

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили



**Всеукраїнська науково-методична конференція
«МОГИЛЯНСЬКІ ЧИТАННЯ – 2016:
ДОСВІД ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА
В УКРАЇНІ: ГЛОБАЛЬНИЙ, НАЦІОНАЛЬНИЙ
ТА РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТИ»,**

Збірник тез

**Том 3
Філологія. Педагогіка**

**У рамках тижня науки
14–18 листопада 2016 р.**

Миколаїв – 2016

Всеукраїнська науково-методична конференція «Могилянські читання – 2016: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» : [збірник тез]. – Том 3. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2016. – 192 с.

У збірнику тез містяться матеріали доповідей учасників Всеукраїнської науково-методичної конференції «Могилянські читання – 2016: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти».

СЕКЦІЯ: ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

ПІДСЕКЦІЯ: Іншомовна підготовка студентів в контексті інтернаціоналізації освіти

УДК 378.09.12–047.22–051

Гришкова Р. О.,
*д-р пед. наук, професор,
завідувач кафедри англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У контексті компетентнісного підходу до навчання англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей звернемо увагу на індивідуалізацію освітнього процесу, що є наразі вимогою часу, оскільки навчання носить груповий характер, а засвоєння навчального матеріалу відбувається індивідуально. Індивідуалізація (лат. *individuatio*) – виділення одиничного й індивідуального із загального; протилежність загального, типового.

З курсу психології відомо, що кожен, хто навчається, має різний рівень пізнавальних можливостей через різницю в темпераменті, психо-соціотипі, біоритмах та в попередньому ментальному досвіді, який передує процесу навчання. Індивідуалізація освітнього процесу сприяє досягненню двох психолого-педагогічних цілей: перше – зростання індивідуальної своєрідності кожного студента, забезпечення його психологічного комфорту в педагогічних умовах, уміння обирати навчальний матеріал для задоволення власних індивідуальних потреб; друге – підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності студентів за сприяння розвитку навичок порівняння, наукового аналізу, побудови причинно-наслідкових зв'язків, систематизації отриманої інформації, а також за умов свободи творчого вияву і можливості формувати власну точку зору.

Навчання іноземної мови студентів-нефілологів вимагає від викладача врахування особливостей темпераменту, характеру, здібностей, розвитку пам'яті кожного студента для того, щоб кожен здобувач знань міг відчути прогрес у вивченні мови. Ступінь індивідуалізації освітнього процесу впливає на рівень саморозвитку особистості. При правильній побудові навчання не тільки зростає продуктивність інтелектуальної діяльності, але й формуються вміння аналізувати, систе-

матизувати, зростає схильність до пізнання. Індивідуалізація навчання іноземної мови студентів-нефілологів передбачає виконання диференційованих завдань з огляду на мовну та мовленнєву підготовку кожного студента, організацію обговорення питань, пов'язаних з обраним фахом, для підтримання інтересу та забезпечення позитивної мотивації до вивчення англійської мови.

УДК 378.041–057.875

Діордієва А. В.,
*викладач, кафедра іноземної мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Соціальні працівники за умови належної професійної підготовки можуть стати тою ланкою у суспільстві, яка могла б полегшити протікання та попередити виникнення багатьох міжкультурних непорозумінь та конфліктів, а також налагодити ефективну міжкультурну взаємодію. Цього можливо досягти перш за все забезпечивши повноцінне оволодіння соціальними працівниками – особами, які покликані гармонізувати людські відносини, – міжкультурною компетенцією. Проблема організації навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння майбутніми соціальними працівниками міжкультурною компетенцією видається одним з першорядних завдань у сфері професійної підготовки соціальних працівників.

Проблематика формування міжкультурної компетенції неодноразово привертала до себе увагу дослідників, серед яких М. Агар, М. Беннет, Р. Брислін, Л. Самовар, Р. Портер, Х. Тріандіс, Ф. Тромпенаарс, Е. Хірш, Е. Т. Холл, Г. Хофштеде, Т. Г. Грушевицька, В. Г. Зусман, В. Г. Елізарова, К. С. Мальцева, В. Д. Попков, О. П. Садохін, С. Тер-Мінасова та ін.

Одним з найголовніших факторів, що може породжувати міжкультурні непорозуміння, є неусвідомлення фундаментальних відмінностей між базовими поняттями та цінностями різних культур. У свою чергу, «озброєння» подібною інформацією дасть змогу не лише уникнути міжкультурних непорозумінь, але й значно сприятиме взаємодії представників різних культур, побудованій на принципах взаємоповаги та толерантності.

Питання таких базових відмінностей неодноразово привертало до себе увагу дослідників. Так, згідно «культурних факторів» Е. Т. Холла, культури поділяються на висококонтекстуальні та низькоконтекстуальні.

льні. Висококонтекстуальні культури, згідно з визначенням отримують велику кількість інформації, у тому числі стосовно правил поведінки у соціумі, за допомогою контексту, в результаті чого багато що сприймається як саме собою зрозуміле. У низькоконтекстуальних культурах – навпаки, – мало що сприймається як саме собою зрозуміле. Це означає, що представники таких культур потребують більшої кількості пояснень, але водночас це зменшує шанс непорозумінь, особливо при контактах з репрезентантами інших культур. Наприклад, французька культура є висококонтекстуальною, тому, скажімо, письмові французькі контракти є досить короткими, бо основна частина інформації випливає із загальновідомих, хоч і неписаних норм цієї висококонтекстуальної культури. Американська ж культура навпаки є низькоконтекстуальною, тому письмові контракти в США є набагато довші, з великою кількістю роз'яснень. Е. Т. Холл стверджує, що мобільні спільноти, де люди часто змінюють місце проживання потребують низькоконтекстуальної культури, тоді як у країнах із стабільним населенням розвивається висококонтекстуальна культура.

Розуміння базових відмінностей між культурами неодмінно сприятиме успішнішій міжкультурній взаємодії між представниками різних етнічних груп.

УДК 811.111'373:33

Стрельчук Я. В.,

*канд. пед. наук, доцент, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ

Професійна майстерність сучасного спеціаліста визначається перш за все його професійною підготовкою, творчістю, високою відповідальністю, вмінням працювати в умовах великих психічних та емоційних навантажень. Одним із основних завдань вивчення іноземної мови є формування мовної компетенції і лексичної компетенції зокрема. В аспекті формування лексичної компетенції студенти повинні отримати знання термінологічної лексики та оволодіти навичками і вміннями її використання для забезпечення розуміння розгорнутого мовлення на фахову тематику різної складності; для пошуку необхідної фахової інформації на різних носіях з розумінням термінів і аббревіатур; для активної підтримки офіційної і неофіційної розмови на економічну тематику; для оцінювання, порівняння, аналізу суспільно-економічних

подій і явищ з використанням доцільної термінології; для складання різних видів ділових документів, реферування іншомовних джерел і написання звітів. Формування лексичної компетенції базується на опрацюванні автентичних фахових текстів. Саме автентичні фахові тексти є джерелом термінологічної лексики на основі якісних та кількісних критеріїв. Теоретичний аналіз проблеми формування англomовної комунікативної компетенції та, зокрема, лексичної компетенції, показав, що у процесі формування лексичної компетенції доцільно виділити три етапи: 1) етап семантизації лексичних одиниць та створення орієнтовної основи для наступного формування лексичних навичок; 2) етап автоматизації дій студентів з лексикою на рівні слова, словосполучення та понадфразовому рівні; 3) етап автоматизації дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні. Мета першого етапу – забезпечити процес сприйняття звукової і графічної форми слова, його семантизацію. Від рівня сприйняття лексичної одиниці залежить міцність і довготривалість утримання її в пам'яті. Типом вправ для початкового етапу формування лексичної компетенції є рецептивні, рецептивно-репродуктивні, мовні й умовно-комунікативні вправи на номінацію та диференціацію лексичних одиниць, на підстановку і трансформацію, на розкриття значень нових слів та підбір їхніх українських відповідників, на групування й складання словесних сімей, на пошук у фаховому тексті дефініцій та побудову словосполучень і речень з новими словами. Інтерактивна діяльність на даному етапі проявляється у взаємодії студентів задля ознайомлення з іншомовною лексикою в ході виконання передтекстових вправ, що необхідно для зняття труднощів розуміння термінів та підготовки до читання автентичних фахових текстів. Інтерактивний формат діяльності для парно-групового і колективного тренування спеціальної лексики у вправах реалізується за допомогою таких прийомів як мозковий штурм, створення лексико-семантичних карт, використання різних ігрових форм навчальної роботи. Другий етап – етап активного вживання лексичних одиниць на рівні речення і понадфразової єдності. Студенти оволодівають вміннями здогадуватись про значення невідомих слів у тексті або в ситуаціях, знаходити асоціативні зв'язки, добирати лексичні одиниці відповідно до умов здійснення комунікації, правильно поєднувати слова при формулюванні своїх висловлювань. Набуті таким шляхом вміння дають студентам можливість підготуватись до вищого, продуктивного етапу роботи з лексичними одиницями. На цьому етапі студенти знаходять у тексті необхідну інформацію для обґрунтування своїх думок, готують тези і складають план тексту з метою його подальшого обговорення, визначають головну ідею тексту і передбачають подальший хід дій. Таким чином, типом вправ другого етапу є репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні,

комунікативні вправи на виявлення у текстах дефініцій до активної термінологічної лексики, на розуміння значень лексичних одиниць у контексті, на відтворення й продукування термінів. Ці операції відбуваються у текстовій діяльності, яка передбачає пошук у тексті необхідної лексичної інформації для підтвердження чи обґрунтування своїх думок, виписування термінів для підготовки тез або складання плану тексту, пошук значень ключових лексичних одиниць тексту і таке інше. Позитивним результатом такої діяльності при виконанні текстових вправ є те, що іншомовний лексичний матеріал інтегрується з фаховими знаннями студентів, а це формує у них комплекс внутрішніх і зовнішніх мотивів до оволодіння англійською професійною лексикою в контексті своєї майбутньої спеціальності. На третьому етапі студенти удосконалюють дії з новими лексичними одиницями на рівні тексту. Завдання студентів – виконати автоматизовані мовленнєві дії із засвоєними термінами-словами і термінологічними словосполученнями. Для цього виконуються вправи нижчого і вищого рівня на висловлення студентами своїх думок у так званій післятекстовій діяльності. Вживання вивченої термінологічної лексики у парах, міні-групах і колективно у дискусіях за прочитаними текстами, у рольових або ділових іграх, у проведенні презентацій забезпечує досягнення необхідного рівня сформованості комунікативної компетенції. Практичне використання лексичного матеріалу на завершальному етапі відбувається в інтерактивних формах спільної роботи проблемного і пошукового характеру та супроводжується контролем і самоконтролем правильності виконання студентами операцій з лексикою, оцінкою рівня сформованості лексичної компетенції. Типом вправ цього етапу є рецептивно-продуктивні, продуктивні нижчого і вищого рівня, умовно-комунікативні і комунікативні, які об'єднані у групу післятекстових вправ. Означені види завдань вважаються проблемними, а їх виконання робить процес навчання лексики гнучким і цікавим, професійно зорієнтованим та особистісно вмотивованим, сприяє реалізації іншомовних комунікативних здібностей майбутніх спеціалістів.

УДК 811.111'271=111

Біла Т. М.,
*доцент, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

INTERNATIONAL AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

International and intercultural communication (IIC) is a field of study for students who are interested in the intersection of culture and internation-

al affairs. As an interdisciplinary field of study, it encompasses the study of the culture, communication, and social systems at the local, national and global levels, and examines identity, culture, and technology as they relate to communication. The program links theory to practice in building ideas that shape research, policy and professional practice.

The field of international communications overlaps with key issue in international relations development, intercultural relations, and international education. Career-related activities within this field include: international public relations and public diplomacy, diversity management, international education, global health, and international economic and political development.

Now, more than ever, the world needs individuals who recognize the importance of complexities of communication across cultural and geographic borders.

IIC prepares students to understand, describe and facilitates all modes of communication and media in a variety of local and global contexts.

IIC provides flexibility for students to develop their areas of concentration.

IIC allows students to take advantage of electives, as well as internships, to develop expertise in their fields of interest.

This presentation analyses the aspects of Western linguists' research concerning intercultural understanding, necessity or ignorance, or considering intercultural background in the work with foreign information and in the process of intercultural communication.

The materials covered in the article represent past, current and future trends in intercultural encounters and communication between the East and West, including:

- the role of language in such encounters, for example, plurilingualism and English as a global language.
- the impact of digital technologies in East and West (E/W) interactions.
- the construction of the E/W in different kinds of discourses, such as in media, educational products and services, marketing and tourism.
- the impact of mobility/migration.
- comparison of different but similar populations in the E/W (e.g. migrants, teachers etc.)
- redefinitions of the E/W, in the terms of changing frontiers, political terms.

The series also demonstrates innovative ways of conducting intercultural research. It has now become a cliché to say that intercultural encounters have increased over recent decades.

Interculturality is not new. Encounters between people from different backgrounds speaking different languages have always taken place, **but the**

difference today is the speed and ease with which they occur. Research on interculturality and intercultural communication now reached a mature stage of scientific development and discussions on this topic. While initially a simple understanding «national culture» was used to explain what happened when people from different countries met, **today analyses of interculturality are more complex** and also take into account elements such as gender, religion, social class and age.

The last decade has seen major changes in the way interculturality is studied, with a shift from an over emphasizes on culture to a focus on identity. Global politics has also changed since the 1950s and some countries that used to be colonies or ‘closed’ societies have (re-)emerged and in some cases taken on economic, political and symbolic positions. **The dichotomy of the East and West has also reappeared after the collapse of the Soviet Union.**

This largely imaginary and political characterization our world now deserves more attention, especially in relation to intercultural encounters and communication.

Let’s focus on the basic terms connected with communication and consider the difference between intracultural, intercultural, cross-cultural and international communication. They may all seem to be talking about the same thing, but when scheduling your classes, one cross-cultural class, and another international communication class. If you are already in a related class, you might be reading studies that use all of these terms.

For the term Intracultural communication note the «intra» as compared to the «inter» we’ll discuss below:

- **intracultural communication** describes communication between at least two people who are from the same culture or have culturally similar backgrounds and orientations.

- **intercultural communication** describes communication between at least two people who are different in significant ways culturally. They are from different countries and would probably be an intercultural conversation and we could study how the different cultural backgrounds of the two people affect their communication strategies towards each other.

- **cross-Cultural communication** is not the same thing as intercultural communication. While intercultural communication deals with interaction between at least two people, cross-cultural communication describes the comparison of communication styles across cultures.

- **international communication** is similar to intercultural communication between at least two people who are from different cultures. However, topics concerning international communication don’t really look at how cultural differences affect specific interactions between two people because they are often focused on a large picture.

From a communication perspective all these terms do not represent the same thing. The differences in the meanings have to do with the perspectives researches take when studying a certain phenomenon, and the type of research they decide to do. Also, the differences have to do with what factors are influencing the communication. Knowing the differences between these terms will help you in future class projects or in conversations with nerdy people.

УДК 378

Буровицька Ю. М.,
*викладач, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ДИДАКТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Англійська мова для спеціальних цілей (АСЦ) відрізняється від загального курсу англійської мови, тому що вона присвячена сфері викладання англійської мови для бізнесу, технічної та наукової англійської мови, англійської для медичних працівників, офіціантів, для туризму, мистецтва і т. д. Існує багато галузей, на які поділена англійська мова для спеціальних цілей. Ці галузі відрізняються одна від одної областю використання та метою вивчення англійської мови.

Головна рушійна сила процесу навчання іноземної мови для спеціальних цілей – це вчитель. У вчителя завжди було багато ролей і функцій в аудиторії. Звичайно головною функцією вчителя є навчання. Але є багато інших функцій, таких, наприклад, як створення сприятливого середовища в аудиторії, виховання і наставництво, пошук ознак певних проблем тих, хто навчається, та ін.

Науковці Т. Дадлі-Еванс та М. Ст. Джон (Т. Dudley-Evans and M. St. John) визначили п'ять ключових ролей вчителя АСЦ. Вони використовували термін «практик», а не «вчитель», так як дане визначення мало більш докладне і повне значення. Вони запропонували такі ролі: 1) учитель; 2) розробник курсу і постачальник матеріалів; 3) співробітник; 4) науковий співробітник; 5) оцінювач.

Для найбільш ефективного навчання АСЦ вчителі повинні слідувати конкретним дидактичним принципам. Принцип є керівництвом до дії або до навчання. Методика викладання загальної англійської мови і викладання АСЦ будується на основних принципах дидактики. Є багато дидактичних принципів, наприклад, принцип науковості, система-

тичності й послідовності навчання, доступності навчання, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності учнів у навчанні, наочності, міцності засвоєння знань, умінь, навичок, індивідуального підходу до навчання, емоційності навчання та ін.

Основні принципи, які ми використовуємо в нашій науково-дослідницькій роботі є принцип доступності навчання, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності студентів у процесі навчання і принцип індивідуального підходу до навчання.

Принцип доступності навчання означає, що зміст освіти повинен бути організованим таким чином, щоб він адаптувався до попереднього рівня знань студентів та їх здатності розуміти матеріал. У нашій роботі ми використовуємо цей принцип, тому що у навчанні англійської мови для спеціальних цілей майбутніх фахівців з інформаційних технологій ми повинні базуватися на їх попередніх знаннях загальної англійської мови, а також на їх знаннях з конкретного предмету, тобто інформаційних технологій. Без цього підґрунтя студенти не матимуть змоги освоїти ті знання, які ми хочемо їм дати.

Принцип зв'язку теорії з практикою оснований на об'єктивних зв'язках між наукою та індустрією, теорією з практикою. Теоретичні знання (загальні, спеціальні, технічні і т. д.) є основою сучасної виробничої промисловості, а також сприяють сильному і свідомому їх засвоєнню. Під час наших занять ми використовуємо принцип зв'язку теорії з практикою, в першу чергу, тому що всі наші заняття орієнтовані на практику. Ми інтегруємо їх знання, отримані впродовж спеціальних курсів, з іноземною мовою. Ми вивчаємо ту ж теорію зі сфери інформаційних технологій, але використовуємо англійську мову. Без цього принципу студенти не зможуть реалізувати отримані теоретичні та практичні знання у своїй майбутній професії.

Принцип свідомості й активності студентів у процесі навчання можна назвати основним. Згідно з цим принципом, студенти повинні мати свідомий підхід і брати активну участь у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування. Студенти повинні мати здатність чітко і глибоко розуміти інформацію, яку вони отримують, і повинні бути в змозі зробити концептуально-теоретичне порівняння того, що вони вивчають під час спеціалізованих курсів та у процесі вивчення іноземної мови. Щоб свідомо отримувати і використовувати знання необхідно: 1) уточнити цілі і завдання предмета, мотиви і раціональні методи, які використовуються протягом занять; 2) роз'яснити значення предмету у вирішенні різних завдань; 3) пояснити перспективи для студента; 4) давати позитивні емоції студентам за допомогою певного предмету; 5) контролювати роботу студентів і дозволяти їм контролю-

вати самих себе. Всі ці методи використовуються у процесі викладання англійської мови майбутнім фахівцям з інформаційних технологій, тому що дані методи допомагають викладачам залучати всіх студентів до навчального процесу.

