу є результатом складної взаємодії двох або більше мов, що входять до складу структурної парадигми перекладу, де метамовна функція простежується то в одній, то в іншій мові. Кожен з мов-учасників процесу перекладу має свої особливості і характеристики на рівні сформованих моделей, які відповідно реалізуються у метамові. Сам переклад стає метамовою, оскільки він лексично, лексикографічно, семіотично, в знаковій та фонетичній інтерпретації відрізняється від кожного окремо і є продуктом мов, включаючи їхню семіотику і семантику в своєму формально-граматичному статусі.

Оптимальне вирішення перекладацьких завдань залежить не тільки від когніції перекладача, але й від його асоціативної компетенції, детермінує етнокультурне відображення концептуальних структур та їхніх вербальних кодів, які презентують етноментальність моделі певного лінгвокультурного світу.

Отже, в контексті ментальної детермінованості, розбіжність лінгвоментальної моделі вихідного тексту і його перекладу на іншу мову обумовлено, з одного боку, відсутністю «загальних зон» ментальних просторів автора вихідного тексту і його перекладача (або надмірною вузькістю «зон перетину»), а з іншого – орієнтацією перекладача на алгоритм власного культурного простору.

Діяльність перекладача у міжкультурній комунікації. Переклад розуміється як ментальна інтерпретативна діяльність, як основний і центральний механізм міжкультурного спілкування.

В процесі перекладу необхідно враховувати культурно-мовну специфіку іншомовного тексту, яка може призвести до конфлікту культур. Для досягнення взаєморозуміння необхідно, щоб комуніканти володіли спільною когнітивною базою.

Це вимагає від перекладача знання національної специфіки іноземної мови, особливостей національного характеру її носіїв, під якими розуміється стійка сукупність специфічних для даної культури цінностей, настанов і поведінкових норм.

Процес перекладу – це прагнення зрозуміти іншу культуру, а оскільки семантико-культурна насиченість концептів в різних мовах різна, то переклад є суб'єктивною інтерпретацією тексту, що залежить від обсягу суміщення когнітивних баз рідної і перекладної мов у свідомості мовної особистості перекладача.

Перекладач-професіонал крім знання мови іншої країни повинен мати гарний смак, високорозвинену мовну інтуїцію, віртуозно володіти мистецтвом слова. Важливу роль відіграють знання рідної мови і рівень культури фахівця, який працює з іноземним текстом.

Дискурс як вербально опосередкована професійна діяльність перекладача. Міжкультурна опосередкована комунікація у процесі перекладу трактується як діяльність і являє собою динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом, єдність внутрішнього (концептуалізація і категоризація) і зовнішнього (предметність спеціальної сфери) середовищ. У процесі комунікації виникає велика кількість культурних кодів. Структура перекладацької діяльності обумовлює наявність інтеграційного об'єкту, в якості якого виступає *дискурс*.

Під дискурсом у перекладацькому аспекті визначимо *вербально опосередковану професійна діяльність перекладача*. У дискурсі формується його професійна мовна особистість, відбувається взаємодія різних видів знання і формується *концепт* як сукупність усіх типів спеціального знання. Оскільки знання спеціальної сфери носить кумулятивний характер, можна говорити про стратифікацію концепту і про засвоєння різних фрагментів знання в різних типах дискурсу.

Виходячи з цього, міжкультурну комунікацію (МК) можна розглядати як вербально опосередковану діяльність, що передбачає опосередковану взаємодію комунікантів (перекладач – текст перекладу), які належать до різних культур. МК постає як дискурс – вербально опосередкована діяльність на «перетині дискурсивних кордонів», де мова розглядається у взаємозв'язку з мисленням, пізнанням та діяльністю.

Одиницею дискурсу МК є комунікативна подія – сукупність мовних дій, спрямованих на досягнення комунікативних цілей, у результаті чого породжується (моделюється) текст перекладу. Комунікативній дії притаманні всі властивості дискурсу.

Поєднання когнітивної лінгвістики й дискурсивного аналізу є вирішальним: прагматична настанова дискурсу на вивчення мовної ситуації є зверненням до ментальних процесів компонентів МК (перекладач і текст перекладу, як різновид опосередкованої комунікації), детермінованих соціокультурними правилами й стратегіями породження і розуміння мови в соціокультурних умовах.

Інтегральна модель дискурсу в процесі перекладу. Міжкультурна комунікація є спеціальною діяльністю, яка дозволяє глибше вивчити процес перекладацької діяльності як соціокультурної взаємодії. Такий висновок про спеціалізованість МК дає необмежені можливості моделювання об'єкта перекладу.

Таким чином, звернення до інтегральної моделі дискурсу в процесі перекладу дозволяє виділити в його структурі компоненти вербальної і ментальної репрезентації, його багаторівневості, динамізм, вербально опосередкований характер, що обумовлює наявність лінгвістичних (семантичних, мовних) і енциклопедичних (концептуальних) знань.

Отже, розуміючи перекладацьку діяльність як взаємодію суб'єкта зі світом, дискурс постає

як вербально опосередкована міжкультурна діяльність. Вона виступає знаковою діяльністю, де в якості знака виступає світ. Знакова діяльність перекладача умовно може бути представлена як алгоритм його діяльності, який включає наступні стадії: 1) мотиваційно-спонукаюча (етапи апперцепції та інтеріоризації); 2) орієнтовно-дослідницька (внутрішнє програмування і селекція); 3) процесуальна (текстотворення); 4) контролююча (закріплення корисного результату-досвіду). Вони включають зовнішні (ментальні та продуктивні процеси) і внутрішні (концептуалізація і категоризація), рецептивні й продуктивні види діяльності. Умовна послідовність фаз перекладацької діяльності обумовлює особливості трактування мовної інформації відповідно до етапів: етап реалізації (продуктивний етап – модель тексту перекладу) та відтворення ментальних процесів (внутрішній етап – ментальна адаптація тексту в процесі перекладу).

Оскільки дискурс у чинному дослідженні розуміється як діяльність особистості у перекладацькій сфері, то лінгвокультурна особистість перекладача щодо МК в дискурсивному світлі виявляється інтерлінгвокультуральною. Дискурс, будучи вербально опосередкованою діяльністю в спеціальній сфері, інтегрує сукупність знання, що описується як концепт.

Під міжкультурною компетентністю у перекладацькій діяльності розуміємо динамічну зміну ролей перекладача, яка включає спектр компетенцій: мовної, лінгвокультурологічної, комунікативної, прагматичної тощо.

Таким чином, базовими категоріями МК є: дискурс як вербально опосередкована діяльність у перекладацькій сфері; концепт як сукупність накопиченого знання про об'єкт; міжкультурна компетенція перекладача, яка розвивається в дискурсі як діяльності. Зазначені категорії визначають основу концептуальної інтеграції у перекладацькій діяльності.

Висновки і пропозиції. 1. Розуміння перекладу як ментальної інтерпретативної діяльності, пов'язано з вирішенням питань психофізіологічного, соціологічного, етичного і культурологічного рівнів. В культурологічному дискурсі переклад трактується як феномен міжкультурної комунікації.

Психологічний підхід до перекладу орієнтує на дослідження «людського компоненту» в перекладі. Вирішення питання про труднощі перекладу в психолінгвістичному плані безпосередньо пов'язано з питанням про взаємодію мови і мислення. На відміну від суто лінгвістичної і літературознавчої концепцій психологічне тлумачення перекладу дещо ширше. Воно виходить за рамки звичайного порівняння та аналізу мов і мовних засобів, включає в себе психологічні, поведінкові, ментальні аспекти, і в сукупності з ними є основою для формування культурологічної теорії перекладу.

Передача національної своєрідності першотвору, його особливої забарвленості, пов'язаної зі створенням його етнічного середовища, відноситься до числа тих основних проблем перекладацької діяльності, від яких залежить і відповідь на питання про перекладацький професіоналізм.

2. Міжкультурна комунікація є процесом безпосередньої взаємодії культур, яка здійснюється в рамках незбіжних національних стереотипів

мислення і комунікативної поведінки, що впливає на взаєморозуміння і взаємини між людьми, що спілкуються. У діалог вступають не самі культури, а люди, для яких відповідні культури окреслюють специфічні смислові і символічні кордони.