Принцип індивідуалізації дуже важливий для викладання АСЦ. Члени групи, які вивчають АСЦ, значно відрізняються один від одного. Викладач повинен знайти спосіб, як керувати діяльністю всієї групи, як оцінити прогрес кожного окремого студента. Викладач має урахувати рівень розумового розвитку студентів, їх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, волевого розвитку, працездатності. Для цього викладач має уважно вивчати своїх студентів, знати їх індивідуальні інтереси та схильності і т. д. Під час наших занять професійної англійської мови зі студентами, які вивчають інформаційні технології, для індивідуалізації навчального процесу ми використовуємо окремі вправи для повільних і швидких студентів, індивідуальні завдання на картках, спеціальні додаткові матеріали, дізнаємося про інтереси та уподобання студентів.

УДК[378.015.31:159.9.018.2]:811.111

Грищенко Г. Ю.,

*старший викладач, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

MOTIVATION AS A KEY TO SUCCESSFUL TEACHING

The issue of motivation is actual both in Ukrainian and foreign psychology, it is connected with understanding of a person's behaviour, its regulation, which requires deep knowledge of psychic laws of behaviour. On the other hand, there has appeared a necessity of establishing connection between the inner motivation tendencies of the person with social determination of the person's psychology. All person's actions are regulated by certain motives and are aimed at certain goals.

Without understanding of motives it is impossible to understand why a person sets the very goal, thus it is impossible to grasp the real reason of the person's actions. A. Disterweg in his 'Regulation on teaching German teachers' noted that development and education of any person cannot be given to him. Everyone who wants to gain this, has to reach it through his or her personal activity, own pains, own hard work. From outside he can get only encouragement. This idea was supported by K. D. Ushinsky: «Any activity should be mine, it should excite me, come out of my soul».

Like other kinds of activities, educational sphere is characterized by a great number of factors specific only for this sphere. Firstly, it is determined by the educational system, the educational establishment using this system; secondly, – by the learning process organisation; thirdly, – by the subjective features of the person obtaining knowledge (age, sex, abilities, level of intellectual development, self-esteem, etc.). And one more important factor – subjective characteristics of a teacher, his or her system of relationships with those getting knowledge, attitude to his or her work in general. The discipline's specific is also of great importance.

Psychophysiological aspect of the motivation (inducement) notion is actualized necessity, i. e. motivation is the most important aspect of the functional system that determines goal-oriented behaviour. Webster's Dictionary defines motivation as psychological peculiarity that makes any organism act and is the reason of this action.

Study of foreign and Ukrainian psychologists works shows that a great amount of data has been collected to make a deeper research of the motivation issue.

Problems of motivation have been studied in the works of such scientists as B. G. Ananiev, E. P. Ilyin, A. K. Bozhovitch, A. A. Rean, O. S. Grebeniuk, V. G. Aseev, A. K. Markova, P. M. Yakobson. All the scientists emphasize the necessity of making clear the most favourable conditions connected with positive attitude to self-development forming and self-educational process. They have worked out a set of notions concerning motivation issue, suggested various classifications of motives in educational activities, noted different age groups peculiarities, studied the best conditions of forming motives to learning. At the same time, most of the works are dedicated to motivation issues during secondary education, while motivation issues of higher educational establishments students remain less studied.

In our opinion, forming motivational sphere of a higher educational establishment student has such directions as forming motives and needs in professional development, forming skills and habits of self-education, creating ability of objective self-assessment and ability to plan changes in activity in case of necessity. Of course all this is closely linked with different social, economic, cultural and ethnic matters of society life. All factors of influence are divided into two major groups: state-governmental and socio-psychological. Evidently, state-governmental factors include political, economic, cultural and educational conditions of life in a definite country. Socio-psychological ones comprise conditions of a family upbringing, age specifications, educational level, society impact on forming moral values, etc. By all means, these factors can be only taken into consideration by a teacher while working with a certain student, as it is impossible to influence them.

But there exists a number of subjective factors which can and have to help a teacher in creating the necessary learning motivation. These are personal potential, strive to gain a high professional level, the need to broaden the worldview, the desire to develop oneself, thirst for knowledge, the desire to be the best, the necessity to be competitive on labour market, positive self-esteem, etc.

There are no students without study motivation because any process of learning except operational components (knowledge, skills, capability) necessarily contains motivation factor (motive, interest, attitude). Motivation component detects the importance of something being learned. Motivation is a source of personal activity in any sphere. Thus, to gain some positive result it is essential to have «an object» which has to meet the student's needs and encourage him or her to act.

Outside motives which are not in the field of educational activity, may be both positive and negative. Negative motives can be caused by a fear to make a mistake, to fail an exam, to be unsuccessful, to get a bad mark and even to be laughed at. A negative motive may be also caused by the teacher's authoritative manner of dealing with students. Such motives also make a student study, but this influence cannot be long-term and doesn't produce any stable, long-lasting success.

Such outside motives as understanding of one's own responsibility before relatives, realising one's duty, respect to world cultural values cannot help playing their positive role in the process of education. Therefore, creating positive motivation is a necessary condition of learning a foreign language, as it fills the process of learning with a special personal contents, and in this way the process of education gains its own value.

As practice shows, the most powerful means of creating positive motivation is involving students into intellectual activity with elements of competition. The major teacher's role is to find such an issue that can cause real interest, and then to direct the discussion, conducting control in such a way that students do not feel it.

УДК 378.147.091.33:[81'243-028.12

Парсяк О. Н.,
*старший викладач, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

АНОТУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ФАХОВОГО ТЕКСТУ

У зв'язку з поширенням міжнародних економічних, наукових, освітніх та культурних зв'язків нашої країни з країнами західної Європи

з'явилася потреба у студентів вищих навчальних закладів звернути увагу на оволодіння вмінням читати оригінальні наукові тексти з метою вилучення інформації.

Читання взагалі є одним з найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності студентів. Метою цієї діяльності є пошук необхідної інформації. У процесі читання розвивається мислення, пам'ять, емоції та світогляд.

Що більше студент читає іноземної літератури, тим більше поринає у атмосферу іноземної мови, а відтак стає стабільнішим його інтерес до вивчення мови.

Оскільки вивчення іноземної мови в закладах вищої світи має фахову спрямованість і необхідність, добір текстів для читання повинен відповідати такій вимозі, як інформативність.

Читання іноземної фахової літератури направлене на пошук і вилучення необхідної студенту фахової інформації. На сучасному етапі робота з цілим текстом є програмною вимогою у вищій школі. Постає завдання навчити студента читанню без перекладу, складанню анотацій, рефератів та рецензій статей, монографій тощо.

Розглянемо методику складання анотації. Вона побудована на словій компресії тексту і є раціональним засобом опрацювання змісту іношомовних матеріалів.

У залежності від мети, поставленої перед студентом, обирається певний вид читання. Існують такі види читання в сучасній методиці: переглядове, ознайомлювальне, вивчаюче. Кожен вид читання має свою мету. Оскільки йдеться про анотацію, зупинимось на переглядовому читанні. Його метою є отримання загальної уяви про зміст тексту або необхідної інформації.

У процесі навчання переглядовому читанню рекомендуються, зокрема, такі види завдань:

- визначте, про що йдеться у статті, тексті тощо;
- знайдіть абзац, де йдеться про...
- визначте основну ідею статті тощо

Отримана в результаті читання інформація подається у вигляді анотації.

Анотація (з лат. *annotation*) – короткий виклад основного змісту тексту, що складається в результаті компресії тексту оригіналу і передає уяву про тематику тексту в декількох рядках.

Мета анотації – сформулювати думку про доцільність детального ознайомлення з даним матеріалом.

Анотація за змістом може бути загальною, довідковою, рекомендаційною. У тексті анотації передаються тільки суттєві ознаки змісту

статті, тексту, монографії, книги, які допомагають читачу зрозуміти його наукову і практичну цінність.

Анотація містить 4–5 речень (40–50 слів) і має дати дуже коротку, узагальнену характеристику матеріалу, визначити коло проблем, які він містить і також думку про те, наскільки цей матеріал є інформативним і для якого фахівця може бути цікавим.

Тож анотація має містити:

- вихідні дані матеріалу (автор, назва публікації, наявність ілюстративного матеріалу);
- визначити головну тему публікації;
- надати існуючі другорядні питання;
- визначити цінність інформації та адресата, якому ця інформація може бути корисною/цікавою.

Вимоги до лаконічності є найбільш характерними. У тексті анотації рекомендується вносити кліше типу:

The headline of the article is...

The author of the article is...

It was published...

The article deals with/points out that...

It's worth reading...

highly recommended

It should be pointed out...

well-illustrated

up-to-date

comprehensive тощо.

Анотація пишеться своїми словами з позиції компетентного судді, який практично осмислює матеріал, узагальнює, оцінює його. Головне в анотації – визначити тему тексту.

УДК 378.147.091.33:811.111

Колотій Н. В.,
*старший викладач, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Іншомовна підготовка фахівців технічних спеціальностей є одним із важливих складових сучасної системи вищої технічної освіти. Ме-

тою навчання іноземній мові у вищих навчальних закладах є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності. Здійснення майбутніми ІТ-фахівцями професійно-орієнтованої іншомовної діяльності, а також вивчення професійно-спрямованої іноземної мови передбачає виконання дій на основі розвитку ряду загальних компетенцій, а також комунікативних мовленнєвих компетенцій. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації. Соціолінгвістичні компетенції стосуються соціокультурних умов користування мовою. Прагматичні компетенції пов'язані з функціональним вживанням лінгвістичних засобів, пропонують сценарії або програми інтерактивних обмінів. Комунікативна мовленнєва компетенція особистості реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, усвідомлення, відтворення (усне чи письмове). Для створення комунікативної мотивації необхідно використати, в основному, особистісну індивідуалізацію, що припускає врахування контексту діяльності студента, сфери його інтересів, та світогляду.

Отже, формування іншомовної компетентності фахівців у галузі інформаційних технологій полягає у набутті ними вмінь, знань та навичок з іноземної мови з точки зору розуміння сутності та соціальної значимості своєї професії, вмінні застосувати фахово-спрямовану іноземну мову з метою виконання професійної діяльності. Набуття іншомовної фахово-спрямованої компетентності дозволить майбутньому фахівцеві виконувати різноманітні види робіт з оригінальною літературою зі спеціальності, а саме: розуміти зміст, вміти отримати необхідну інформацію, перекласти або реферувати необхідний матеріал; мати навички діалогічного мовлення, а також володіти зв'язним монологічним мовленням на рівні як самостійно підготовленого, так і непідготовленого висловлювання, володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки; знати основи ведення документації іноземною мовою, вести ділове листування, переговори тощо; вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування та передачі інформації.

УДК 37.016:81

Диндаренко О. А.,
*старший викладач, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Комуникативний підхід до навчання іноземних мов, при якому об'єктом навчання є мовна комуникативна діяльність, функціональні властивості мови і мовлення є дуже актуальним на сучасному етапі. Пошук шляхів навчання ефективного спілкування пов'язано з комуникативними потребами майбутніх фахівців у зв'язку з розширенням міжнародних контактів України. Комуникативний підхід включає вивчення прагматичних аспектів комунікації, співвідношення мовних одиниць із діяльністю людини, вивчення стратегій і тактик комунікантів. Такий функціонально-комуникативний підхід до навчання мов дає можливість навчити студентів моделювати мовленнєві взаємодії, розуміти інтенції комунікантів, використовувати мову як засіб соціальної дії і взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування. Широке варіювання комуникативних інтенцій подано в діалогічному дискурсі. Вивчення діалогічної форми мови є дуже важливим, тому що діалог вважається найбільш природнім проявом мовленнєвої активності.

Формування іншомовної компетенції є необхідною складовою навчання мов на сучасному етапі, тому що вона допомагає фахівцям інтегрувати у різні мовні колективи, відчувати себе впевнено у будь-яких умовах спілкування. Комуникативний підхід до навчання іноземних мов дає можливість викладачу навчити студентів моделювати мовленнєві взаємодії, використовувати мову як засіб соціальної дії і взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування.

Отже, перед уроком іноземної мови стоять нові завдання: це насамперед підготувати людину майбутнього, людину, що здатна проявити себе в умовах глобального багатокультурного простору, яка є відкритою до іншої культури, а отже, і до спілкування з іншими. Основне завдання викладання іноземних мов на сучасному етапі – це навчання мови як повноцінному засобу спілкування, засобу міжкультурної комунікації.

Для більшості викладачів є відомим явище структурно-компетентного, але комуникативно-некомпетентного студента. Це означає, що можливість правильно маніпулювати структурою мови є тільки частиною того, що є включено до вивчення мови. Такий студент є здатним

створювати граматично-правильні речення і в той самий час не може створити простої комунікації. Тут є «щось інше», що потребує усвідомлення і це «щось» включає в себе вміння сказати «правильну річ» у «правильний час».

У загальніших термінах ми можемо говорити про комунікативне вивчення мови, як про таке, що розпізнає навчання як комунікативну компетенцію, яка є його основною метою. Таке мовне навчання відрізняється від більш традиційних підходів, у яких акцентується увага на вивченні структурної компетенції у навчанні іноземної мови.

Д. Х. Хаймс дав визначення комунікативній компетенції як найбільш загальному терміну для визначення можливостей особи. Він стверджує, що компетентність залежить від знання мови і від вміння використовувати її залежно від ситуації. Є декілька секторів комунікативної компетенції: 1) компетенція як граматичність; 2) компетенція як відповідність контекстів; 3) компетенція як прийнятне використання; (*«whether or not smth is in fact done»*); 4) компетенція як виконання. Проблема комунікативної компетенції розглядається за допомогою комунікативного підходу до вивчення мови. К. Джонсон – британський методист, зазначив, що є два комунікативних підходи до вивчення іноземної мови: 1) досконала організація навчальної програми; 2) методологія. Точніше кажучи, перший підхід визначає, що саме вивчати за комунікативним принципом, а другий підхід показує, як і за допомогою яких методів зробити навчання мови більш доступним. Комунікативний підхід є орієнтованим на вивчення мови через спілкування. Використання мови у реальній комунікативній ситуації породило в рамках комунікативного підходу деякі тенденції, релевантні для викладання іноземної мови: 1) комунікативна спрямованість усіх видів навчання; 2) головним у процесі навчання є не викладач, а студент (*«learner-centred approach»*); 3) зацікавлення студентів процесом навчання відповідно до їхніх інтересів, здібностей і потреб (*«the whole person approach»*); 4) навчально-методичні матеріали подаються за ситуативно-тематичним чи функціональним принципом; 5) основними видами роботи студентів є: а) парна робота (діалог); б) групова робота (полілог); 6) комунікативний підхід до вивчення мови породив нетрадиційне відношення до помилки. Виникають питання, що вважати помилкою і яка природа помилки? Багато було сказано про важливість комунікативного підходу, але що таке комунікативність взагалі?

Усна комунікативність (спілкування), відповідно до тверджень Р. Скотта, – це тип діяльності, який передбачає спілкування двох чи більше осіб і у якому обидва учасники є слухачами і співрозмовниками одночасно: вони повинні реагувати на те, що чують через репліки.

Український методист-дослідник О. Б. Тарнопольський у своєму збірнику «Методика навчання англійської мови» виділяє шість принципів організації навчальної діяльності студентів на 2-му курсі технічного ВНЗ. Найважливішим і основним принципом є 1-й принцип, що реалізує комунікативну спрямованість навчання загалом.

УДК 378.041–057.875

Шейна О. О.,
*старший викладач, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

EFFECTIVE MEANS OF FORMING COGNITIVE INDEPENDENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

The analysis of scientific sources showed that among leading scientists there is no clear notion of «cognitive independence». However, most of the definitions emphasize the close relationship between cognitive independence and independent cognitive activity. To sum up we can say that cognitive independence:

1) is an integrated quality of personality, which is characterized by a students' willingness to learn new skills through their own efforts, without anyone's help;

2) is realized, purposeful, effectively completed cognitive process related to the carrying out of cognitive tasks; which aims at motivating and engaging students in independent cognitive activity and creating conditions for the development and formation of such qualities and skills as the ability to self-regulation, self-activation, self-organization, self-control, which later will give the students an opportunity to learn something on their own, to acquire new kinds of activity;

There are different mechanisms of forming cognitive independence, one of them is a system of independent work.

One of the efficient way of the organization of students' independent work is the use of media education and information technologies, which allow to free up time to perform a thorough analysis of the results of independent activity, including the students' comprehension and assimilation of the content and results of the work done.

Thus, the teacher essentially programs the cognitive process of students, but in addition, he organizes monitors and analyzes their independent work. The leading role of the teacher in the performance of the students' independent work with media education and information technologies is not only maintained but is also expanded.

Media education and information technologies can be considered as an effective means of forming and developing the student's cognitive independence. Since these technologies:

- 1) create an opportunity for the positive motivation of learning;
- 2) extend the personal scope of the information received;
- 3) ensure the acceleration of the pace of learning;
- 7) train the students to independent cognitive activity.

It is possible to use information technology in the following areas:

- as a source of information (multimedia training tools, electronic textbooks, encyclopedias, presentation);
- as means of forming techniques of mental activity (computer tutorials, computer training games);
- as means of organizing the students' searching activity (universal information technologies: database management systems, processors of spreadsheets, system modeling).

In terms of the informatization of education the development of cognitive independence is most effective.

Among the means that contribute to the development of cognitive independence under conditions of informatization of education, we can specify the following:

- work on the Internet (using, for example, information retrieval systems);
- the use of computer tutorials;
- the use of telecommunications;
- the use of specialized software.

The use of media technologies in education ensures the development of cognitive independence of students based on their individual characteristics, media preferences, skills to interact with others by using the tools of media.

УДК 37.013.7

Рябова Ю. М.,
викладач, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Термін «експеримент» походить від латинського слова «experimentum» (проба, досвід) і означає спостереження досліджуваного явища в штучно створених умовах, що дозволяють стежити за ходом явища і бага-

торазово відтворювати його при повторенні цих умов. Під педагогічним експериментом прийнято розуміти особливий вид організації навчальної діяльності, який дозволяє довести чи спростувати наукові припущення, виявити нові сторони явищ та процесів.

Ми під педагогічним експериментом матимемо на увазі комплекс педагогічних умов та методів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, призначений для об'єктивної та доказової перевірки істинності висунутої гіпотези.

До особливостей педагогічного експерименту слід віднести: створення спеціальних експериментальних ситуацій для формування необхідних знань, вмінь і навичок, моделювання педагогічного процесу як зразка педагогічної практики, повторення експерименту в різних умовах, апробацію отриманих даних у масовому досвіді навчання тощо.

Експериментальна робота проводиться у кілька етапів:

- перший, підготовчий етап – збір інформації про стан підготовки студентів, аналіз психолого-педагогічної літератури, характеристика критеріїв діагностики початкового рівня готовності студентів до професійної діяльності;

- другий – проведення констатувального експерименту, сутність якого полягає у визначенні вихідного рівня підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності;

- третій – проведення формувального експерименту, який ґрунтується на застосуванні педагогічних умов до процесу фахової підготовки майбутніх фахівців та перевірка ефективності моделі;

- четвертий – аналіз результатів формувального експерименту (тестування, опитування, контрольні зрізи), покликаний перевірити ефективність комплексу заходів, які становили формувальний експеримент.