3. В основі представленої моделі дискурсу в перекладацькій діяльності лежить розуміння опосередкованої комунікації в процесі перекла-

ду як діяльності. У моделі структуровані компоненти вербальної і ментальної репрезентації перекладацької діяльності, її багаторівневості та динамізм.

Подальші розвідки у цьому напрямі лежать у площині дослідження різних рівнів здійснення міжкультурної комунікації в процесі перекладацької діяльності.

Список літератури:

1. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В.С. Виноградов. – М.: Издательство Московского университета, 1978. – 172 с.
2. Современное переводоведение. Учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
3. Мунен Ж. Переводчик, слово и понятие // Перевод – средство взаимного сближения народов / Ж. Мунен. – М.: Прогресс, 1987. – С. 136–141.
4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода / А.В. Федоров. – М.: Высшая школа, 1983. – 303 с.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы аспекты / А.Д. Швейцер. – изд. 2-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 216 с.
6. Jakobson R. Aphasia as a Linguistic Problem // R. Jakobson / Psycholinguistics: a Book of Readings. – New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1955.
7. Miller G. The Psychology of Communication / G. Miller. – N. Y., 1967.
8. Miller G., Beebe-Center J.G. Some Psychological Methods for Evaluating the Quality of Translation. In: "Mechanical Translation", III, 1956. – P. 73–80.
9. Toury G. The Nature and Role of Norms in Translation. In Venuti, L. The Translation Studies Reader // G. Toury. – London: Routledge, 1978 (revised 1995).

Солодка А.К.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ФЕНОМЕН МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНИКАЦИИ

Аннотация

Статья посвящена изучению переводческого процесса как феномена межкультурной коммуникации. Исследуются аспекты влияния культурно детерминированных факторов на переводческий процесс и его результат, определяется национально-культурная модальность перевода. В статье осмысливается специфика переводческой деятельности в межкультурной коммуникации. Структура переводческой деятельности обуславливает наличие интеграционного объекта, в качестве которого выступает дискурс. В исследовании акцентируется, что оптимальное решение переводческих задач зависит не только от когниции переводчика, но и от его ассоциативной компетенции, которая детерминирует этнокультурные отображения концептуальных структур и их вербальных кодов, которые представляют этноментальность модели определенного лингвокультурного сообщества. В статье представлена модель дискурса в переводческой деятельности, в основе которой лежит понимание опосредованной коммуникации в процессе перевода как деятельности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, переводческая деятельность, дискурс, этническая ментальность, коммуникативные коды.

Solodka A.K.

Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University

PROCESS OF TRANSLATION AS PHENOMENON OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Summary

The article deals with the study of the translation process as a phenomenon of intercultural communication. It aims to study the aspects of the influence of culturally determined factors on the translation process and its results. In the process of this research, the national-cultural modality of translation is determined. The article focuses on the specifics of translation activities in intercultural communication. The structure of translation activities determines the presence of an integration object, which serves as a discourse. The discourse in the translation aspect is defined as verbally mediated professional work of an interpreter. Professional linguistic personality is formed in the discourse. The article presents the model of discourse in translation, which is based on the understanding of mediated communication in the process of translation as an activity. The components of the model structure the components of the verbal and mental representation of translation activity.

Keywords: intercultural communication, translation activity, discourse, ethnic mentality, communicative codes.

УДК 811.111+81'37+81'373

ТЕОНІМИ БОГІНИ FREYJA 'ФРЕЙЯ': ЇЇ ЕТИМОЛОГІЯ, СЕМАНТИКА ТА ФУНКЦІЇ

Чернега С.М.

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У даній статті розглядається етимологія і лексико-семантичний аналіз германських теонімів богині Freyja 'Фрейї'. Разом з тим на матеріалі міфологічних текстів «Старшої Едди» розглядаються домінуючі репрезентативні функції богині. Переважна кількість германських теонімів виконує не тільки номінативно-ідентифікуючу, а й характерологічну функцію, що робить їх інформативно досить смисловими лексичними одиницями. Системний аналіз показав, що германські теоніми мають досить широке асоціативне поле, що знаходить відображення у відповідному наборі ознак, які складають семантичний портрет конкретної богині. Аналіз міфів дозволяє детально розкрити образ, походження і функціонування германської богині. **Ключові слова:** германський теонім, «Старша Едда», семантичний портрет, функціональний аспект, етимологічний аналіз.

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика характеризується все детальнішим вивченням зародження й вивчення слів, що розглядаються в межах одного лексико-семантичного класу, проводяться типологічні та порівняльні дослідження. Особливий інтерес представляють роботи, виконані в діяхронічному плані, серед них слід назвати дослідження Н.Д. Арутюн-ової, В.Г. Гака, Т.В. Гамкрелідзе, В'яч.Вс. Іванова, Н.І. Козак, В.В. Левицького, О.Д. Огуя, І.В. Ступак, В.Г. Таранця, А.А. Уфімцевої. Актуальність теми визначається відсутністю комплексного лексико-семантичного аналізу германських теонімів стародавнього етапу їх розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна увага приділяється особливостям теонімів у різних мовах: чуваській та марійській (Вас.Вас. Іванова), лезгинській (Ф.Р. Нагієв), тюркських мовах, а саме карачаєво-балкарській (Б.Х. Мусукаєв) та ін. Дослідженням давньогерманських текстів присвячені наукові розвідки Ж. Дюмезіля, С.М. Мелетинського, М.І. Стеблін-Каменського, С. Стурлусона, О.М. Фрейденберг, Я. де Фріса, у яких також висвітлені певні проблеми теоніміки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема розвитку семантики і структури слова недостатньо вивчена і потребує подальшого дослідження. Очевидним є спорідненість теонімів в різних мовах, що пояснюється єдиними джерелами їх походження, однак семантична сторона германських теонімів не вичерпує себе лише порівняльними ознаками, а вимагає всебічного вивчення їх семантики на матеріалі найдавніших письмових свідчень. При такому підході можливі розкриття кожного теоніма і реконструкція його природи зародження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є комплексний аналіз особливостей розвитку лексико-семантичної структури германських теонімів, їх функціонування в текстах «Старшої Едди».

Виклад основного матеріалу. В давніх міфах «Старшої Едди» наступне місце за частотністю займає дружина Одіна, богиня Фрейя. Богиня Freyja 'Фрейя', дружина Odinn 'Одіна', втілює родючість, Odinn 'Одін' і Porr 'Тор' відповідно Сонце і Грім. Freyja 'Фрейя' є богинею родючості, краси, кохання та чаклунства. У період патріархаль-

них відносин у германців вона відійшла на другий план, зберігши за собою ознаки материнства. Стародавні германці присвятили їй один із днів тижня – п'ятницю. Цей день вважався щасливим, саме в цей день у давнину справляли весілля, так як п'ятниця – нім. Freitag, англ. Friday = Day of Freya (можливо, Day of Frigg). Freya в нім. Frau – 'жінка, пані', див. frouwa, нід. vrouw, дсакс. Frūa, дфриз. Frouwe, дісл. Freyja (букв. 'пані') – богиня Фрейя; англ. Freo, дісл. Freyer один із богів; гот. Frauja, див. frō 'господь, пан', дсакс. frōho, frōio, дангл. frēa 'господь, пан', <герм. *frōwjon-/frawja-/frawan-/frawaz 'пан; панівний, який виступає вперед' (<іє. *pro- jōn / -jos). [6, с. 195].

Freyja 'Фрейя' (або Ванадіс, що означає 'дочка Ванів') є найзнаменитішою з північних богинь, хоча іноді її плутають із Фрігг. Більшість дослідників, у тому числі брати Грімм, вважали, що насправді ці дві богині досить далекі одна від одної як за походженням, так і за функціями. Фрейя – найдієвіша з богинь. Вона одночасно і валькірія, і діса, так як одне з її імен – Vanadis 'Ванадіс', тобто донька ванів. У першу чергу, вона – 'богиня кохання і війни, життя і смерті'. За своїми функціями вона протистоїть Одіну і, в той же час, доповнює його.