Кожен з етапів експериментального дослідження передбачає кілька напрямків роботи.

На підготовчому етапі:

- здійснюється аналіз освітньо-професійних програм, робочих навчальних планів підготовки та вивчається зміст освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців за обраною спеціальністю, з метою визначення складових підготовки студентів;

- вивчаються робочі програми з фахових та загальноосвітніх дисциплін з метою виявлення компонентів готовності до професійної діяльності;

- розробляється інструментарій перевірки рівня підготовки студентів до професійної діяльності, а також визначається надійність критеріїв такої підготовки.

УДК 378

Чернюк Т. І.,
*аспірант, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ІЗ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Формування загальноєвропейського освітнього простору привело до розуміння того, що необхідно готувати майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах на основі компетентнісного підходу, який спеціально підкреслює роль досвіду та навичок практичного застосування знань, що визначає його перспективність в проектуванні й реалізації особистісного змісту професійної освіти в процесі вивчення студентами іноземної мови.

На жаль, рівень навчання іноземної мови з урахуванням професійної спрямованості студентів досі залишається незадовільним. Про це свідчить гострий дефіцит фахівців, які володіють певним регістром іншомовних знань, необхідних для професійного спілкування. Необхідність формування у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту іншомовної компетентності потребує удосконалення системи їх іншомовної підготовки: розробки нових методів і форм навчання, пошуку технологій організації учбового процесу, адекватних сучасним потребам.

Особливої актуальності набуває професійно спрямований підхід до навчання іноземної мови на немовних факультетах вузів, який передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення при організації мотиваційно-спонукальної і орієнтовно-дослідницької діяльності.

Сутність професійно-спрямованого навчання іноземної мови полягає в його інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формувань професійно значущих якостей особистості. Іноземна мова в даному випадку виступає засобом підвищення професійної компетентності та особистісно-професійного розвитку студентів та є необхідною умовою успішної професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту.

Технології навчання іноземних мов, що використовуються сьогодні у ХХІ столітті на немовних факультетах вузів, як правило, орієнтовані на особистість студента, на його активну участь у саморозвитку, отриманні якісних знань, професійних навичок, в тому числі навичок колективної роботи і творчого вирішення конкретних проблем. Наразі широкого поширення набули креативні технології активного навчання.

Застосування креативних технологій забезпечує розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців, що особливо важливо у зв'язку зі зростанням частки розумової праці і творчих рішень у всіх сферах професійної діяльності.

Сьогодні термін «активне навчання» вживають на противагу традиційній методиці навчання й дефінують як таку організацію й перебіг навчального процесу, що спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності осіб, які навчаються, шляхом комплексного використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів.

Даний підхід до навчання іноземної мови передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення, при організації мотиваційно-спонукальної і орієнтовно-дослідницької діяльності.

У цьому і є його основна відмінність від навчання мови для загальноосвітніх цілей. Тим не менш, професійно-спрямоване навчання іноземної мови майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту не зводиться тільки до вивчення «мови для спеціальних цілей». Існують деякі особливості, характерні для специфічного контексту використання мови, з якими студенти, ймовірно, зустрінуться в реальних ситуаціях спілкування. Разом з тим, необхідно враховувати, що знання професійної лексики і граматики не можуть компенсувати відсутність знань і вмінь, що дозволяють його здійснити, тобто несформованість комунікативної компетенції.

Таким чином, під професійно спрямованим навчанням розуміють навчання, засноване на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземних мов, що диктуються особливостями майбутньої професії або спеціальності, які, у свою чергу, вимагають його вивчення. Воно передбачає поєднання оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни досліджуваної мови і придбанням спеціальних навичок, заснованих на професійних і лінгвістичних знаннях.

При професійно спрямованому підході навчання іноземній мові студентів факультету фізичної культури і спорту повинні бути успішно реалізовані різні цілі (практичні, освітні, виховні і розвиваючі). Всі ці цілі визначаються професійними, комунікативними та пізнавальними потребами фахівця конкретного профілю. У відповідності з цими цілями повноцінна професійна мовна діяльність іноземною мовою передбачає володіння певним мовним матеріалом, а також навичками та вміннями оперувати цим матеріалом в процесі говоріння, письма, слухання і читання. Це означає, що майбутній фахівець з фізичної культури і спорту повинен вміти приймати, переробляти і передавати інфор-

мацію, яка пов'язана з відображенням різних сторін дійсності, області знань майбутньої професійної діяльності.

Головною метою навчання іноземній мові майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту є формування у студентів комунікативної компетенції, яка передбачає здатність розуміти і породжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації та конкретної цільової установки:

- лінгвістична компетенція складається зі знань про систему мови і правил оперування мовними знаннями в мовній діяльності.

- лінгвокраїнознавча компетенція ґрунтується на знаннях правил мовної поведінки в певних стандартних ситуаціях, на знаннях національно-культурних особливостей країни, що вивчається і на уміннях здійснювати свою мовну поведінку у відповідності з цими знаннями.

- соціокультурна компетенція забезпечує можливість орієнтуватися в автентичному мовному середовищі, прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного спілкування та способи їх усунення.

- дискурсивна компетенція означає вміння розуміти висловлювання співрозмовника, планувати мовну поведінку і передавати інформацію в зв'язкових, логічних висловлюваннях.

- методична компетенція дає можливість студентові ефективно і результативно побудувати свою діяльність з оволодіння іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, орієнтуючись на мету навчання.

- професійна компетенція передбачає здатність студента організувати свою іншомовну мовленнєву діяльність адекватно ситуаціям професійно-орієнтованого спілкування.

Професійно-спрямоване навчання іноземній мові майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту вимагає нового підходу до відбору змісту. Він повинен бути орієнтований на останні досягнення в даній сфері діяльності, своєчасно відображати наукові досягнення в цій сфері, безпосередньо зачіпаючи професійні інтереси студентів, надавати їм можливість для подальшого професійного зростання.

УДК 378.09:004

Шмідт В. В.,

*викладач кафедри англійської мови
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА

Електронний підручник визначають як вмістилище систематизованого матеріалу у відповідній науково-практичній області знань, що

повинно забезпечувати творче і активне оволодіння студентами знаннями, уміннями і навичками в цій області. Електронний підручник має відрізнятися високим рівнем виконання і художнього оформлення, повнотою інформації, якістю методичного і технічного виконання, наочністю, логічністю і послідовністю викладу.

Сучасні електронні підручники повинні забезпечувати творчу роботу студента. Креативне середовище дозволяє організувати колективну роботу студентів над проектами. Електронний підручник повинен бути адаптованим до навчального процесу конкретного навчального закладу, спеціальності та студента. Для цього існує авторське середовище, яке забезпечує включення додаткових матеріалів та розробляти методичну допомогу для певної навчальної дисципліни. Традиційно електронні підручники є вербальними за своєю природою, тому що вони викладають теорію в текстовій або графічній формі, однак в електронному підручнику можливо реалізувати методичний прийом «роби як я» за допомогою модульних розробок автора. Перераховані конструктивні елементи електронного підручника можуть бути реалізовані у вигляді окремих електронних підручників або згруповані до цільного комплексу.

Більшість розробників електронних підручників або посібників пропонує вже готовий продукт і не має на меті запропонувати ефективний спосіб використання цього продукту, оскільки не володіє основами психолого-педагогічних знань. Слід зазначити, що основними етапами розробки електронного підручника з урахуванням методичних рекомендацій є:

- вибір джерел;
- розробка змісту і переліку понять;
- переробка текстів у модулі по розділах;
- реалізація гіпертексту в електронній формі;
- розробка комп'ютерної підтримки;
- відбір матеріалу для мультимедійного втілення;
- розробка звукового супроводу;
- підготовка матеріалу для візуалізації;
- візуалізація матеріалу.

При розробці електронного підручника доцільно підбирати друковані та електронні видання, які найбільш повно відповідають стандартній програмі, лаконічні і зручні для створення гіпертекстів, містять велику кількість прикладів і завдань, існують в зручних форматах. Здійснюється поділ матеріалу на складові частини, що складають модулі, а також добирається перелік понять, які є необхідними для оволодіння навчальною дисципліною. Надалі перероблюються тексти

джерел відповідно до змісту і структури модулів, визначаються зв'язки між модулями та інші гіпертекстові зв'язки, тобто готується проект гіпертексту для комп'ютерної реалізації. Такий електронний підручник готовий до подальшого доповнення за допомогою мультимедійних засобів. Пізніше можуть змінюватися способи пояснення окремих понять і тверджень і відбираються тексти для заміни мультимедійними матеріалами, розробляються сценарії візуалізації модулів для досягнення наочності та полегшення сприйняття навчального матеріалу, робиться візуалізація текстів з використанням малюнків, графіків і, можливо, анімації.

УДК 378.091.12:005.963

Шерстюк Л.,
*доцент, кафедра англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Під час всеохоплюючої модернізації в освіті, змін її законодавчого підґрунтя та оновлення змістового наповнення, актуальним залишається питання удосконалення рівня професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, основною рушійною силою якої виступає самоосвітня робота кожного викладача, спрямована на удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду.

У Національній доктрині розвитку освіти проголошено, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників та їхнє професійне самовдосконалення є важливими умовами модернізації освіти.

Через швидке оновлення засобів навчання та розробку освітніх технологій, що базуються на використанні гаджетів, інтернету, аудіо та відео курсів поступово зміщується співвідношення «освіта – самоосвіта» до домінування самоосвіти. Крім того, стрімкий розвиток сучасної науки, постійне нарощування інформації, підвищення вимог до будь-якого професіонала щодо його професійної компетентності потребують від кожної особистості прагнення й уміння систематично та наполегливо займатися самоосвітою.

Стрижнем навчальної роботи сьогодні виступає компетентнісний підхід. У сучасній педагогічній літературі існує безліч визначень даного поняття. Водночас, провідною метою формування компетентності є забезпечення знаннями як інструментом для розв'язання життєвих проблем та прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяль-

ності людини. Отже, сформована самоосвітня компетентність є запорукою того, що людина буде безперервно, протягом життя займатися саморозвитком та самовдосконаленням. У випадку з викладачами ВНЗ, потреба у самоосвіті та сформованій самоосвітній компетентності викликана не лише життєвими, а й професійними вимогами.

Самоосвіта потребує системного підходу, що охоплює питання навчально-методичного, технічного, програмового, інформаційного, лінгвістичного, організаційного, психологічного забезпечення викладачів та студентів ВНЗ.

Зазвичай зміст самоосвіти студентів пов'язаний із поглибленим вивченням окремих навчальних предметів, задоволенням пізнавальних інтересів у позааудиторній діяльності.

І. Молодоження пропонує наступні компоненти самоосвітньої компетентності:

- розуміння власних потреб на підставі самоаналізу, самопізнання;
- уміння розв'язувати проблеми на основі отриманих самостійно знань;
- організація власних прийомів самонавчання;
- упорядкування власних знань, знаходження зв'язків між ними;
- критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації, вироблення власної позиції при набутті певних знань;
- використання для отриманої інформації різноманітних баз даних, джерел інформації;
- уміння долати труднощі, невпевненість;
- адекватне оцінювання значення набутих знань у власній діяльності;
- представлення, обґрунтування та захист отриманого результату;
- уміння співпрацювати з оточуючими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності;
- прийняття рішення на основі співробітництва, толерантне ставлення до опозиційної точки зору;
- уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням власних потреб і потреб суспільства;
- уміння використовувати нові технології інформації та комунікації;
- знаходження нестандартних нових рішень на основі самостійно набутих знань;
- гнучкість застосування знань, умінь, навичок в умовах швидких змін;
- постійний самоаналіз та самоконтроль за самоосвітньою діяльністю.

На нашу думку, зазначені компоненти самоосвітньої діяльності в повному обсязі охоплюють всі аспекти самоосвітньої компетентності не тільки студентів, а й викладачів. Водночас, самоосвіта викладача вищого навчального закладу спрямована не лише на самовдосконалення в особистому та професійному плані, а й розвиток самоосвітньої компетентності студентів. Викладач повинен досягти успіху в саморозвитку та самовдосконаленні, щоб передати цей позитивний досвід студентам, реалізувати свої та їхні можливості у повній мірі, розкрити їхній творчий потенціал, навчити критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи, контролювати свою діяльність та вдало вибирати своє місце в житті та суспільстві.

Подальших розвідок та наукового обговорення потребують компоненти самоосвітньої компетентності викладача ВНЗ та їхньої механізми реалізації.

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у дослідженні англійської мови та літератури, а також методики їх викладання у вік глобалізації

УДК 811.111

Рибачук О. Л.,
*старший викладач, кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

NEWSPAPER AS TEACHER RESOURCE

The value of newspapers in teaching the English language to students is beyond any doubt. Teachers and students are attracted to authentic texts. The authentic use of the language helps EFL teachers turn the newspaper into a powerful tool to encourage students to learn English. There are a lot of reasons for it:

- The texts are authentic and compelling. This fact sustains and boosts students' motivation.
- They are available worldwide. Most papers provide online service.
- The newspaper is the most commonly read print medium in the world.
- Topical news stories are a great source of teaching material. There are lots of different kinds of texts in newspapers: narratives, stories, advertisements, letters, reports, etc.
- News in the articles is always up-to-date.
- Information given in the articles helps students to learn more about the culture of English-speaking countries.
- While reading a newspaper students practice different skills: reading, vocabulary, speaking, writing.

Reading is important for language learning. It has a positive effect on students' vocabulary knowledge, on their spelling, writing. Teachers encourage students to focus on vocabulary, grammar structures, punctuation, text structure. As the main purpose of newspaper articles is to inform, attention should be paid to meaning rather than form. Teachers should teach learners some reading strategies. Students have to do a number of things with the reading text. They need to scan the text for particular information. Scanning is described as «extracting specific bits of information from a text, which requires the student to focus on the specific information they are looking for». It is a strategy that helps students to read quickly and find what they are looking for. «Scanning is more limited since it means obtaining what information is relevant to the purpose. We only try to locate spe-

cific information. We simply let our eyes wander over the text until we find what we are looking for». When scanning it is useful to look for the text organizers such as numbers, letters or steps. It is necessary to focus on words that are bold faced, italicized or in different size or color. «Sometimes it is important to have a look at the margin where we can sometimes find key ideas».

Students also need to skim a text to get a general idea of what it is about. «Skimming is an activity which requires an overall view of the text and implies a definite reading competence». It «is done at a speed three to four times faster than normal reading».

We often «skim when we have lots of material to read in a limited amount of time». There are many strategies that can be used when skimming. Sometimes it is useful to read the first and the last paragraph using headlines or summaries, to read the title or subtitle and the first sentence of each paragraph.

– Inference is essential for effective reading. Inference means «to discover the meaning of unknown elements by using syntactic, logical and cultural holds». «When dealing with a new text, it is better not to explain the difficult words to the learners beforehand. Students should be encouraged to make a guess at the meaning of the words they do not know rather than look them up in a dictionary». Of course using dictionaries is sometimes unavoidable but the first step of teaching procedure should always include working out the solution by the students on their own. Students are very often able to find the meaning of unknown words or collocations from the context».

Searching for an article the teachers should take into consideration the following selection criteria:

- Appropriate topic. Students' interests and age are important.
- Length. Too long articles may discourage students.
- Language content. It is important that the article contain useful lexis, good grammar structures and syntax.
- Text suitability.

Different kinds of activities can be done with newspapers. The teacher should choose good reading tasks: the right questions, appropriate activities before, during and after reading. Any text is full of lexis, ideas, descriptions which teachers can use for discussion. Spontaneous discussion has the great advantage of provoking fluent language use, though it is challenging to give one's opinion immediately.

Thus, newspaper is a good resource to learn and practice the foreign language.

УДК 81'367.332.7+811.111

Сопачова В. В.,
кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИРАЖЕННЯ СУБ'ЄКТА В РЕЧЕННЯХ З ПРЕДИКАТАМИ СТАНУ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Предикат як семантична категорія речення знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників. У межах чотирьох основних семантичних типів предикатів (предикати дії, предикати процесу, предикати стану, предикати якості) предикати стану посідають важливе місце, оскільки вони можуть позначати як внутрішній стан істоти, зокрема, людини, так і зовнішній стан. Саме тому предикати стану охоплюють велику кількість семантичних груп та відкривають різні можливості для дослідження.

Предикати стану як центральні компоненти речення відкривають різні можливості для вираження суб'єкта залежно від своєї семантики. Вираження суб'єкта в реченнях з предикатами стану також пов'язане з категорією безособовості.

Для предикатів фізичного, фізіологічного стану істоти (живого організму), предикатів емоційно-психічного стану людини, предикатів інтелектуального стану людини характерним є експліцитне вираження суб'єкта. При цьому суб'єкт передається різними субстанціальними синтаксемами: суб'єктною синтаксемою, що виражається іменником (*Her **face** was white, some of the sick had gone on her navy jumper, she was a real sight; but her **eyes** weren't afraid.* [Fowles, с. 12]) або займенником (***I** was so nervous he looked at me surprised and I said, I think I'll have it.* [Fowles, с. 8]); об'єктною синтаксемою, що виражається іменником або займенником з прийменником *for* (*I thought if my dancing mother met her sick mother it **might be good for her*** [Morrison, с.440]).

Темпоральні предикати стану характеризуються поєднанням з суб'єктом як у субстанціальній суб'єктній синтаксемі (*He's so sorry **she's** always too late* [The Daily Mirror]), так і в субстанціальній об'єктній синтаксемі, вираженою іменником або займенником з прийменником *for* (*Harry would learn nothing, it implied, unless or until it **was too late for him** to profit by it.*). Можливим є також імпліцитне вираження суб'єкта в реченнях з предикатами стану, де суб'єкт може бути визначений лише в контексті, є узагальненням або не вираженим взагалі; на формально-граматичному рівні такі речення характеризуються наявністю формального підмета *it* (*It **was early** in the season yet, and he probably had long periods of inactivity to fill up between visitors...*).

Речення з оцінними предикатами стану, як правило, не містять експліцитно вираженого суб'єкта дії, утім, ситуація, пов'язана з цими предикатами, є узагальненою і може стосуватися будь-якого суб'єкта. З формально-граматичного погляду, підметом таких речень також виступає займенник *it* (***It was embarrassing, I didn't know what to say; «As we enter the final quarter, it is apparent that trading in the UK business is softer than expected», warned Thomas Cook's chief executive Manny Fontenla-Novoa today***). Подібними до речень з оцінними предикатами стану є речення з предикатами, що характеризують стан довілля, темпоральними предикатами стану, а також предикатами зі значенням способу розташування суб'єктів.

УДК 811.111'373.423

Стодолінська Ю. В.,
кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

КОГНІТИВНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ПОРІВНЯННЯ У ВЕРБАЛЬНО- ПІКТОРІАЛЬНИХ ОБРАЗАХ ДИТЯЧОГО ДИСКУРСУ

Антропоцентрична спрямованість лінгвістичних праць зумовлює інтерес до вивчення погляду на світ очима людини для того, щоб якнайкраще відтворити картину світу. Особливо цікавим та вартим уваги є дослідження світосприйняття дітей, тому що діти здатні дуже точно відтворювати та поглинати все, що відбувається навколо них. У психолінгвістиці, лінгвістиці об'єктом дослідження було дитяче мовлення, у літературознавстві вивчено концептуально-стильові особливості дитини у прозі, у лінгвістиці порівняно концепт *ДИТИНСТВО* у німецькій та російській лінгвокультурах. Попри численні праці в галузі дискурсології, вербально-пікторіальні образи дитячого дискурсу ще й досі не були об'єктом дослідження лінгвістів, що і зумовлює актуальність роботи.

Дослідження присвячено визначенню когнітивно-семантичних особливостей художнього порівняння у вербально-пікторіальних образах дитячого дискурсу. Окрему увагу приділено з'ясуванню поняття креолізованих текстів у дитячому дискурсі та ролі, яку вони виконують; виокремленню основних особливостей використання вербальних засобів на позначення представників природоморфної сфери як об'єкту порівняння у креолізованих текстах дитячого дискурсу. Визначено, що дитячий дискурс моделюється шляхом використання художніх порівнянь, базуючись на прикладі інших сфер соціального життя людини.

Когнітивно-семантичний аналіз номінативних одиниць креолізованих текстів уможливив виявлення засобів вербалізації, через які осмислюється поведінка дітей, їх характер у порівнянні з представниками природоморфної сфери. Для того, щоб виокремити предикативні одиниці на позначення рис характеру дітей, у презентації аналізуємо окремо зооморфну та фітоморфну сфери.

Таким чином, виявлено, що у креолізованих текстах досліджуваного дискурсу переважають порівняння дітей з представниками зооморфної сфери, які розкривають позитивні риси характеру, притаманні дітям та тваринам (використано порівняння-еталони, укорінені у свідомості мовної спільноти). Порівняння з рослинами виокремлено для зображення процесів, які відбуваються під час життя дітей та умов, які необхідні для того, щоб життя було успішним та щасливим. Перспективою подальших досліджень вбачаємо визначення когнітивно-прагматичних особливостей вербально-пікторіальних образів у дитячому дискурсі.

УДК 372.881.111.1

Григор'єва О. В.,
*старший викладач, кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СВІТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Чи готовий сьогодні вчитель іноземної мови до організації такої навчально-виховної роботи, де відображалася б уся гама зв'язків між народами і націями, яка б допомагала учням, їх батькам і всьому суспільству жити в мирі і злагоді? Вивчення досвіду роботи вчителів іноземної мови та попередні дослідження свідчать, що багато вчителів поки що не готові. Більше того, педвузи поки що недостатньо успішно вирішують цю проблему тому, що багато педагогів ще самі не можуть визначитися в світі нових цінностей. Вони розуміють необхідність відмови від старих ідеологічних кліше, але не бачать нових орієнтирів.

Непрофесійні, імпульсивні заклики до скасування радянського виховання (без впровадження нового), спроби «очистити» громадську свідомість від радянського спадку, протиставити всьому прорадянському систему загальнолюдських цінностей призвели до негативного ставлення влади до виховної роботи в нашій країні, що проводилась традиційно. Через це неприродний ідеал «радянської» людини легко трансформувався в ідеал «американської», «західної» людини, для служіння якому здебільшого потрібна вже не російська, а англійська мова. Іноземна

мова в цьому контексті є інструментом співвіднесення колективної ідентичності нації з іншими, що забезпечує її потребу в усе виразнішому усвідомленні власної неповторності. Реалізація цієї потреби залежить від рівноваги й гармонії в уявленні про життя й культуру інших націй, інструментом пізнання яких є відповідна іноземна мова.

Сьогодення вимагає нових підходів до розробки методології і теорії виховання, які б дозволили педагогу усвідомити, якого громадянина слід виховувати, які якості потрібно в нього формувати. Посилення комунікативного спрямування у викладанні іноземних мов зумовлено зміною соціального замовлення внаслідок радикальних політичних, ідеологічних та суспільно-політичних перетворень у нашому житті і суспільстві. Змінилася також і мета навчання мови, зокрема іноземної. Сьогодні не досить володіти системними мовними знаннями та вміти говорити іноземною мовою. З огляду на стрімке зближення країн і народів, посилення їх взаємодії, треба знати і розуміти специфіку країни автохтонних носіїв мови, їхню культуру, історію, традиції, менталітет.

Потрібно володіти навичками мовленнєвої і не мовленнєвої поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Щоб уникнути непорозуміння, комуніканти повинні не лише користуватися самою мовою, а й розуміти невербальні засоби спілкування (жести, рухи тощо), прийняті у відповідному соціумі. Необізнаність у реаліях культури, соціальної поведінки може призвести до певного нерозуміння тексту за умови знання окремих слів, до порушення контакту між тими, хто спілкується. Тому комунікативний, культурологічний та соціологічний аспекти іншомовного спілкування набувають особливої ваги.

Звідси випливає, що навчання іноземної мови неможливо відокремити від процесу формування в учнів культури міжнаціональних взаємин. Проте без особливої підготовки вчителя мова сама по собі автоматично «не віддасть» збереженої інформації. Треба спочатку зрозуміти сутність культуриносною інформації мови, опанувати методику реалізації цієї інформації в навчальному процесі.

УДК 82

Кисельова К. В.,

кафедра англійської філології,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ПІДХОДИ

Сьогодні психолінгвістика є однією з провідних лінгвістичних дисциплін, що межує передусім із когнітивною лінгвістикою та нейролін-

гвістикою. Активна дослідницька діяльність у цьому напрямку і значущість отриманих емпіричних результатів і теоретичних напрацювань вимагає відповідного висвітлення основ цієї дисципліни у вищих навчальних закладах.

Оскільки психолінгвістика як напрямок зародилася в англomовному науковому середовищі, а також із урахуванням того факту, що на сьогодні переважна кількість емпіричних досліджень залучають носіїв англійської мови, закономірним є те, що під час її викладання звертаються переважно до англо-саксонської традиції. У пострадянському наробку існують спроби систематизації викладу основних психолінгвістичних проблем, однак їх небагато, що можна вважати показником неусталеності цієї лінгвістичної галузі. З іншого боку, огляд західної навчальної і довідкової літератури свідчить про відсутність єдності, по-перше, у доборі тем, які, на думку авторів, складають суть і окреслюють межі дисципліни, а по-друге, у визначенні позиції, з якої ці теми подаються. Результатом є, наприклад, розгорнутий виклад біологічної концепції мови за повного ігнорування інших поглядів на природу мови і відповідно на зв'язок мови і мовлення з мисленням.

Принциповою відмінністю між вітчизняними і зарубіжними підходами у викладанні психолінгвістики є більша теоретична спрямованість перших і відповідно акцент на емпіричних даних у других. Тенденція до надмірної систематизації і теоретизації робить наші підручники заважкими для сприйняття, особливо під час викладу *основ* психолінгвістики, тоді як уведення інформації про численні експерименти в межах тієї чи іншої теорії, опис їх сутності й аналіз результатів дозволяє студентам краще зрозуміти суть проблеми. Крім того, характер питань, які пропонуються після тематичних розділів, відповідає цій тенденції: від слухачів курсу вимагається лише знання фактичної інформації, що, як правило, не потребує критичного сприйняття матеріалу і самостійного його осмислення.

Тож, основними труднощами викладання основ психолінгвістики у вітчизняних вищих навчальних закладах постають: проблема поєднання здобутків радянської і пострадянської та західної традицій (зокрема, в історичній перспективі), необхідність залучення більшої кількості емпіричних даних на підтримку/спростування теоретичних положень, абсолютна зосередженість емпіричних досліджень на носіях англійської мови (переважно американського її варіанту), необхідність переорієнтації на критичне сприйняття матеріалу студентами шляхом розробки відповідних завдань і питань.

УДК 82.09+7.01

Кот С. Ю.,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ХУДОЖНІЙ ПРОСТІР: ВИТОКИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Природно, що художній простір є однією з фундаментальних категорій будь-якого мистецтва та культури взагалі. П. Флоренський трактує всю культуру як діяльність з організації простору. Оскільки дійсність – це лише особлива організація простору, завдання мистецтва – переорганізувати простір. З вищезазначеного випливає, що мистецтво володіє своїм особливим простором – художнім, який не варто ототожнювати з реальним (географічним). Як влучно зазначає Ю. Лотман, існування особливого художнього простору, який не можна просто зводити до певних локальних характеристик реального ландшафту, стає очевидним, варто нам порівняти втілення одного й того ж сюжету засобами різних мистецтв. З іншого боку, в ототожненні художнього та реального простору є певний сенс, оскільки в якості першого плану метафори завжди виступає уявлення про його фізичну природу. Художній простір моделює різні зв'язки картини світу: часові, соціальні, етичні – оскільки в художній моделі світу «простір» набирає значень не завжди просторових відношень у моделюючій структурі світу.

Початок систематичного філософського дослідження простору мистецтва пов'язують з ім'ям О. Шпенглера. Його праця «Сутінки Європи» є однією з перших деталізованих робіт, що присвячена аналізу простору в мистецтві. У ній О. Шпенглер підкреслює важливість простору не лише для індивідуального сприйняття, а й для культури в цілому, а також для всіх видів мистецтва, що існують у межах конкретної культури. Категорію художнього простору О. Шпенглер, у першу чергу, пов'язує із сенсом життя і смертю, а глибину простору – із часом і долею. Поняття художнього простору О. Шпенглер поширює на всі види мистецтва і говорить про простір літератури, музики, садового мистецтва тощо.

Іншою ґрунтовною роботою в цьому напрямку є праця Х. Ортеги-і-Гасета «Про точку зору в мистецтві», у якій мислитель робить спробу проаналізувати еволюцію простору. Він приходить до висновку, що зміни, які відбуваються в мистецтві, у першу чергу пов'язані зі змінами художнього простору, що у свою чергу залежить від глибинних змін у культурі кожної епохи. Подібні глибинні трансформації визначають притаманне цьому періоду культури бачення художнього простору.

Проблеми художнього простору докладно розглядали у своїх роботах М. Гайдеггер та М. Мерло-Понті. М. Гайдеггер подібно до П. Флоренського говорить про різноманітність просторовості та виділяє її типи, серед яких: простір науки й пов'язаної з нею техніки, простір поведінки й спілкування та художній простір, який він вважає одним з важливих її видів. Він автономний і не є складовою якогось іншого виду простору як чогось фундаментальнішого. Художній твір в трактуванні М. Гайдеггера пронизується простором. Як естетичне поняття художній простір не є підкоренням або подоланням якогось іншого простору, це – самостійна сутність. Він утілює внутрішнє, протиставляючи його зовнішньому, залучені до нього об'єкти шукають місць і самі є місцями.

Розгляд художнього простору через призму людського тіла – це те, що виділяє концепцію французького філософа-феноменолога М. Мерло-Понті. «Художник перетворює світ у живопис, віддаючи йому натомість своє тіло. Щоб зрозуміти ці трансубстантивациї, потрібно відновити діюче і справжнє тіло – не частину простору, не набір функцій, а поєднання бачення й руху». Мислитель використовує термін «простір» у досить широкому сенсі розмежовує «природний», «видимий» простір і «простір перцепції», «естетичний простір», «простір сновидіння», «міфічний простір», котрий, як він стверджує, формується завдяки наявності в суб'єкта здатності проектувати реальність своїми унікальними способами. Водночас він відходить від бачення простору як певного вмістилища, оскільки для нього «простір є не середовищем (реальним чи логічним), у якому розташовані речі, а засобом, завдяки якому розташування цих речей стає можливим». А тому філософ не вважає за можливе поширювати поняття простору на музику (простір як розміщення звуків), на літературу (простір як розміщення характерів і подій) тощо. Глибину художнього простору він тісно пов'язує з часом: вона не є виміром, як висота й ширина, а є особливим і притому єдиним просторово-часовим виміром.

Таким чином, аналіз основ художньої творчості у філософських концепціях ХХ століття призвів до усвідомлення художнього світу як особливого об'єкту пізнання та дав змогу виокремити та охарактеризувати художній простір як базисну категорію, що лежить в основі різних видів мистецтва. При цьому кожен з цих видів буде характеризуватися специфічним, властивим лише йому просторовим континуумом. Наступний пункт нашої роботи буде присвячений особливостям реалізації художнього простору в літературі.

УДК 82

Останчук Т.,
*кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ЛЯЛЬКА БАРБІ В КУЛЬТУРІ ТА ЛІТЕРАТУРІ

З давніх часів лялька займала важливе місце в системі людської культури: спочатку в обрядових контекстах, потім лялька стає частиною побуту, іграшкою, бере участь у вихованні, оздобленні салонів та інтер'єрів, проникає на телеекрани, перетворюється на повноцінного героя театральних вистав та мультиплікаційних фільмів тощо. Подвійна природа ляльки, антропоморфізм та штучність, уводять її в контекст філософських роздумів щодо сутності людини, теми двійництва, ролі жінки у суспільстві, гендерних ролей, стандартів поведінки, а з розвитком сучасних технологій лялька нерідко сприймається та інтерпретується в руслі постгуманізму. Вивчення феномену ляльки в сучасному світі розпочалося ще в епоху романтизму, але лише на початку ХХІ ст. на Заході започатковано окрему галузь знань, що так і називається «Лялькові студії» (Dolls Studies).

Як зазначає російський дослідник І. Морозов: «Необхідність антропоморфізму пояснюється спробою людини розпочати «діалог з оточуючим світом», надавши йому інтуїтивно зрозумілі риси «себе самого». Лялька лише найбільш об'ємний та іконічний знак цього світу в образі «себе самого» (alter ego). Вона дозволяє людині не лише «побачити» та «відчути» недоступні раніше якості власної особистості, але і, якщо перенести їх дію на навколишній світ, спробувати отримати владу не лише над власним «Я», але в над «Іншим»». Отже, гра в ляльки – це і одна з комунікативних практик, в яку активно включаються діти, а в сучасному світі споживання – і дорослі, які виробляють, рекламують, розповсюджують не просто ляльки, а міфи, які за цими ляльками стоять.

Однією з найвідоміших ляльок світу стала лялька Барбі, яка вперше з'явилася у продажу 1959 року, відразу ж привернувши до себе увагу і дітей, і дорослих: пропорціями, одягом, тими поведінковими моделями, які нав'язувалися аудиторії. Барбі стала частиною міфу, розробкою якого почала займатися ціла когорта менеджерів. Вона пропагувала не сімейні цінності, а швидше за все веселе та вільне життя з безліччю нарядів, аксесуарів, будинком, машиною, і... власним чоловіком. Кен став частиною міфу незалежної та вільної Барбі, який активно підтримувався в численних рекламних роликах, друківаних коміксах, мультиплікаційних проектах: згідно з ними, Барбі та Кен ніколи не одружу-

валися, вони були друзями, партнерами на вечірках, а у 2004 році навіть перервали стосунки, наслідуючи приклад відомих пар Голлівуду пожити нарізно. 2011 році компанія-виробник провела масивну інформаційну підтримку щодо відновлення стосунків між Барбі та Кеном, які щасливо «примирилися» у день Святого Валентина. Більше того Барбі стає своєрідним тестовим майданчиком, на якому жінка пробує себе в найрізноманітніших соціальних ролях: принцеси, нареченої, стюардеси, спортсменки, лікаря, пожежниці, кандидата в президенти і так далі. Барбі стає моделлю, на яку проектується цінності і проблеми нової епохи: світ споживання, гендерна рівність, глобалізація, етнічні та расові проблеми тощо. За влучним висловом Лінора Горалік: «Ця маленька лялька стала великим дзеркалом сучасної цивілізації». Барбі не має чітко вираженої національної культурної приналежності, що дозволяє їй швидко адаптуватися в будь-яких суспільствах від Заходу до Сходу, роблячи її одним із найвідоміших «симулякрів» сучасного світу.

Звичайно, що така популярність та неоднозначність даної ляльки не могла не привернути до неї уваги літераторів. В українській літературі алюзії на Барбі наскрізно пронизують оповідання Маріанни Кіяновської «Ляльковий дім» (2008), одночасно осучаснюючи сприйняття прямого посилання на п'єсу Г. Ібсена. У стилі та тематиці письма також прослідковуємо відсилання до В. Вульф та Ш. П. Гілман. Оповідання подає сприйняття світу крізь призму жіночої свідомості головної героїні, мисткині, яка очікує на переїзд з великого міста до замиського будинку, куди вони мають переїхати разом з чоловіком з його ініціативи, щоб полегшити життя дружині, відгородити її від міської метушні, роботи в майстерні тощо. Маємо класичний приклад взаємостосунків між чоловіком та дружиною, де остання виступає в ролі слухняної ляльки, яка ззовні готова відмовитися від власних амбіцій, однак в душі переживає глибоку психологічну травму, наслідком якої стає переосмислення гендерних ролей: чоловік перетворюється на примхливу дівчинку, яка хоче гратися зі своєю лялькою: «Він думає, що я його Барбі – (Барбі по-справжньому живе тоді, коли її дівчинка (чемна дівчинка, мама) миє її, годує, розчісує, одягає і роздягає, бере з собою на прогулянки і кладає до ліжечка) – Барбі думає, що я – це його вона. Я думаю: Матвій міг би бути ідеальною матір'ю. Ні, не так. Матвій – якого я знаю – він ніби ідеальна дівчинка, що ідеально бавиться в дочки-матері». Героїня також фіксує свої фантазії щодо чоловікового товариша Марка, який виступає в оповіданні аналогом перфектного, але бездіяльного Кена: «Я подумала, що він не дає собі ради зі своїм дивовижним тілом, воно просто занадто чудове, занадто чудове, як для

мужчини; як для живої людини, як для нього. Я подумала, що його тіло – ніби велика рожева мушля, що світиться і звучить. ... Яким, напевно, страшним є для Марка його тіло – може, як остання ніч перед електричним стільцем; здається, тоді здається, це все, що у тебе ... Здається, десь так воно і з Марком: він завжди занадто переймається своїм тілом, він його обдумує. На жаль, його тіло – занадто чудове». У фінальних рядках тексту героїня приходить до самоусвідомлення себе та до протесту проти чоловічого домінування: «У цьому домі я була Барбі-художницею. Ти придумав для мене інший – новий – дім. Здалеку від усіх. Там, як тобі здається, мені не дошкулятиме безсоння. Але скажи, чи ти усвідомлюєш, що, позбавляючи мене ліжечка Барбі, ти змінюєш межі мого тіла? Там у мене буде ріка (гра надає сенс існуванню) – ти сам це сказав. Ріка. А тепер знову скажи, ти, скажи мені знову: що ти (ти що? Скажи мені – ти що?) що ти зовсім не боїшся мене змінювати».

Таким чином, прочитання та інтерпретація художнього тексту сьогодні потребує заглиблення в культуру та речі, які репрезентують цю культуру, оскільки вони стають не просто маркерами нової епохи, але і носіями конкретних значень та певного типу свідомості, яка піддається перегляду/дискутується/заперечується в сучасних текстах. Одним із таких прикладів і є посилення на образ Барбі в літературі різних країн, тому дана тема є досить перспективною для подальших компаративних досліджень.