Ім'я Фрейї на стародавній англосаксонській мові – Фрео. Freyja 'Фрейя' дуже схожа на образ Великої богині в розумінні сучасності. Богиня дарує життя і смерть, до неї звертаються за допомогою при пологах, крім цього, вона захищає полеглих воїнів у бою, також як і Odinn 'Одін'. А ось Фрігг може подарувати життя.

Важливим атрибутом Фрейї виступає відоме намисто Brisingamen 'Брісінгамен'. Його вона отримала за те, що розділила ліжко з чотирма карликами, які символізують чотири стихії. Дехто вважає, що це зовсім не намисто, а пояс. До нього звертаються жінки під час пологів, щоб полегшити їх.

За своїми функціями богиня протистоїть Одіну і, в той же час, доповнює його. Ім'я Freyja в текстах «Старшої Едди» зустрілося 42 рази. Дослідження виявило п'ять головних семантичних ознак теоніма Freyja. Найбільш частотною є 'богиня кохання і краси' (див. табл. 1). Також поданий семантичний портрет включає і негативні характеристики (розпусниця, богиня чаклунства).

Таблиця 1
Семантичні ознаки теоніма Freyja
та частотність їх вербалізаторів
у текстах «Старшої Едди»

№	Семантичні ознаки	Частотність (%)
1	Богиня кохання і краси	30,9
2	Богиня чаклунства	26,2
3	Розпусниця	21,4
4	Дружина правителя	11,9
5	Богиня війни	9,5
	Всього	100,00

Найбільш частотним є 'богиня кохання і краси', що складає 30,9%.

У ситуаціях 1-3 наочно ілюструється актуалізація цього концепту завдяки ключовому слову 'fagra' (див. табл. 1).

1) п. 3. «*Gengu þeir fagra Freyju tína ok hann þat orða alls fyrst of kvað: "Muntu mér, Freyja, fjaðrhams léa, ef ek minn hamar mættak hitta?"*» (Elder Edda, Prymskviða).

'To the dwelling fair of Freyja went they, hear now the speech that first he spake: «Wilt thou, Freyja, thy feather-dress lend me, that so my hammer I may seek?»' [8].

У ситуації 1 вислів *Gengu þeir fagra Freyju tína* свідчить про актуалізацію концепта 'богиня кохання і краси'.

В Едді «Prymskviða» Фрейя виступає богинею кохання і краси, де Тор звертається до Фрейї за допомогою, аби вона допомогла йому добути свій молот, який викрав у нього велетень Трюм.

Фрейя привертала увагу велетнів, вона вважалася найпрекраснішою з богинь, *fagra Freyju tína* – 'будиночок прекрасної Фрейї'. І тому Трюм зажадав в обмін на молот Хлорриді (Тора) отримати Фрею як дружину:

2) п. 8. «*Ek hef Hlórriða. hamar of fölginn átta röstum fyr jörð neðan, hann engi maðr aftr of heimtír nema færi mér Freyju at kvæn*» (Elder Edda, Prymskviða).

'I have hidden Hlórriði's hammer, eight miles down deep in the earth; and back again shall no man bring it if Freyja I win not to be my wife' [8].

У ситуації 2 вислів *Freyju at kvæn* свідчить про вживання теоніми *Freyja* у значенні 'богиня кохання і краси', це демонструє нам контекст із вживанням слова *kvæn* – 'дружина', кожен хотів би мати таку красиву богиню за дружину.

3) п. 23. «*Ganga hér at garði gullhyrðar kýr, ðxn alsvartir jötni at gamni; fjöld á ek meidma, fjöld á ek menja, einnar mér Freyju ávant þykir*» (Elder Edda, Prymskviða).

'Gold-horned cattle go to my stables, jet-black oxen, the giant's joy; many my gems, and many my jewels, Freyja alone did I lack, methinks' [8].