УДК 82.0

Філоненко О.,
*викладач, кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

МОДУСИ МАГІЧНОГО В ЛІТЕРАТУРІ

Найбільш природною є присутність магії в літературі фентезі. «Один елемент, який ми відразу визнаємо як характеристику фентезійного хронотопу, є присутність магії або якогось іншого елементу надприродного в інакше реалістичному, упізнаваному світі» – пише британська дослідниця російського походження Марія Ніколаєва, причому цей світ може бути як «вторинним світом» («secondary world»), так і первинним, тобто нашим.

Отже, стосовно літературної магії ми пропонуємо ввести категорію «модус магічного», що визначається тим типом магії, який функціонує у творі, з результатуючими жанровими конвенціями. Ці модуси можуть

змішуватись, але є певна тенденція до сталості моделей, більше того, присутність двох або більше модусів магічного в літературному творі може створювати надзвичайно цікаві колізії та проблематику твору, чим досить часто свідомо чи несвідомо користуються автори фентезійної літератури.

У своєму есе «Про чарівні історії» Дж. Р. Р. Толкін визначає категорію «*Faërie*» («Фаєрі» або «Чари») як невід’ємну характеристику чарівної історії: «Саме поняття *Faërie* можна точніше за все перекласти як Магія – але це магія особливого настрою та сили, вона знаходиться на найдальшому полюсі від вульгарних винаходів старанного і працьовитого, вченого чарівника [magician]». Магія *Faërie* – це магія не-людського походження (elvish craft), вона природно властива чарівним істотам, а людина іноді може досягати її через мистецтво. Саме така магія, за Толкіном, найчастіше присутня у «вторинних світах» і саме вона може задовольняти найглибші людські бажання. Магію ж як таку, на відміну від Чарів ельфів, Толкін визначає як «операції *Мага*», і вона «призводить, або претендує на те, що призводить, до змін у Первинному Світі». Для Толкіна Магія відрізняється і від Чарів ельфів, і від мистецтва людей: «це не мистецтво, а технологія; і воно прагне до влади в цьому світі, до підкорення речей та чужої волі». Тобто для Толкіна (і тут він, певною мірою, правий) магія людей ближча до науки та технології.

Отже, на нашу думку, перший розподіл магічного в літературі – на магію людей та *Faërie* – магію чарівних істот, якій вони не вчать, а просто нею володіють від народження/виникнення, бо вона є невід’ємною частиною їхньої природи. Ця магія часто виступає характеристикою «вторинних світів», найчастіше присутня в літературі фентезі, а раніше – в літературі епохи Романтизму з її культом потойбічного і надприродних істот (включаючи ельфів і фейрі), лицарських романах та чарівних казках. Це найбільш незрозумілий людині, а тому найбільш могутній тип магії – саме за допомогою такої магії в літературному творі може відбуватися все, що завгодно.

Щодо магії людей, то ми визначаємо її як *Magic* (за Толкіном і внаслідок історичного використання цього терміну для опису магічних практик людей). Саме у цій царині магічного в літературу проникають реалії з життя – ми маємо описи тієї магії, яка існувала, у яку вірили у той чи інший період історії. Цій магії вчать в школах та університетах та за книжками (як, наприклад, у «Поттеріані»). Іншим варіантом людської магії є *Witchcraft*, або *Відьмацтво/Чаклунство*, як магія людей, особливо жінок, із певними магічними здібностями, часто отриманими від народження, що у Європі отримала виразно негативне ставлення і це знайшло своє відображення в літературі.

Таким чином, у літературі ми можемо виокремити три загальні типи магії і, відповідно, «модуси магічного»: *Faërie* (найдавніший і, у певному сенсі, базовий щодо інших модусів), *Magic* (як наукоподібна магія людей) та *Witchcraft* (як особливе поле перетину двох інших модусів магічного з яскраво вираженою гендерною специфікою). Відповідно до цих модусів ми маємо і певні типи магічних історій, причому історії типу *Magic* для англійської літератури остаточно формуються в епоху Ренесансу/Бароко у драматургії Крістофера Марло («Трагічна історія Доктора Фауста»), Вільяма Шекспіра («Буря») та Бена Джонсона («Алхімік»), а через експансію англо-саксонської літературної традиції поширюються на весь світовий літературний процес.

УДК 821.111-32

Пархоменко Е. О.,

викладач, кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

A JOY THAT KILLS: THE CONCEPTS OF FREEDOM AND DEATH IN «THE STORY OF AN HOUR» BY KATE CHOPIN

Kate Chopin – an American author, a forerunner of the feminist writers of the 20th century – explored the theme of women's liberation from an oppressive marriage and their husbands' dominance in most of her short stories and novels. In her works, she often touched upon the controversial topics and questions of that time, such as women's emancipation, female sexuality and marital infidelity, which is why most of them received much negative press coverage at the time they were written. Kate Chopin was recognized as one of the outstanding US writers of her time only after her death.

The main character in «The Story of an Hour», Mrs. Mallard, is a married woman who finally feels happy and liberated after hearing the news of her husband's death. She realizes that from this time on there will be no one to live for, she will live for herself, and she keeps whispering one and the same word, «Free, free, free!» In this respect, the concepts of freedom and death in the short story are depicted by the author as being strongly interconnected and interdependent. For Mrs. Mallard, the death of her husband equals her freedom, literally. The reader can guess that the main character suffers from her husband's dominance by noticing such expressions like «powerful will bending hers», «blind persistence», «impose a private will upon a fellow-creature». Thus, Kate Chopin portrays the character of a repressed woman yearning to be free of male bondage. It seems the story is bound to have a happy ending – the one where a suffering woman gets rid

of the yoke of matrimony and her oppressive husband. But the author conceived an unexpected outcome of events.

At the end of the short story the protagonist faces the cruel truth – her husband is alive, he comes back home safe and sound, unaware of his alleged death. The main character is shocked and terrified to see him alive. She dies, and the doctors say it is heart disease, or «joy that kills».

Ironically, the character of Mrs. Mallard gains what she wants in the end – she gets rid of her husband and becomes free from her marriage, but this time by means of her own death. In this sense, death equals freedom again. Writing an ending like this, Kate Chopin aims at emphasizing that a woman living at that time could become liberated only with the help of death: either her husband's or her own death. «The Story of an Hour» was written in 1894, women couldn't divorce at that time, so, literally, death was the only way to become free of a husband's oppression. The character of Mrs. Mallard becomes what she always wanted to be – «body and soul free».

«The Story of an Hour» couldn't have been published at the end of the 19th century if it had an alternative ending: if, for instance, Mr. Mallard had really died and Mrs. Mallard was living happily after her husband's death. In this case the short story would have promoted the values that contradicted the conventional norms of acceptable women's behavior. Therefore, trapped in the confines of an oppressive society, this was the only way for Kate Chopin to express the desire of all repressed women to be free – to conceal her real intention by writing a short story which ends with the main character being seemingly punished for harboring a desire to be free of her husband. This is the reason why the character of Mrs. Mallard was doomed to die at the end of the story. She obtained freedom through death. Thus, the concepts of freedom and death become the main subjects explored by the author in «The Story of an Hour», and, with the help of the plot and symbolism of the short story, Kate Chopin makes these concepts seem to be closely interconnected and interdependent.

УДК 378.147.227

Куліш О. Ю.,

*старший викладач, кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE FORMS ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Google Forms – це безкоштовний ресурс від компанії Google, який існує у вільному доступі поруч із Google Docs, Sheets та Slides, і є час-

тиною диску Google (Drive). Як можна здогадатися із назви (form перекладається як «бланк»), Google Forms використовується для створення бланків та опитувань.

Очевидною є користь цього ресурсу для проведення різноманітних соціологічних опитувань, збору статистики тощо. Проте, Google Forms також можуть внести різноманіття у процес викладання іноземної мови. Нижче пропонуємо декілька ідей щодо використання Google Forms на заняттях з англійської мови:

- виконання та створення тестів та контрольних робіт з граматики або лексики (за допомогою функції, що дозволяє призначити бали до кожної відповіді, студенти можуть побачити свій результат одразу або після перевірки викладачем, якщо тест включає розгорнуту відповідь);
- оцінювання відповідей або презентацій інших студентів за допомогою рубрики (це дозволяє автоматизувати процес);
- проведення опитувань серед інших студентів з метою написання есе, виконання презентації, усної розповіді про результати опитування.

Те, яким чином кожен викладач зможе використати Google Forms на заняттях не обмежується трьома ідеями вище, адже простота та зрозумілість цього ресурсу дозволяють викладачу експериментувати з різними видами питань та відповідей. Використання новітніх технологій під час занять з іноземної мови дозволяє не лише урізноманітнити процес навчання, але й розвивати комп'ютерну грамотність студентів, що є однією з найважливіших навичок у сучасному світі.

УДК 378

Зубенко Т. В.,

*канд. пед. наук, доцент, кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ З МЕТОЮ СТВОРЕННЯ ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Важко переоцінити роль мобільних пристроїв у сучасному житті. Вони всюдишні, вони змінюють наше життя кожен день, вони підвищують рівень навчання студентів і покращують освітні результати. Коли справа дійшла до навчання мови, мобільні пристрої стали вимогою дня оскільки вони змінили спосіб, яким люди вивчають мови. Мобільні пристрої та додатки дали студентам доступ до нескінченних

ресурсів і навчальних матеріалів, можливість вчитися в будь-якому куточку земної кулі і в будь-який час. Вони допомагають розвивати навички спілкування, покращують граматику, створюють відео, швидко роблять аудіо записи і т. д. У той же час існують сотні освітніх мовних додатків, доступних для мобільних пристроїв, які використовуються невеликою кількістю студентів. Це відбувається тому, що студентам важко вибрати відповідний рівень додатків, визначити їх лексичний зміст, оцінити їх ефективність. Ось чому цей процес повинен знаходитися під наглядом фахівців. Створення ефективного мобільного контенту, цікавих творчих завдань для різних рівнів, заохочення студентів використовувати їх є найбільш важливим завданням вчених і викладачів на даний момент. Виходячи з цього, дуже важливо підготувати майбутніх учителів англійської мови до ефективного використання мобільних технологій в їх майбутній професійній діяльності. Результати опитування, яке я проводила під час викладання курсу «Сучасні ІТ для викладання англійської мови та літератури» в магістратурі, показали, що 100 % студентів володіють, принаймні, одним мобільним пристроєм, 60 % з них використовують мобільні пристрої в навчальній діяльності, 90 % з них бажають навчатися частково в онлайн середовищі, всі вони хотіли б, щоб університет забезпечив якісніший Wi-Fi зв'язок з Інтернетом на території кампусу, щоб мати можливість використовувати мобільні пристрої під час занять. У той же час опитування показало, що лише деякі викладачі мають відповідні технічні навички для викладання своїх предметів, є навіть такі, хто не має будь-яких технічних навичок. Це дослідження дає чіткі докази того, що студенти і викладачі потребують спеціальної підготовки в галузі використання мобільних пристроїв в освітньому процесі.

Освітня політика України підтримує практичну діяльність освітян, спрямовану на забезпечення студентів відповідними ресурсами електронного навчання. Тим не менш, перспективи розвитку та впровадження нових освітніх технологій на основі мобільного навчання все ще досліджені не повною мірою й не реалізовані у повному обсязі. Їх використання є обмеженим, спонтанним і не систематичним. В Україні мобільні додатки створюються в основному приватними компаніями на замовлення для бізнесу. Тим не менше, використання і впровадження мобільних додатків для вивчення мов знаходиться на стадії дослідження (Рашевська Н., Бугайчук К., Мардаренко О., Калуга Т., Семеріков С., Кухаренко В., Калиненко Н.). Таким чином, необхідно вивчати досвід ефективних зарубіжних університетів, що працюють над розробкою мовних мобільних технологій і які забезпечують нові наукові досягнення.

Ніхто не має сумніву в тому, що знання англійської мови є нагальною потребою сьогодення. Головний ключ до вивчення англійської мови є запам'ятовування словникового запасу і здатність висловлювати свої думки з його допомогою, що призводить до ефективного спілкування англійською мовою і читання. Для дорослих запам'ятовування великої кількості слів часто є проблемою. Я шукаю додатки, які могли б об'єднати можливості психології (яка впливає на нашу пам'ять) і філології. Мій пошук привів мене до рішення створити додаток для мобільних пристроїв і впровадити ідеї вченого сугестолога Григорія Лозанова про прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей. Його ідеї були покладені в основу сугестопедичного напрямку в навчанні, зокрема навчанні іноземних мов. Деякі американські вчені (проф. Д. Бойд зі Східного університету, професор С. Роуз з Університету Бредфорда, професор Р. Влодковські) поділяють теорію Г. Лозанова, але вони називають її «Прискоренням навчання для дорослих». Вони вважають, що метою прискореного навчання є не тільки той факт, що студенти вчитимуться швидше, але і те, що вони будуть вчитися більш цілісно і якісно, навчаючись таким чином більш ефективно.

У процесі наукового дослідження з комунікативного підходу до навчання іноземних мов я прийшла до висновку, що створення іншомовного комунікативного середовища завдяки Інтернету є одним з ключових умов підготовки майбутніх учителів до реалізації комунікативного підходу. Це твердження залишається в силі і сьогодні. Незважаючи на те, що багато студентів і викладачів сьогодні мають можливість поїхати на стажування за кордон, все ж більшість з них не можуть поліпшити свої комунікативні навички і вміння з англійської мови всередині України. А це унеможливорює спілкування з колегами з інших країн завдяки Інтернету, участь в міжнародних наукових конференціях, дослідженнях і освоєнні нових технологій. У свою чергу, це призводить до відставання наших громадян від передових технологій в галузі освіти, зокрема, і економіки в цілому. На моє глибоке переконання, сучасні мобільні технології, комунікативні додатки дають нам унікальну можливість організувати професійне спілкування з представниками інших країн, поділитися здобутками і вчитися один у одного. Єдине, що нам потрібно зробити, це мати бажання створити мости між університетами і студентами, мотивувати їх спілкуватися, протягнути один одному руку допомоги і в кінці кінців зрозуміти один одного.

УДК 378.147:37

Запорожець Г. В.,
кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА ПІД ЧАС АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ

У професійному становленні викладача іноземної мови вирішальна роль належить асистентській практиці, яка поєднує теоретичну підготовку магістрантів з їх практичною діяльністю у вищому навчальному закладі.

Метою асистентської педагогічної практики є формування у магістрантів необхідних професійно-педагогічних навичок та умінь для вирішення практичних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу у вищій школі. *Професійно спрямована комунікативна компетенція* характеризується орієнтацією на спеціальність і професію майбутнього фахівця. Вона включає знання, навички та вміння, які дозволять йому спілкуватися в різноманітних ситуаціях професійної комунікації: в читанні й аудіюванні фахових текстів; у виступах і усному спілкуванні на міжнародних конференціях, конгресах, семінарах; в укладанні письмових текстів різних професійних жанрів (офіційні листи, угоди, заяви тощо); у мовному і культурному посередництві.

З метою формування цієї компетенції на заняттях з іноземної мови передбачається *випереджуюча професіоналізація* занять на молодших курсах, питома вага якої постійно зростає на старших курсах і стає домінуючою в курсі магістратури. Саме під час асистентської практики магістранти оволодівають основними професійно-методичними вміннями викладача іноземної мови. *Конструктивно-планувальні вміння* (складати тематичний план циклу занять та плани-конспекти окремих занять з урахуванням умов навчання і рівня підготовки студентів; визначати цілі заняття (практичні, соціокультурні, розвиваючі, виховні та професійні) з урахуванням ступеня навчання та місця цього заняття в циклі занять; використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації для демонстрації та засвоєння мовних і мовленнєвих одиниць, що вивчаються, та їх застосування в іншомовному спілкуванні. *Комунікативно-навчальні вміння* (встановлювати і підтримувати різноманітні мовленнєві контакти: *викладач – група, викладач – студент, студент – студент, студент – мала група* тощо; помічати помилки студентів, розуміти їх характер та тактовно їх виправляти, використовуючи мовленнєві способи виправлення помилок. *Ор-*

ганізаційні вміння (організовувати виконання розробленого плану заняття; забезпечувати мовленнєву діяльність студентів згідно з планом заняття; вносити методично виправдані корективи в план заняття з урахуванням конкретної ситуації, що склалася на занятті; методично доцільно застосовувати традиційні допоміжні засоби, а також аудитивні, візуальні, аудіовізуальні технічні та електронні засоби навчання.

Розвиваючо-виховні вміння (реалізовувати загальноосвітній, розвиваючий, виховний та соціокультурний потенціал навчального матеріалу заняття; вирішувати засобами іноземної мови завдання морального, культурного, естетичного, гуманістичного та міжкультурного виховання студентів. *Дослідницькі вміння* (вивчати ставлення студентів до предмета і виявляти рівень сформованості їх мовленнєвих навичок і вмінь; проводити з урахуванням ступеня навчання методичний аналіз мовного матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння та добору оптимальних шляхів попередження помилок; спостерігати, аналізувати та узагальнювати досвід викладачів і магістрантів-практикантів, переносити ефективні прийоми і форми роботи в практику своєї педагогічної діяльності; вивчати методичну літературу і теоретично осмислювати навчальний процес, а також удосконалювати свою роботу, використовуючи описані в літературі нові форми та прийоми навчання.

Оволодіння основними професійно-методичними вміннями практикантами, серед яких конструктивно-планувальні, комунікативно-навчальні, організаційні, розвиваючо-виховні, дослідницькі, під час асистентської практики є важливою ланкою в формуванні професійної компетенції викладача іноземної мови.

УДК 821.111.09(73)

Старшова О.,
*кафедра англійської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

МЕНЕСТРЕЛЬ ДОБИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ: КОНЦЕПЦІЯ АВТОРСТВА В «АНОНІМІАДІ» ДЖОНА БАРТА

«Заблукалий у кімнаті сміху» (*Lost in the Funhouse*) – одна з небагатьох перекладених книг Джона Барта, «Аноніміада» – значно менше обговорюється літературною критикою, ніж оповідання, розташовані на початку книги. Між тим, саме тут утворюється семантична кода, яка збирає в цілісність усі текстові фрагменти, оскільки головною темою

збірки, яка прочитується саме через зіставлення оповідань з різними модальностями, наративними голосами і подієвою наповненістю, є формування творчої особистості письменника, набуття особистого авторського голосу і формування власної концепції мистецтва. Книга «Заблукалого» відбувається також як надзвичайного поліфонічний текст, який пародіює або вступає в діалог з багатьма культурними текстами: збірка в цілому обертається навколо «Портрета митця замолodu» Джеймса Джойса, але тут «працюють» також текстові фрагменти казок (*Once upon a time there was a story that began*), міфів (*Echo, Glossolalia*), підліткової літератури (*Ambrose His Mark, Water-Message, Lost in the Funhouse*), «Одісеї» та «Іліади» (*Menelaïad*), екзистенціалістського наративу (*Night-Sea Journey*), літературної саморефлексивної прози (*Autobiography, Title, Life-Story*). «Аноніміада» це легенда про безіменного поета, якого внаслідок придворних інтриг обманом заманюють на безлюдний острів і залишаютьтам з дев'ятьма амфорами-музами, наповненими вином. Герой пише свою оповідь на шкірах кіз, яких він ловить на острові, випиває вино з амфор і відправляє амфори зі своїми текстами у море.

Оповідання складається зі Вступу (*Headpiece*), Закінчення (*Tailpiece*) і основної частини, де власне розповідається історія поета, починаючи з його життя в Арголісі і до теперішнього часу. З його самохарактеристик читач дізнається, окрім всього іншого, що він ніколи не був традиційним поетом, а саме дивакуватим і простуватим менестрелем. Це називання – менестрель – для читача, знайомого з культурою Америки, має додаткові смисли, оскільки асоціюється також з шоу менестрелів, що виникло у ХІХ столітті, в якому білі актори з чорним гримом виконували ролі дурників та блазнів. Це шоу було створене для розваги публіки, актори в ньому блазнювали, щоб бути смішними для пересічного глядача. Саме такою була функція наївного менестреля у придворному житті, і таким наївним і недалеким він залишається більшу частину свого перебування на острові. Але усамітнення сприяє його дорослішанню, позбавленню ілюзій і, найголовніше, трансформації його творчої сутності.

В «Аноніміаді» сутнісні зміни представлені через іронічну модальність. Амфори з закодованими посланнями, відправлені у море, час від часу повертаються до анонімного менестреля, але він не здатен їх прочитати: можливо, це читачі перекодували текст, додавши нових значень, або сам автор змінився настільки, що не співпадає з собою колишнім. Проблема володіння автором своїм текстом стає нерелевантною, адже він відпускає свої тексти саме для того, щоб їх прочитали у будь-якому просторі або часі.

УДК 821.133.1:[82.09(4)+008]

Каірова Т. С.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

**ІДЕНТИФІКАЦІЯ ОБРАЗУ «ABEILLE»
У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ КУЛЬТУРІ**
(на матеріалі листування Вольтера з Катериною II)

*Le monde extérieur, la nature, nous apparaît comme
infiniment changeant, se modifiant sans trêve dans le temps.
Cependant le principe de causalité postule le contraire: nous
avons besoin de comprendre, et nous ne le pouvons qu'en sup-
posant l'identité dans le temps. C'est donc que le changement
n'est qu'apparent, qu'il recouvre une identité qui est seule réelle.*
(**Émile MEYERSON. Identité et réalité, chap. 2**)

Усе почалося з того, що в своєму листі від 22 серпня [2 вересня] 1765 року Катерина II повідомила Вольтеру про те, що її символом є бджола: «Ma devise est une abeille qui, volant de plante en plante, amasse son miel pour le porter dans sa ruche, et l'inscription en est: L'Utile». Хоча фраза емоційно нейтральна, в очах розуміючого співрозмовника, а Вольтер був саме таким, вона містила важливу інформацію, пов'язану з розумінням символіки бджоли, яка могла дати втішну характеристику діяльності імператриці. Він підхопив написане слово і в листі, написаному в (листопаді) того ж року збудував на ньому складні багаторівневі варіації в прозі з поетичними вкрапленнями, які викликали у нас роздуми про роль особистості епістолярію в комунікативній діяльності і бажання проникнути в творчий процес створення епістолярного тексту, вивчити рух думки на основі його відображення в способах, прийомах, методах спілкування, перш за все в притаманних автору тексту лінгвістичних компонентах, зрозуміти механізм вибору використаних засобів передачі думки з урахуванням прагматики інтенцій і інтересів комунікантів, пізнати природу взаєморозуміння, засновану на взаємонакладанні їх знань і понять в момент спілкування, розглянути процес еволюції образу бджоли в листуванні Вольтера і Катерини II як розвиток певного концептуального фрагмента їхньої картини світу.

Організована, працююча, дисциплінована і невтомна, *бджола* постає у французькій культурній традиції як символ істот, що неухильно підкоряються своїй долі, перетворюючи в солодкий мед крихкий аромат квітів в дружній родині незліченних трудівниць вулика – світлої майстерні, а не похмурого заводу. Їй властива висока духовність: організовуючи діяльність між землею і небом, вона символізує життєвий принцип і матеріалізує душу. Таким чином, в цьому образі переплітаються відчуття колективного та індивідуального, тимчасового і вічного.

У слов'янської традиції *бджола* є символ Великої Богині; першопочатку світу, безсмертя; чистоти душі, творчої діяльності, верховної влади; працюючості, невтомності; у християнській традиції – символ старанності, красномовства, святості, непорочності, порядку, бережливості.

Така приваблива символіка бджоли викликала інтерес не тільки Катерини Великої. Цілий сонм бджіл прикрашає балдахін тронного залу Наполеона в Фонтенбло. Він, як і Катерина II, вважав працюючість найважливішою рисою діяльності правителя держави і в повній мірі сам володів цією рисою.

Вольтер починає свою відповідь Катерині II витонченим епіграфом у віршах, перші шість рядків якого присвячені відтворенню образу бджоли, під якою мається на увазі Катерина II. Образ розкривається і подається в тому світі, в якому Вольтер хоче представити імператрицю, щоб викликати її схильність.

«L'abeille est utile...

On la chérit...

Aux mortels elle fait du bien,

Son miel nourrit, sa cire éclaire...»

Крім згаданих достоїнств бджоли-Катерини Великої Вольтер відзначає ще й її дар подобатися. Наступні вісім рядків епіграфа розвивають думку про просвітницьку діяльність Катерини II (Мінерви), яка «Instruisit les grossiers humains, ... battit le dieu de la guerre» і, крім того, «disputa la pomme due à la plus belle ...», яке Паріс присуджує їй під впливом Ахілла. Цим Вольтер підкреслив значення військових перемог Росії для зміцнення авторитету Катерини II.

У самому тексті листа Вольтер знову звертається до образу бджоли: «si votre devise est une abeille, vous avez une terrible ruche; c'est la plus grande qu'il soit au monde; ... Pierre le Grand dont vous perfectionnez l'ouvrage ... Cependant je sens que je prendrais la liberté d'aller faire ma cour à cette étonnante abeille qui gouverne cette vaste ruche, si les maladies qui m'accablent, me permettaient, à moi, pauvre bourdon, de sortir de ma cellule». Як ми бачимо, епіграф розглянутого листа, як факультативна

частина структури епістолярного тексту, до якої так витончено вдавався Вольтер, виконує контактозміцнюючу функцію, що має на меті опоетизувати компліменти могутній кореспондентці, покликані викласти прихильність до адресата, а також інформаційно об'єднуючу функцію, будучи однією з безлічі сполучних ниток, що з'єднують фрагментом змістовно-концептуальної інформації епіграф з іншими елементами структури та забезпечуючи континуум тематичного простору епістолярного сверттекстового утворення.

Пластичність думки в її русі, тонка гра слів, створення рельєфних функціональних міфічних образів у часовому просторі, що черпають додаткову інформацію з глибин культурних пластів світової цивілізації (на основі перехрещення, накладання цивілізацій на тлі цілісної картини світу кореспондентів) з урахуванням прагматики і динаміки встановлених відносин складають неповторну особливість багаторівневих високоінтелектуальних і витончених текстів Вольтера-епістолярію.

УДК 821

Мозолевська А. С.,

канд. філол. наук, доцент (б. в. з.),

кафедра романо-германської філології,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна.

ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ СПОРІДНЕНИХ МОВ ЯК ОДИН З ПРИНЦИПІВ МОВНОГО ВИКЛАДАННЯ

Сучасний етап глобалізації та світової інтеграції відзначається значною мірою проникнення у всі сфери діяльності людства та масштабністю змін, що також впливають і на мовну панораму світу. Однією з проблем, що супроводжують невинний розвиток та глобалізаційні процеси, на нашу думку, є проблема мовного спілкування. Проблема мовного спілкування є достатньо гострою, бо з одного боку людство потребує ефективного способу комунікації, швидкого обміну інформацією, а з іншого боку, нації не бажають втрачати свою національну ідентичність, основною ознакою якої є мова. Зазначимо, що англійська мова, яка зараз набула статусу мови міжнародного спілкування, не завжди здатна задовольнити комунікативні потреби всіх учасників глобальної мовної взаємодії. Сьогодні постає необхідність замислитися над пошуками ефективних засобів міжкультурної комунікації, над проблемами мультилінгвізму та плурілінгвізму, над новими підходами до викладання іноземних мов.

Альтернативним підходом до вибору мови спілкування між представниками різних націй є методика взаєморозуміння (*intercompréhension*), що активно розробляється на теренах Європейського Союзу вже більш ніж 20 років. Термін «*intercompréhension*» визначається як спосіб спілкування, що дозволяє уникнути використання іншої мови при взаємодії носіїв споріднених мов. Даний підхід є досить прогресивним та актуальними для мешканців Європейського Союзу, представників близько 60 мов, кожна з яких пов'язана з національними традиціями та культурою. Франсуаза Плокан у статті «Мови: підсилювати дух родини» зазначає, що в Європі вже декілька років різні національності ведуть боротьбу за право спілкуватися рідною мовою, за повагу до кожної мови. Їй здається дивним, що іспанець розмовляє з французом англійською, адже їхні мови є такими схожими. Саме вищезгадана методика дозволить уникнути багатьох перешкод у подібних ситуаціях.

Ще на початку 90-х років чотири європейських університети з різних країн – Італії, Франції, Португалії та Іспанії – розпочали амбітний проект прагнучи полегшити спілкування між носіями мов романської групи. Результатом їхньої праці стала методика одночасного викладання романських мов *EuRom 4*. Новітня методика була призначена для дорослих, представників однієї з романських мов (італійської, французької, іспанської, португальської), які бажали навчитися розумінню інших трьох мов. *EuRom4* націлена лише на полегшення навичок письмового розуміння та на пасивне оволодіння іншими мовами. Як показав досвід, за невеликий проміжок часу, людина може навчитися без зусиль читати та розуміти невеликі тексти різного характеру на мовах, які вона раніше не вивчала. Не зважаючи на те, що вищезгаданий проект не набув широкого застосування в європейському освітньому процесі, він надав поштовх до розробки інших більш масштабних програм. На сучасному етапі можливо визначити два підходи до одночасного опанування романських мов: одні методики пропонують одночасно працювати з чотирма та більше мовами, інші намагаються подавати мовний матеріал дозовано, поступово вводячи незнайомі мови. Загалом, можна зазначити, що сучасні методики взаєморозуміння перш за все націлені на вдосконалення навичок розуміння письмових документів, але компонент усного мовлення також присутній.

Розглянемо найвідоміші проекти одночасного вивчення романських мов. Наприклад, *Galatea* (<http://www.u-grenoble3.fr/galatea>) призначена для школярів і студентів та сприяє полегшенню навичок читання італійською, французькою, іспанською та португальською мовами. *Galatea* була більш розширеною та складалася з семи CD-ромів, з якими можна працювати самостійно. Методика *Itinéraires romans* (<http://>

dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp) розширює список мов; до чотирьох вищезгаданих, додається каталонська та румунська. Дана розробка призначена перш за все для підлітків і являє собою Інтернет-сайт, який покликаний полегшити навички читання, письма та самостійної роботи з іншомовним матеріалом. На нашу думку, перевагою таких проєктів є можливість автономного опанування основного матеріалу та інтерактивний підхід до процесу навчання. Цікавим також є проєкт Euromania (<http://euromania.altervista.org>), розроблений для дітей 8–11 років. Дана методика окрім лінгвістичного, містить а також культурно-історичний компонент, що дозволяє учням поглибити країнознавчі знання.

Попередні проєкти стосувалися лише романських мов, але існують також такі розробки як ICE (п'ять романських та три германські мови), EuroCom (мови романської та германської групи) та IGLO (Intercomprehension in Germanic Languages Online, германські мови), що були розроблені на межі декількох мовних груп та дозволяють значно розширити навички мовного спілкування.

Таким чином, запропонований шлях вирішення проблеми міжнародного спілкування дозволяє зберегти національну мову та самобутність народу. Розмовляючи з носіями різних мов своєю рідною мовою, індивід має можливість проявити власну культурну ідентичність та не зрадити своїм ціннісним орієнтаціям. У подальшому ми вбачаємо перспективу дослідження проблеми у напрямку пошуку можливостей застосування вищезгаданих методик у практиці викладання іноземних мов та розробки методів одночасного оволодіння декількома мовами для носіїв української мови.

УДК 811

Пігерова Н. А.,
*старший викладач,
кафедра романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ІНТЕРАКТИВНЕ ЧИТАННЯ

У житті кожної людини є лише дві основні форми відчуття, завдяки яким людина отримує інформацію з навколишнього середовища, це зір та слух. Аудіовізуальна інформація може бути представлена різними формами. Поговоримо про інформацію візуальну. Така може бути представлена малюнками, відео без аудіокоментарів, візуальною рек-

ламою, знаками різних форм, які ми можемо бачити і таке інше. Візуальна інформація записана за допомогою літер будь якої кількості, вже можемо сказати, що це текст. Тому, зазвичай ми спеціалісти, що навчають мові працюємо з великою кількістю ідіоматичних вірців мови, якої навчаємо студентів. Письмові вірці мови нас оточують всюди, і дуже важливо навчити студентів писати тексти і читати їх. Коли проходимо по вулиці міста, нас оточують плакати реклами, ми бачимо назви вулиць, читаємо назви газет та журналів, магазинів, кінотеатрів, театрів; назви значних місць міста. Все це дає нам інформацію про життя міста, і яким чином ми можемо спільно проживати в цьому місті. У навчанні іноземній мові не може ігнорувати ці факти. Якщо письмова інформація постійно використовується як засіб спілкування, то таким чином і навчання не може випускати з уваги комунікативну роботу з письмовою формою подачі інформації.

Крім того, ця форма є важливим засобом виявити рівень володіння іноземною мовою, тому дуже важливо встановити важливість оволодіння письмовою компетенцією (мається на увазі не тільки розуміння, але і написання текстів) на той самий рівень, що і оволодіння мовленнєвою компетенцією. Ми вже обговорили мету, і нам необхідно обговорити методи якими можна досягти цієї мети. Для багатьох викладачів іноземних мов є очевидним, що є вправи, які адекватні мети, а є вправи, які не відповідають мети. Для того, щоб визначитись, що мається на увазі, дамо визначення тому процесу, який зветься «інтерактивне читання» – це процес, коли задля того, щоб зрозуміти зміст тексту учень активує свої знання, які він отримав раніше, пов'язуючи їх з актуальною інформацією, яку він отримує читаючи текст, освоюється із текстом, його інтерпретує, обговорює його зі своїми друзями, слухають один одного, зважають свої емоції та свої ідеї стосовно тексту. Але не завжди можемо бачити вправи, які відповідають цим процесам. Те, що ми можемо бачити у підручниках: є такі завдання: Прочитай текст та познач прикметники, які ти зустрінеш; або прочитай текст та дай відповіді на питання, і після тексту дані такі питання, на які можна відповісти не задумуючись, достатньо знайти слова, що є і у питанні і у тексті та прочитати. Якої мети досягаємо? У першому прикладі можемо побачити, що учні мають ідентифікувати прикметники від інших граматичних форм, тобто мета вправи не є розуміння того, що написано у тексті, а тільки знаходження у тексті конкретних граматичних форм та слів, які є у питанні і поєднати у фразу, не розуміючи або не визначившись навіть зі змістом тексту, просто завдяки більш менш випадковому збігу знайомих слів у тексті, або у фразі-питанні. Для того, щоб це все пояснити необхідно відповісти на питання: Задля чого

ми читаємо текст? – Марія Хосе Ернандес у книзі «Leer: ¿para que u soto?» (1987) приходиться до висновку: «мета читання у більшості випадків екстралінгвістична (робота, задоволення, пошук інформації) і вибір саме цих цілей дуже глибоко пов'язаний з вибором, який робить читач шукаючи текст для читання». Тому, робимо висновок, що :

1) текст це не тільки форма, яка вміщує в собі якісь граматичні структури,

2) він має та виконує різні функції

Вправи, що базуються на читанні тексту має за мету розвивати компетенцію читання, яка в свою чергу базується на компетенції читання у рідній мові. «Компетенція читання на іноземній мові може бути сформована наступними стратегіями та знаннями:

- знання здобуті раніше та соціокультурний досвід;
- власні стратегії читання та навчання;
- мовленнєва компетенція на рідній мові та на мові, що вивчається, а саме:

- близькість з темою або стилем тексту,
- розпізнавання текстової структури,
- здатність реконструювати зміст у процесі читання,
- оволодіння мовними елементами, які пов'язують та підштовхують процес мовлення.

- лінгвістична компетенція, хоча і базова, на мові, яку вивчають – так пишуть автори «Profesor en acción».

Виходячи із всього того, що ми сказали вище для того, щоб досягти вищезазначеної мети, маємо серію рекомендацій. По-перше, про вибір тексту. Необхідно вибирати автентичний. Задля цього можемо використовувати літературні тексти (романи, розповіді, казки, легенди), з газет, листи, для початківців можна використовувати тексти об'яв, реклами, меню.

Важливо щоб було прелекторальне опрацювання, це допомагає мотивувати учнів, перенести студентів у ситуацію відповідну до змісту тексту для того, щоб студент міг освіжити свої особисті знання відповідно до теми тексту, що він читає та збільшити зацікавленість студентів у процесі обміну знаннями, які вони мають. Ця фаза, прелектораль також складається з невеличких текстів або матеріал необхідний для обговорення. Викладач перед читанням має зорієнтувати студентів на тему тексту та обговорити ключові ідеї тексту. Студенти читають текст два чи три рази, спочатку для того, щоб визначити тему, потім для того, щоб освоїтись з текстом і потім для того, щоб знайти основні ідеї тексту. Це все дозволить виконати післятекстові вправи. Вправи можуть бути різні.

УДК 811

В'єнцко В. І.,

*в. о. старшого викладача, викладач,
кафедра романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗООНАЗВ У СКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Зародившись у середині ХХ століття, антропоцентристський підхід до вивчення мови витримав чимало критики, однак посприяв зародженню різновекторних лінгвістичних концепцій. Ізоморфізм, у якому вбачається біном мови і культури, знедавна знову опинився в полі зору «молодих» мовознавчих галузей (напр. етнофразеології).

Кількість досліджень з фразеології різносистемних мов у зіставному аспекті є набагато меншою, аніж, наприклад, у межах однієї близько-спорідненої групи. Актуальність такого вектора зумовлена потребою описати специфіку їх фразеологізації на мотиваційному рівні з ціллю виявити мовні універсалії та унікалії.

Опираючись на вищезгадані позиції та бажання краще пізнати «характер нації», застосовуючи вертикальний та горизонтальний зрізи культурних конотацій у народній фразеології, ця стаття є спробою компаративного аналізу ФО французької та української мов із зооназвою *коза*.

Вибір ФО з таким складником мотивовано спільністю утримання цих тварин українцями та французами, великою кількістю наявних народних сталих зворотів з цим компонентом та малодослідженістю фразеологізмів про свійських тварин. Загалом проаналізовано близько 40 одиниць фразеологічного рівня, їх дериватів і варіантів із залученням діалектних та арготичних джерел.