Богиню Фрейю порівнюють із скарбом, яким хотів би опанувати кожен. Це значення виокремлюється завдяки контексту, в якому ім'я Фрейї вживається в одному ряді зі словами, які означають скарби, що проводять до оживлення цієї герметичної семи в імені Фрейї.

У ситуаціях 4-6 наочно ілюструється вживання семантичної характеристики 'богиня чаклунства', що складає 26,2% (див. табл. 1).

4) п. 32. «*Þegi þú, Freyja, þú ert forðæða ok meini blandin mjök, siz þik at bræðr þínum stóðu blíð regin, ok myndir þú þá, Freyja, frata*» (Elder Edda, Lokasenna).

'Be silent, Freyja! thou foulest witch, and steeped full sore in sin; in the arms of thy brother the bright gods caught thee when Freyja her wind set free.' [8].

У ситуації 4) *Freyja* прямо характеризується як 'богиня чаклунства', за допомогою іменника *forðæða* – 'чаклунка', 'відьма'. Негативна характеристика богині підкреслює пейоративними прикметниками.

У *Freyja* 'Фрейї' було соколине пір'я, яке вона використовувала, щоб перетворитися на птаха, що свідчить про чаклунські уміння і зміну статі. У індоєвропейців цей птах пов'язаний із чоловічим началом. В даному випадку ілюструється здатність Фрейї до метаморфози.

5) п. 6. «*Flá ertu, Freyja, er þú freistar mín vísar þú augum á oss þannig, er þú hefir ver þinn í valsinni Ottar unga Innsteins burr*» (Elder Edda, Hyndluljóð).

'Falsely thou askest me, Freyja, to go, for so in the glance of thine eyes I see; on the way of the slain thy lover goes with thee. Ottar the young, the son of Insteinn' [8].

У ситуації 5 Фрейя виступає як хитра жінка, на що вказує кваліфікатор *flá* 'хитра'.

6) п. 32. «*Ek slæ eldi of íviðju, svá at þú eigi kemsk á braut heðan*» (Elder Edda, Hyndluljóð).

'Around the giantess flames shall I raise, so that forth unburned thou mayst not fare' [8].

У ситуації 6 значення 'богиня чаклунства' підкреслюється лексемою *íviðj* – 'великанша', 'відьма'. Автор едди надає тут негативну характеристику богині.

У ситуаціях 7-8 наочно ілюструється актуалізація семантичного варіанта 'розпусниця', що складає 21,4% (див. табл. 1).

7) п. 30. «*Þegi þú, Freyja, þik kann ek fullgörva; er-a þér vamma vant; ása ok álfa, er hér inni eru, hverr hefir þinn hór verit*» (Elder Edda, Lokasenna).

'Be silent, Freyja! For fully I know thee, sinless thou art not thyself; of the gods and elves who are gathered here, each one as thy lover has lain' [8].

У ситуації 7 ключовим словом, за допомогою якого богиня Фрейя характеризується як 'розпусниця' є лексема (*hór*, від дісл. *hórr* – 'розпусник', *hór* – 'розпуста, блуд'; < герм. * *hōraz* (чол. рід) – 'перелюбник', * *hōrōn* (жін. рід) – 'блудниця, розпусниця') [1, с. 274].

В Едді «Lokasenna» Локи нещадно викриває богів і богинь, звинувачує Фрейю в недотриманні невинності та розпусти.

8) п. 30. «*...Óðs vina úti á náttum, sem með höfnum Heiðrún fari*» (Elder Edda, Hyndluljóð).

'...my noble one, out in the night thou leapest as Heithrun goes the goats among' [8].

У ситуації 8 характеристика Фрейї як розпусниці надається за допомогою стилістичного прийому порівняння: богиня Фрейя порівнюється тут з Хейдрун, яка, м'яко кажучи, бігає з козлами.

Третьою за частотністю є значення 'дружина правителя', що становить 11,9% (див. табл. 1).

9) п. 25. «*Pá gengu regin öll á rökstóla, ginnheilög goð, ok um þat gættusk hverjir hefði lopt allt lævi blandit eða ætt jötuns Óðs mey gefna*» (Elder Edda, Völuspá).