Зооцентризм є ознакою первісного укладу життя та свідомості. Цей принцип яскраво простежується у фразеологічній системі багатьох мов: на основі вироблених (від постійного контакту) конкретних та асоціативних смислів-символів людину часто наділяють тваринними ознаками. Ставлення до певної тварини може змінитися по мірі розвитку суспільства, що яскраво відзеркалено у наведених прикладах даного дослідження.

Лексема *коза* з-поміж інших, що номінують особин з підсімейства *Caprinae*, є найбільш фразеотвірним компонентом у французькій та українській народній фразеології.

Символічність цієї тварини в українській фразеології різновекторна і часто суперечлива: *встигнути з козами на торг* – «безпотребність

поспіху», *сунутися зі своїми козами на торг* – «встрявати в щось, виявляти небажану цікавість, ініціативу», *і вовки ситі і кози* (лем. *уці* – «вівці») *цілі, і кози ситі і сіно ціле* – «ніхто не зазнав шкоди, збитків, неприємностей», *не на тій козі під їхати* – «не знаходити належного, потрібного підходу», *показати, де козам роги правлять/утинають* – «провчити кого-небудь, завдаючи неприємностей», *там (туди, звідти), де козам роги правлять* – «де важкі умови життя; там, де, як правило, потрапляють не з власного бажання; дуже далеко», *усі кози в золоті* – «все здається, сприймається краще, аніж є насправді», *як сидорову козу* – «сильно, жорстоко, безжалісно» (бити, лупцювати). Усі наведені вислови відносять до народної ідіоматики, мотивація смислового ядра яких криється у знанні давніх традицій та щоденного побуту українського народу.

Наприклад, значення виразів *показати, де козам роги правлять* (дія) (син. *показати, де раки зимують*) та *там/туди, де козам роги правлять* (місце) (син. *де Сидір козам роги править*) пов'язані найперше з дієсловом *правити*, деривативом від *правий, вірний* (пор. нар. укр. *вправити кістку, направити колесо* – «відцентрувати», *вправити мізки*), а також із стереотипним уявленням про поведінку самої тварини (неслухняність, впертість – лем. лайл. *хперта ко́за*).

Синтагма *сидорова коза* має дві етимологічні експлікації: 1. Фігуральне значення компонентів: у народі антропонім *Сидір* часто пов'язувався з уявленням про злого чи сварливого чоловіка; коза, як вважалося, має норовливий характер і заслуговує частого биття (пор. рос. *Сидорова правда* – «хабарництво, неправдивий суд»). 2. Білінгва. Спотворення арабського словосполучення *садар каза*, що означало вирок шаріатського судді казі (казія), під яким часто розумілося побиття батогами. Арабське слово *каза* номінує як саме судочинство, так і розгляд окремих справ. Варто зауважити, що у лемківському говорі як *сідорóва ко́за* вживається у називному відмінку без дієслова (рідко з дієсл. *пíти*), а отже позначає не дію, а спосіб або стан – «той, що марно пропав», «безрезультатно».

Невід'ємним елементом культу родючості у народній обрядовості виступає український дієслівний зворот *водити козу* (пор. *водити козла* – народна обрядова гра на Масницю). Йдеться про виставу-обрядодію, яку здійснювали під час свят Маланки (Щедрий вечір) та Василя (Старий Новий рік). Ідентична традиція існувала у французькому народі у свято La Saint-Sylvestre (31 грудня). Молодого хлопця перевдягали у козу і з юрбою молодих парубків ходили по хатах, співаючи пісень.

Символ фертильності був залучений у давній європейській традиції – дарувати молоду козу молодій парі у день їхнього весілля.

Фізичне відчуття голоду тварини трансформується у смисл покори (прохання про пробачення перед ображенням) у ФО *прийшла (ще прийде – прогнозування, ймовірність) коза до воза*. Той самий мотиватор, додатково конотований відчуттям потягу, спостерігаємо у лемківській ФО як *коза до копы шина*, котра іронічно іменує закохану жінку або дівчину.

Зазначимо, що контекстуальна опозиція «коза – капуста» існувала у французькій фразеології ще з XIII ст. («*savoir passer la chèvre et le chou*») і вказувала на складність ситуації, у яку втягнення третьої особи було конче потрібним.

Devenir chèvre – букв. «стати козою» (XVII ст.) походить від односмислового виразу *prendre la chèvre* – букв. «взяти/прийняти козу». Нюансованість значення вбачається у самих дієсловах: *prendre* конотує приналежність, *devenir* включає відношення ідентичності. Вибір тварини також не є випадковим, оскільки козу, як було згадано вище, наділяли такими якостями як різкість, несподіваність, буйність та злість. Наразі ця ФО вживається у пасивній конструкції *faire devenir chèvre* (син. *faire gober sa chèvre* (*gober* – «ковтати»), *faire bisquer, faire monter à l'échelle, faire tourner en bourrique*).

Фразеологізм *chèvre coiffée* залучає фрейм-зразок дуже невродливої людини. Вираз набув поширення у XVII ст., але спочатку існував у формі *caille coiffée* – «закохана жінка» (букв. «причесана перепілка»), протиставляючи його *chien coiffée*, вказуючи на невродливу жінку (на противагу гендерному конструкту щодо невродливого чоловіка). *Коза* у даному випадку є символом депреціації у контексті критикованого любовного зв'язку з огляду на повну версію вживання ФО: *il tomberait amoureux d'aimerait une chèvre coiffée*, номінуючи «якусь-там» жінку (син. *diable coiffé*). Дієслово *coiffer*, отже, висловлює думку «марафету» (зневажл. укр. *фіфа*; пор. субстантив. прикметник (*роз*)мальована).

Дієслівний зворот *montrer patte blanche*, популяризований байкою Лафонтена «*Le loup, la chèvre et le chevreau*», сюжет якої нагадує українську казку «Вовк і семеро козенят», закріпився у французькій мові як фразеологічний зворот. У розв'язці байки вовк, видаючи себе за матір-козу, повинен був показати «козячу ногу» (нога мами-кози, за її наказом, була єдиною умовою для відчинення дверей). Символ *білої ноги* містить у собі ідею підтвердження своєї справжності та доброї волі. В українській фраземіці графічно схоже номінативне сполучення *козяча (козина) ніжка* виникло внаслідок перенесення за зовнішньою подібністю і номінує *велику цигарку-самокрутку*, загнуту грубим кінцем догори (пор. укр. нар. зневажл. про жінку – *козячі ноги*; з ком. акту (йде) як коза – про невміння ходити на підборах).

З дослідженого корпусу ФО з компонентом-зоонімом *коза*, спостерігаємо, що в обох мовах вони наділені здебільшого негативною конотацією. Закріплена символічність базується найперше на поведінкових стереотипах та характері тварин. Проте аналіз підтверджує, що наявність розходжень у смислах криється у дивергентності мотивації.

Нетотожність концепту *коза*, а отже й головного мотиватора значень, видно у ФО *набереши грошей, як дід на козу* (бідність, старцювання) та *devenir chèvre, avoir la chèvre, être en chèvre* (злість, буйність). Побиття *кози* як виправна міра є головним смисломотивуючим фактором певної кількості фразеологічних значень в українських ФО: *показати, де козам роги утинають; там, де козам роги правлять; де Сидір козам роги править*. Почуття дискомфорту та недоречності взято за основу у ФО *встигнути з козами на торг, сунутися зі своїми козами на торг*. У вислові *водити козу* значення мотивоване не культурнозначимим елементом українського фольклоризму, а кількісною характеристикою.

Отже, переважна нееквівалентність досліджених зооназв у складі фразеології французької та української мов, з одного боку, підтверджують їх приналежність до різних мовних систем, а з іншого – виявляють неоднорідність культурних матриць, елементи яких відзеркалено в одиницях вербального рівня. В основі фразеонімації лежить об'єктивно-суб'єктивна дійсність, яка через значимо активні символи входить у фразеотворення, і є головним допоміжним елементом у тлумаченні значень. Результати цього зіставного дослідження заповнюють фактичну прогалину у двомовних фразеологічних розвідках і можуть бути використані для поглибленого вивчення фразеології французької та української мов. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розширенні тематичного кола фразеологізмів, подальшому порівняльному аналізі смислотвірних та мотиваційних факторів.

УДК 371.3:478:811.112.2

Вакуленко Т.,

канд. пед. наук,

*доцент кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, г. Николаев, Україна*

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ СТУДЕТОВ-ГЕРМАНИСТОВ

Язык как средство общения существует, прежде всего, в звуковой форме, поэтому владение его фонетическими средствами является

обязательным условием коммуникации. Потребность в специалистах, обладающих хорошим произношением иностранного языка, становится особенно острой в условиях расширяющихся международных контактов Украины. Неотъемлемой характеристикой межкультурного общения является умение говорящего находить адекватные языковые средства для выражения своего коммуникативного намерения. Между тем практика обучения немецкому языку в высшей школе показывает, что уровень сформированных навыков и умений произношения у большинства студентов-германистов не полностью отвечает требованиям вузовской программы, предъявляемым к фонетической стороне речи. Сформулированные Советом Европы современные требования к знаниям иностранных языков делают основной целью обучения учащихся любого уровня формирование коммуникативной компетенции, представляющей собой единство следующих составляющих: *лингвистических, социолингвистических и прагматических компетенций*, что предполагает определённую осведомлённость учащегося о системе изучаемого языка и правилах оперирования языковыми средствами в устной или письменной форме, а также его способность не только понимать чужие мысли, изложенные на иностранном языке, но и выражать собственные суждения. *При этом* важной составляющей является фонологическая компетенция студентов.

Ошибки фонематического плана – небрежная артикуляция закрытых или открытых, долгих или кратких гласных, пренебрежение такой особенностью немецких звуков как твёрдый приступ гласных и ассимиляция согласных, а также небрежное отношение к некоторым другим непривычным для нас особенностям звукового строя немецкого языка могут привести к проблемам понимания. Например, слова **Schiff** [ʃɪf] и **schief** [ʃi:f] переводятся как «корабль» и «кривой/косой». Их неправильное произнесение в конкретной ситуации не нарушит коммуникацию, так как смысл высказывания будет понятен из контекста, но непременно вызовет улыбку носителя языка, который услышит, как иностранец, рассказывая о себе, говорит: *«Ich habe an der Schiefbauhochschule studiert und bin qualifizierter Schiefbauingenieur»*, что значит, что человек учился в «криво/косостроительном» вузе и является квалифицированным «инженером-криво/косостроителем», тогда как речь идёт о судостроении.

Просодические параметры, а именно, словесное, фразовое, логическое ударение; высота звука; тон (мелодика речи); громкость; темп речи и её отдельных отрезков; ритмика; паузы, встречаются в устной речи в *комбинации* и именно они формируют членение речи на синтагмы и фразы, словесное и фразовое ударение и ритм. Именно просодические особенности более отчётливо, чем артикуляционные признаки гласных и согласных звуков, сообщают информацию о коммуни-

кантах (наприклад, об їх візасте, степені образованности, регіональ- ном походженні, образованні), они делают более понятными об- щий замысел беседы, а высказывания – однозначными для понимания, то есть, предотвращают семантическую двусмысленность. И, наконец, наряду с артикуляторными признаками, они сообщают об эмоциях, например, о радости, огорчении, гневе, сомнении, отчаянии и пр. При помощи просодических признаков мы сигнализируем также и о своём отношении к партнёрам по коммуникации, а также к сообщаемой нами информации.

Не секрет, что, несмотря на знания о звуковом строе немецкого языка и его артикуляционной базе, получаемые студентами в ходе вводного курса, умения и навыки нормативного произношения основных проблем- ных звуков и их ассимилированных вариантов в словах, словосочетаниях и предложениях у них ещё какое-то время остаются недостаточно автома- тизированными. На втором курсе студенты испытывают определённые затруднения в нормативном воспроизведении проблемных звуков и зву- косочетаний в предложениях и при попытках свободного высказывания своих мыслей и чувств. Менее способные студенты испытывают допол- нительные затруднения в нормативном фонетическом чтении неадапти- рованного текста вслух с соблюдением скоростного режима. Даже на третьем курсе кроме фонетических (артикуляционных) ошибок многие студенты допускают фонологические ошибки, искажающие смысл текста и влияющие на его качественное восприятие.

Если многоязычие и языковая компетенция являются основной предпосылкой для профессионального успеха, то правильное произ- ношение представляет собой прочный фундамент для овладения пись- менным языком и успешной коммуникации во всех сферах современ- ного общества. При изучении немецкого языка как иностранного фо- нетика нуждается в таком же внимании, как и другие аспекты препода- вания и только интенсивные и содержательные занятия могут при- вести к желаемому результату.

УДК 378.126: 378.147+811.112.2

Кіршова О. В.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МЕТОДИЧНИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Практика викладання у вищих навчальних закладах свідчить про те, що проблема формування професійно орієнтованої комунікативної

компетентності (ПОКК) магістрантів все ще залишається недостатньо теоретично та практично дослідженою. Нами було висунуто припущення, що досягнення належного рівня даної компетентності є можливим за рахунок реалізації міжпредметних зв'язків практики мовлення та психолого-педагогічних дисциплін.

Так на заняттях з німецької мови у магістратурі слід вчити майбутніх викладачів розробляти диктанти, проводити фрагменти занять, оцінювати роботу інших, підбирати тексти для читання та аудіювання та виготовляти навчальні матеріали (таблиці, схеми, та ін.). Треба також аналізувати з магістрантами вправи, що ними виконуються. Це допоможе їм краще розробити власні вправи, які також мають бути проаналізовані всією групою у навчальних цілях. Навчаючи майбутніх викладачів розробляти серії вправ, можна надати їм перелік методичних праць, до яких вони можуть звернутися, виконуючи це завдання.

З метою оцінювання умінь магістрантів розробляти вправи для контролю ми пропонуємо такі критерії як мотивуючий потенціал інструкції для здійснення мовленнєвих дій, правильність тексту вправи, цілеспрямованість контролю та репрезентативність контролю.

Так критерії «мотивуючий потенціал інструкції для здійснення мовленнєвих дій» та «правильність тексту вправи» відібрані нами з огляду на думку О. Петрашук, що контрольне завдання за характером є вправою, виконання якої потребує від учня здійснення певних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. У той же час, однією з функцій контролю є навчальна функція.

Критерій «*мотивуючий потенціал інструкції для здійснення мовленнєвих дій*» зумовлений також тим, що інструкція до вправи має бути комунікативною, тобто у інструкції має моделюватися типова ситуація реального життя у відповідній сфері спілкування, певний «відрізок реального процесу комунікації». Вона має бути ще й вмотивованою, а саме чітко вказувати, для чого студенти мають щось сказати, написати, прослухати або прочитати. Тобто у сформульованих майбутніми викладачами інструкціях до вправ передбачаються мовленнєві дії студентів у ситуативних умовах.

Не менш важливим є такий критерій, як «*правильність текстів вправ*», який ми розуміємо як сукупність складових: граматична правильність, лексична правильність та соціолінгвістична відповідність. Цей критерій передбачає оцінювання вмінь магістрантів складати тексти вправ (інструкції, зразки виконання і самі вправи) без помилок.

На відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, завданням контролю передусім є визначення та оцінювання рівня їх сформованості. Проаналізувавши Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти,

ми прийшли до висновку, що вправам для контролю мають бути притаманні, серед усього іншого, такі якості як цілеспрямованість та репрезентативність. «Цілеспрямованість контролю» полягає в тому, що контроль має бути спрямованим на певні мовленнєві навички і вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється. Тобто цей критерій дозволяє побачити, наскільки контрольна вправа, розроблена магістрантами, дає змогу визначити рівень саме тих навичок і вмінь студентів, формуванню яких було присвячене навчання.

«Репрезентативність контролю» означає, що контролем має бути охоплений весь той мовний і мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється. Іншими словами, цей критерій допомагає нам визначитися з тим, чи можна за допомогою контрольної вправи магістранта перевірити рівень сформованості навичок і вмінь студента повною мірою.

Зазначимо, що магістранти, як правило, з задоволенням виконують роль викладача на занятті перед своєю групою. Тому у ході аналізу слід дуже тактовно вказувати на помилки, щоб не демотивувати майбутніх фахівців.

УДК 811.112 (075.8)

Nezdaymina M. M.,

*старший викладач, кафедра романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

KREATIVES DEUTSCHLERNEN

Die Projektidee ist nicht neu, sie existiert seit dem letzten Jahrhundert, wurde jedoch erst in dessen siebziger Jahren als Perspektive einer inneren Schulreform wieder entdeckt und belebt seitdem den Unterricht.

Projektunterricht ist eine besondere Form des Unterrichts, denn es handelt sich hier um ein von Lehrern und Schülern gemeinsam geplantes und von seinen Inhalten her bestimmtes Geschehen zum Zweck des Lernens, das einen Bezug zur Institution Schule beinhaltet und/oder herstellt. Der Projektunterricht unterscheidet sich nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch von dem traditionellen Schulunterricht. Jürgen Oelkers vertritt sogar die Ansicht, dass die Projektmethode eigentlich nicht zur Schule passt, weil sie eine grundlegend andere Lernorganisation voraussetzt. Für ihn ist dies der Grund dafür, dass das projektorientierte Lernen in der Vergangenheit zunächst nicht akzeptiert wurde und sich erst langsam durchzusetzen beginnt.

Man bedenke: Im Optimalfall wird der traditionelle Fach- und Fremdsprachenunterricht geöffnet und es werden Aspekte eines fächerübergreifenden, freien, d.h. weitgehend autonomen Lernens berücksichtigt. Erfah-

rungsgemäß fällt es vielen Lehrern sehr schwer, sich von der Sicherheit des lehrbuchzentrierten Fachunterrichts zu lösen und damit die Sicherheit für die eigene Unterrichtsgestaltung aufzugeben. Kein Wunder, denn in ihrer Ausbildung wurden bisher nur die wenigsten Pädagogen auf diese Herausforderungen vorbereitet. Im Gegenteil – Oft müssen sich die Kollegen ohne jede Vorerfahrung auf Experimente dieser Art einlassen

Projektunterricht beinhaltet handelndes Lernen, d.h. er ist immer mit aktiver Arbeit der Schüler gleichzusetzen. Im Vordergrund der Arbeit steht nicht mehr der Lehrer, sondern der Lerngegenstand. Er ist der gemeinsame Bezugspunkt aller Beteiligten am Lernprozess, an dem oder mit dem die Schüler eigene Erfahrungen machen.

Der Lehrer hilft, gibt Anregungen, bietet Zusatzmaterialien an, schlägt Bearbeitungstechniken vor und moderiert Gruppenprozesse. Er bleibt jedoch mehr oder weniger im Hintergrund, während die Schüler Arbeitsverfahren, Möglichkeiten der Problemlösung und Ergebnisse selbst aushandeln.

Praktisches Tun, Denken und die Aneignung von Wissen spielen eine ebenso große Rolle wie das Experimentieren und das soziale Lernen.