'Then sought the gods their assembly-seats, the holy ones, and council held, to find who with venom the air had filled, or had given Oth's bride to the giants' brood' [8].

У ситуації 9 згадується Фрейя, як дружина Ода, тобто Одіна: *Óðs mey gefna* (*mey* – 'дівчина,

молода жінка»; *Óðs mey* – молода жінка Одіна, тобто дружина). В данному випадку автор едди уживає кеннінг, ‘дружина Одіна’ тобто Фрейя.

10) п. 14. «*Fólkvangr er inn níundi, en þar Freyja ræðr sessa kostum í sal; hálfan val hún kyss hverjan dag, en hálfan Óðinná*» (Elder Edda, Grímnismál).

‘The ninth is Fólkvangr, where Freyja who shall have seats in the hall; the half of the dead each day does she choose, and half does Óðinn have’ [8].

В Едді «Grímnismál» йде перерахування назв будинку головного германського божества Одіна – чоловіка Фрейї. У поданому випадку згадується наступне місце перебування цих двох божеств *Fólkvangr* (*folk* – ‘військо’, *vangr* – ‘поле’), що означає – ‘військове поле або поле війська’. Богиня Фрейя вирішує, де сядуть герої і ділить порівну полеглих у бою воїнів (*Hálf* – ‘половина’ *val* – ‘вибор’). Як богиня, яка забирає убитих, Фрейя пов’язана з

долею людей. Її називають ‘дісою ванів’. Можливо, вона, як і Одін, визначає долю воїнів у битві. Фрейя також забирає до себе померлих жінок. У цій ситуації Фрейя виступає ‘богинею війни’, що наочно ілюструє ситуація 10. Ця семантична ознака усіх випадків актуалізації семантичних характеристик складає 9,5% (див. табл. 1).

Висновки і пропозиції. Наш аналіз показав наступні значення богині *Freyja* ‘Фрейї’: ‘богиня кохання і краси’ (30,9%), ‘богиня чаклунства’ (26,2%), ‘розпусниця’ (21,4%), ‘дружина правителя’ (11,9%), ‘богиня війни’ (9,5%), переважає семантика ‘богиня кохання і краси’ (див. таблицю 1).

У перспективі безперечний інтерес представляють семантика та функціональні особливості інших найменувань божеств, розглянутих на давніх тестах, включаючи «Старші Едди» та інші германські тексти.

Список літератури:

1. Левицкий В.В. Этимологический словарь германских языков : в 2-х т. / В.В. Левицкий. – Винница: Нова Книга, 2010. – Т. 1. – 616 с.
2. Мелетинский Е.М. «Эдда» и ранние формы эпоса / Е.М. Мелетинский. – М.: Наука, 1968. – 367 с.
3. Стеблин-Каменский М.И. Старшая Эдда // Старшая Эдда. Древнеисландские песни о богах и героях / М.И. Стеблин-Каменский. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
4. Стурлусон С. Старшая Эдда [Электронный ресурс] / С. Стурлусон. – Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book/3b/823_sturluson-starhaya_edda.php.
5. Таранець В.Г. Трипільський субстрат: Походження давньоєвропейських мов: Монографія / В.Г. Таранець. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2009. – 276 с.
6. Bickerman E.J. Chronology of the Ancient World / E.J. Bickerman. – Thames & Hudson, London, 1969. – 345 p.
7. Vries J. de. Altnordisches etymologisches Wörterbuch / Jan de Vries. – 2. Aufl. – Brill ; Leiden ; Boston ; Köln, 2000. – 689 s.
8. Poetic Edda (Old Norse-English diglot) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.scribd.com/doc/40146250/Poetic-Edda-Old-Norse-English-diglot>.

Чернега С.Н.

Николаевский национальный университет имени В.А. Сухомлинского

ТЕОНИМЫ БОГИНИ ‘FREYJA’: ИХ ЭТИМОЛОГИЯ, СЕМАНТИКА И ФУНКЦИИ

Аннотация

В данной статье рассматривается этимология и лексико-семантический анализ германских теонимов богини Freyja ‘Фрейи’. Вместе с тем на материале мифологических текстов «Старшей Эдды» рассматриваются доминантно-репрезентативные функции богини. Подавляющее число германских теонимов выполняет не только номинативно-идентифицирующую, но и характерологическую функцию, что делает их информативно весьма емкими лексическими единицами. Системный анализ показал, что германские теонимы имеют достаточно широкое ассоциативное поле, что находит отражение в соответствующем наборе признаков, составляющих семантический портрет конкретной богини. Анализ мифов позволяет детально раскрыть образ, происхождение и функционирование германской богини.

Ключевые слова: германский теоним, «Старшая Эдда», семантический портрет, функциональный аспект, этимологический анализ.

Chernega S.M.

Mykolaiv V.O. Sukhomlinskyi National University

THEONYMS OF THE GOD FREYJA: THEIR ETYMOLOGY, SEMANTICS AND FUNCTIONS

Summary

This article deals with etymology and lexico-semantic analysis of the god Freyja. At the same time dominant-representative functions of the god are investigated on the material of the ancient mythological texts of «Poetic Edda». The vast number of Germanic theonyms perform not only a nominative-identifying, but also a characterological function, which makes them multifaceted lexical units. The study shows that the ancient Germanic theonyms have a very broad associative-semantic field, which is reflected in the corresponding set of semantic features, which make up a specific semantic portrait of the gods. Analysis of a large number of myths of "Poetic Edda" led to important conclusions concerning not only semantic and functional aspects of the theonyms under discussion, but also their etymology.

Keywords: Germanic theonym, «Poetic Edda», semantic portrait, functional aspect, etymological analysis.

НАШІ АВТОРИ

1. **José Luis Perea-Hernández** – M.Ed., M.A., English Language Fellow, United States Department of State, Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University
2. **Абабілова Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
3. **Агєєва Вікторія Олександрівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
4. **Айзікова Лідія** – кафедра іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
5. **Баркасі Вікторія Володимирівна** – доктор філософії в галузі освіти, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
6. **Борисенко Юрій Анатолійович** – доцент кафедри германських мов і перекладу Київського міжнародного університету
7. **Волченко Ольга Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
8. **Добровольська Леся Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
9. **Єфименко Тетяна Миколаївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
10. **Заскалета Світлана Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
11. **Казакова Марія Михайлівна** – старший викладач кафедри судноводіння та експлуатації судових технічних систем Миколаївського факультету морського та річкового транспорту ДУІТ
12. **Кирилюк Світлана Василівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
13. **Кордюк Олена Миколаївна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
14. **Корнєва Наталя Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
15. **Курчатова Анжеліка Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
16. **Майборода Римма Вадимівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
17. **Майстренко Людмила Володимирівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
18. **Майстренко Мирослава Іллівна** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри німецької мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
19. **Мироненко Тетяна Платонівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
20. **Мороз Тетяна Олександрівна** – доктор філософії в галузі освіти, доцент кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
21. **Нікіфорчук Світлана Сергіївна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
22. **Нікішина Віра Вікторівна** – викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
23. **Округ Анатолій Євгенович** – старший викладач кафедри англійської мови та літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
24. **Осипов Петро Іванович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
25. **Плужник Анастасія Валеріївна** – аспірантка Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
26. **Похитун Тетяна Андріївна** – викладач кафедри німецької мови та літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
27. **Пустовойченко Дарія Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
28. **Раковська Марія Андріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
29. **Рудичик Олена Михайлівна** – викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
30. **Ружевич Яна Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

31. **Сидоренко Юлія Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
32. **Смірнова Олена Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
33. **Солодка Анжеліка Костянтинівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
34. **Строганова Галина Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету
35. **Усаченко Ірина Валеріївна** – викладач кафедри перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
36. **Філіпп'єва Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
37. **Ханіна Луїза Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
38. **Чередниченко Вікторія Павлівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
39. **Чернега Світлана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
40. **Шапочка Катерина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
41. **Шевченко Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
42. **Щербакова Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови і літератури Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 4.4 (56.4) квітень 2018 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: В. Удовиченко

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 27.04.2018 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 14,65. Тираж 100 прим.
Зам. 0418-68.

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.