Als Projekte werden unterrichtliche Unternehmungen bezeichnet, die den üblichen Unterrichtsrahmen und die Aufgliederung der Fächerüberschreiten, indem sie sich von der akademischen Ausrichtung der Unterrichtsinhalte lösen und den Schülern die Möglichkeit geben, die Lerninhalte zu einem gewissen Maß (praktisch) mit zu bestimmen. Den Schülern wird bewusst Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übertragen. Ausgangspunkt ist meist ein Problem aus der Erfahrungswirklichkeit der Schüler; wichtig ist, dass diese emotional angesprochen werden, damit sie einen direkten Zugang zu der Thematik finden, sich rasch mit dieser identifizieren und ihre Vorerfahrungen einbringen können. Hier bietet sich die fächerübergreifende Kooperation an, um die Schüler möglichst vielseitig fördern zu können.

Projektorientiertes Arbeiten versteht sich als ganzheitliches und freies Lernen. Um ein erfolgreiches Arbeiten garantieren zu können, müssen mit bestimmten Methoden, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken geübt und vermittelt werden.

Die immer intensiver werdende Diskussion um den interkulturell-kommunikativen Ansatz hat inzwischen zu einer beträchtlichen Publikationsswelle geführt, die es dem Lehrer erschwert, für seinen Unterricht geeignete Materialien auszuwählen und einzusetzen. Daher soll hier nur begrenzt auf neue Veröffentlichungen eingegangen werden.

Interessant für Lehrer aus aller Welt ist das sog. LIFE-Paket, das von der BMW-AG in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München herausgegeben wurde. Diese Loseblattsammlung, die ständig durch Ergänzungslieferungen erweitert wird, zu denen inzwi-

schen Lehrerinnen und Lehrer aus aller Welt beitragen, ist in mehrfacher Hinsicht positiv zu erwähnen. Handelte es sich hier zunächst um einen intrakulturell-kommunikativen Ansatz – denn die ersten Materialien orientieren sich weitgehend an den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer, die innerhalb der Bundesrepublik Deutschland Schüler aus in der BRD lebenden Minderheiten unterrichteten – so wird in den Ergänzungslieferungen aus aller Welt deutlich, dass das Material inzwischen um interkulturelle Aspekte bereichert wurde.

Gleichzeitig spiegeln die theoretischen Beiträge, die das Konzept untermauern, den neuesten Stand der Diskussion wider. Stellvertretend soll hier der Aufsatz «Zur Normalität des Fremden» genannt werden, in welchem das intra- und interkulturell-kommunikative Lernen als eine selbstverständliche Reaktion auf die Tatsache, dass in der modernen Gesellschaft der Fremde in der Nachbarschaft zur Normalität geworden ist, ausführlich beschrieben wird.

Aber auch andere Projekte sind durchaus interessant für die gegenwärtige Diskussion. Als ein weiteres Beispiel soll nur das nach interkulturellen Prinzipien organisierte und durchgeführte

Projekt «United Culture» angeführt werden. Die Video-, Ton- und Print-Dokumentation kann als Ratgeber für die Organisation eigener Unterrichtsvorhaben genutzt werden, da dort sehr anschaulich gezeigt wird, wie Jugendliche ihre eigene Umgebung in München-Haidhausen erforschen und feststellen, wie kulturell vielfältig und kosmopolitisch dieser Ort aufgrund der Präsenz vieler ausländischer Mitbürger ist.

Bevor ein (interkulturelles) Großprojekt in Angriff genommen werden kann, müssen Lehrer und Schüler sich – kleinschrittig und langfristig – eine Projektkompetenz erwerben, die ihnen die für die Erfolgserlebnisse wichtige Sicherheit im Umgang mit solchen Vorhaben gibt. Daher sind die kleineren Schritte, die sog. Minimal- oder kurz: Miniprojekte sehr wichtig, die nach dem Prinzip «Vom Einfachen zum Schweren» gerade beim Erwerb dieser Kompetenz behilflich sind. Miniprojekte sind integrierbar in den Fachunterricht, den sie gleichzeitig durch Ansätze zur fächerübergreifenden Arbeit überwinden helfen. Durch die gezielte Integration von Aspekten des Projektlernens in den sog. «normalen» Unterricht kann erreicht werden, dass die Schüler systematisch an handlungsorientiertes, praxisbezogenes und vor allen Dingen, selbstständiges Lernen herangeführt werden, was ihnen die spätere Bearbeitung von Großprojekten erleichtert, bei denen der Unterrichtsalltag für mehrere Tage ausgesetzt wird und die Schüler Gelegenheit dazu erhalten, längerfristig an einem Vorhaben zu arbeiten.

Aber – auch wenn im Folgenden scheinbar «fertige» Vorschläge für den Regelunterricht angeboten werden – viele dieser Dinge lassen sich alternativ aufbauen, modifizieren und erweitern

УДК 811.112.2'282

Maksymchuk S. M.,

*старший викладач, кафедра романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

EINE LITERARISCHE FIGUR CHARAKTERISIEREN (BEREICH «LITERARISCHE TEXTANALYSE»)

Aufgabe einer literarischen Charakteristik ist es, alle Einzelaspekte einer Person in einem Aufsatz zusammenzufassen. Man muss bereits beim Durcharbeiten eines Textes darauf achten, die für den Aufsatz wichtigen Informationen zu erkennen und zu sammeln. Das heißt:

- Textstellen markieren;
- Textstellen sammeln und nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen. Diese Gesichtspunkte können sein:
 - äußere Erscheinung (Geschlecht, Alter, Körperbau, Aussehen, Kleidung)
 - soziale Situation (Beruf, gesellschaftliche Stellung, soziale Beziehungen)
 - äußeres Verhalten (Eigenarten, Gewohnheiten, Verhaltens- und Handlungsweisen, Sprache und Sprechweisen)
 - psychisches Verhalten (Interessen, Gefühle, Denkweisen, Einstellungen)
 - gesellschaftliche Bedingtheit und Wirkung (Inwiefern ist das äußere und psychische Verhalten gesellschaftlich bedingt? Wie wirkt es auf die Umwelt)
 - emotionale und soziale Beziehungen (Art des Umgangs der Personen miteinander)

Besondere Bedeutung kommt dabei der Art und Weise zu, wie in Gesprächen sich Personen selbst charakterisieren und wie sie von anderen charakterisiert werden:

Bei der **«direkten Charakterisierung»** charakterisieren literarische Figuren andere oder sich selbst direkt durch Urteilsäußerungen. Der Leser hat die Subjektivität der Äußerungen der Romanfiguren zu beachten.

Bei der **«indirekten Charakterisierung»** charakterisieren sich die Romanfiguren durch Gesprächsinhalte oder die Art und Weise ihres Sprechens indirekt selbst. Der Leser muss die Wesenszüge der jeweiligen Romanfiguren selbst erschließen. Beispiele:

- Gespräch über Kunst, Politik usw. als Ansichtsäußerung
- Gespräch über Geschehnisse der Erzählhandlung als Urteilsäußerungen
- Lieblingsthemen

- Anteilnahme am Gespräch
- Lieblingswendungen
- Zitate / Sprichwörter
- Satzmuster
- Wortschatz (z.B. soziale Unterschicht)
- Berufssprache
- Dialekt

Eine Charakteristik ist ein argumentativer Text. Alle Behauptungen, die man über eine Figur aufstellt, müssen begründet, d.h. in der Regel durch eine oder mehrere Textstellen belegt werden. Auf korrektes Zitieren ist dabei besonderer Wert zu legen.

In einer literarischen Charakteristik wird die Eigenart einer Figur in einem poetischen Text dargestellt. Gegebenenfalls muss auch ihre Entwicklung im Werk dabei erfasst sein. Dazu ist es nötig, die Informationen, die der Text vermittelt, zu sammeln, zu ordnen und zu werten. Man muss dabei aber unterscheiden zwischen

- der unmittelbaren Darstellung der Figur (durch den Erzähler);
- der zwangsläufig subjektiven Selbstdarstellung der Figur;
- den (möglicherweise auch subjektiven) Aussagen anderer Figuren des Werks über die Person.

Immer ist zu prüfen, aus welcher Perspektive die Figur gesehen wird und mit welcher Absicht sie auf eine bestimmte Weise dargestellt wird. Es soll nicht eine Aufzählung von Charaktereigenschaften gegeben werden, sondern eine Zusammenschau und Gewichtung dieser Eigenschaften. Das Wesentliche muss herausgestellt werden. Die literarische Charakteristik fordert keine beschreibende, sondern eine argumentierende Darlegung. Alle Feststellungen sind sorgfältig durch Textbelege zu untermauern. Auf richtiges und sinnvolles Zitieren ist besonderer Wert zu legen. Die Zeitstufe ist das Präsens.

УДК 378

Польберг Л. В.,

*канд. філол. наук, доцент кафедри романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СТАНДАРТИЗАЦІЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СЕРЕДНЬОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКОГО ПЕРІОДУ

Для справжнього розуміння мови необхідні соціологічні реалії часу з усіма дієвими сферами, а саме – духовними, соціальними, економічними, технічними та політичними. Як відомо, мова – це засіб та вира-

ження комунікації суспільства або групи, що відображає потреби або ставлення до життя того чи іншого суспільства або групи людей. Внаслідок цих процесів, цілком зрозумілим стає той факт, що система мови постійно змінюється як в області форми, так і в області змісту, тому діахронічні дослідження завжди будуть актуальними. Метою представлених тез є опис мовних змін з урахуванням розмірів просторів, соціальних прошарків і ситуацій. До того ж мова не тільки сигналізує звідки ми, до чого придатні та до кого належимо, а й надає цінності нашим індивідуальним, родовим або етичним правам.

Тому завдання полягає в дослідженні мови, яке повинно супроводжуватися внутрішньо-лінгвістичним аналізом у постійній зміні життєвих умов групи, для якої вона виступає засобом та способом комунікації. Мовознавці мають все частіше звертати увагу на зв'язок мова – людина та людина – мова, особливо там, де йдеться про давні форми існування мови. Для цього необхідно розуміти мовні зв'язки не тільки з лінгвістичного контексту, з систем, з елементів на фонологічному, морфологічному, синтаксичному та семантичному рівнях, а також із культурного контексту. Так, віршований твір середньовіччя не може бути правильно зрозумілим без всебічних знань культурної традиції, філософсько-теологічної ситуації та інших різних течій того часу. Так, синтаксис середньовіччя відрізняється подовженим варіантом у побудові речення з метою прагнення до широти, прикрашення та пояснення. Середньовісний німецький лексичний склад набуває припливу античного утворення. Він належить до творчості майстерзінгерів і до повчальної поезії. Це вже стає відмінною рисою гуманізму, який має мало загальних рис з грою та сімома мистецтвами. Тільки за гуманістичної епохи відбувається поворот до античного способу вираження та отримує нове оцінювання й усвідомлення життя людини. До однієї належать слова іншомовного походження пізнього середньовіччя. Вони є складовою частиною стилю, який виступає проти розвитку однозначності, вибагливості та величності.

До найчастіше вживаних запозичень відносяться означення вільних мистецтв, система яких прослідковується спочатку в «Уельському гості»: *grammatica* – «граматика», *dialectica* – «діалектика», *rhetorica* – «риторика», *arismetica* – «арифметика», а також форми: *dialecticus*, *rhetoricus*, *geometer*, у Фельдеке зустрічаються форми *gēometras*; у фон дер Фогельвайде: *jēometras*, *arismaticus*, *musicus*, *astronomicus*. Згодом до цієї словникової тематики приєднуються слова з інших наук, у Томазінадивініта: «ділити», *physica* – «фізика». Пізніше такі назви поширюються на мантийні науки: *alchimia* – «алхімія», *argusrex* – «провісництво», *astrologia* – «астрологія», *augur* – «тлумачення».

Значна кількість позначень припадає на сферу пізнавального вчення, вчення про людину (хвороби, темпераменти) та право. Наведемо деякі приклади з них: *abstinieren* – «бути відсутнім», *abyss* – «безодня, глибина», *administrator* – «адміністратор», *altissimus* – «старійшина», *advocat* – «адвокат», *accidens* – «побічнообставина», *animal* – «тварина», *fundament* – «фундамент». У формі вживання перерахованих термінів існували різні ступені від збереження латинського закінчення до непрямого відмінку, від наведення всіх виразів до їх повного онімечування, тобто зв'язку з німецькими закінченнями: *absolvierung* – «закінчення університету», *elementisch* – «елементарний».

Часто в текстах вживалися іншомовні та німецькі слова поруч: *solutionundgnad* – «рішення і милість», *substanzieoderwesen* – «матерія або речовина».

Серед представників містики запозичене слово не мало особливого значення, у випадку, коло воно не було чужим для містики. Всі вживані лексичні одиниці зустрічалися й використовувалися в світській і духовній літературі. Це, безумовно, пов'язано з особливою суттю містики, яка мала на меті передавати латинські змісти середньовісньонімецькою мовою перед слухачами, а перш за все перед слухачками, які не знали латинської мови. Таким чином, основні найглибші речі містичних промов і оголошень промовлялися середньовісньонімецькою мовою.

УДК 378

Вісько Г. Г.,
викладач, кафедра романо-германської філології,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

BLENDEN LEARNING – НОВИЙ ФОРМАТ НАВЧАННЯ

Blended Learning – термін на позначення змішаної, гібридної форми навчання, де традиційне аудиторне навчання (*Präsenz-Lernphase*) компонується з дистанційним, здебільшого, інтернет-навчанням (*internet-gestütztes Lernen*, *E-Learning*). Частина матеріалу студент вивчає за допомогою цифрових і онлайн-медіа. Синонімами до терміну є гібридне навчання (*hybrides Lernen*, *hybrid learning*), комбіноване навчання (*kombiniertes Lernen*, *combined learning*), комбіноване навчання (*gemischtes Lernen*, *mixed learning*).

Вважається, що такий формат навчання виник як результат пошуків економізації навчального процесу.

Існує безліч варіантів організації курсу у форматі Blended Learning (BL): будь-яка з двох фаз може як відкривати курс, так і завершувати його; фази можуть розподілятися за кількістю годин рівномірно, але також одна фаза може мати більший обсяг, ніж інша. Курс BL може бути побудований на аудиторній фазі, де онлайн-фаза, наприклад, у вигляді форуму, буде допоміжною. Можливий також варіант, коли основою курсу є онлайн-фаза, тоді аудиторною фазою може бути завершальна зустріч. Організаторам та викладачев важливо при цьому чітко уявляти сценарій конкретного BL-курсу і точно проінформувати студентів про його структуру.

На технологічному рівні розрізняють способи застосування цифрових медіа у BL-курсі: дистрибутивний (навчальні матеріали надаються на цифрових носіях), інтерактивний (студенти виконують завдання онлайн і отримують на них відгуки і оцінювання), колаборативний або кооперуючий (за допомогою технологій студенти співпрацюють між собою, виконують спільні завдання онлайн, спілкуються на віртуальній платформі).

За дидактичним принципом розрізняють такі форми: 1) аудиторні заходи, підчас яких працюють з інтернет-матеріалами або застосовують для спілкування в аудиторії форуми, електронні листи, чати тощо; 2) чергування аудиторних і онлайн-заходів. За функціональним принципом поділяють на такі, що 1) мають на меті лише онлайн-розподіл навчальної інформації, обмін нею і 2) синхронне і несинхронне онлайн-спілкування студентів і викладача.

УДК 821.112.2

Єнальсва О. А.,

викладач, аспірант,

кафедра романо-германської філології,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

**РЕАЛЬНІСТЬ У ДЗЕРКАЛІ ДИТЯЧОЇ СВІДОМОСТІ:
КОНСТРУЮВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ
РОМАНІ ДЛЯ ДІТЕЙ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРУ К. БОЙС
«З ДІТЬМИ НІХТО НЕ РОЗМОВЛЯЄ»)**

Німецька реалістична література для дітей 1980-х–1990-х років ставить за мету відтворення в художньому тексті реальності, яка близька реципієнту. Такий підхід зумовлений процесом «емансипації дитини» (Г.-Г. Еверс, В. Штеффанс та інші). Головним героєм, а часто і оповідачем історії стає ровесник читача, який опиняється в складній життє-

вій ситуації, що може мати місце в реальному житті дитини. Саме тому конструювання художньої картини світу в тексті є важливим аспектом реалістичного роману для дітей. У даній розвідці увага зосереджується на підвиді вказаного вище жанру – психологічному романі для дітей.

Методи і прийоми конструювання художньої реальності зараз активно досліджується в західному літературознавстві, проте практично не застосовуються у літературі для дітей. Дослідники дорослої літератури послуговуються теоретичними працями Ж. Женнет, Т. Кох та Т. Анц. Ці теоретичні розвідки використовуються і в нашому дослідженні.

Метою доповіді є аналіз відтворення картини світу в обраному підвиді реалістичного роману для дітей за наступними категоріями: час, простір та художні герої на прикладі твору К. Бойє з «Дітьми ніхто не розмовляє» (1990).

Дослідження конструювання художньої реальності в психологічному романі для дітей дає можливість охарактеризувати відмінності в відтворенні реальності в літературі для дітей та в літературі для дорослих і визначити основні особливості конструювання художньої реальності для юних реципієнтів.

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці. німецька Філологія і методика викладання німецької мови та літератури у вищій школі

УДК 821.134.2'255.4'373

Восхевич А. І.,
*старший викладач,
кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

**КОЛІР В ІСПАНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ
У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ**

Важливими для перекладознавчого аналізу лексичного рівня мовної структури, його семантичних характеристик та стилістичної значущості в тексті є методика дослідження реалії. Кольороназви позначають вагомий елемент мовної картини світу, адже саме зорова інформація переважає у сприйнятті дійсності. Філологічні дослідження колористики мають тривалу історію та представлені різними підходами, методами і завданнями, але дослідження колористики, проблеми її перекладознавчого аналізу залишаються ще на периферії наукових пошуків. Це зумовлено тим, що в сучасному перекладознавстві усе виразніше відчувається тенденція до максимальної експлікації аналізу процесу перекладу.

Феномен кольору є предметом вивчення багатьох фундаментальних наук. Дослідження вживання кольору в іспанській фразеології посідає важливе місце у плані перекладу, тому що кольори займають значний прошарок у лексичному складі мов і активно використовуються в літературі. Колір є психологічним, емоційним, культурним аспектом, і за його допомогою в художній літературі передається емоційний стан людини, її позитивні та негативні риси характеру, різні соціальні та культурні явища, а також менталітет того чи іншого народу. За допомогою кольору дослідники виявляють національно-специфічні риси мовних моделей світу, оскільки фізичному спектрові кольорів у різних мовах відповідають різні засоби його вираження. Колір є одним із основних параметрів культурної діяльності людини, бо більшість реалій як матеріального, так і нематеріального світів може бути співвіднесена з ознакою кольору. В іспанській фразеології представлена величезна кількість вживання кольорів, які інколи викликають труднощі під час перекладу з причини того, що перекладач не зовсім розуміє їх зна-

чення. Вважаємо, що у цьому випадку є необхідність у поясненні значення кольорів в іспанській мові порівняно з українською, тому що їх сприйняття та інтерпретація мають суттєві розбіжності. Наприклад, західноєвропейська і українська культури співпадають у сприйнятті основних кольорів: червоний, чорний та білий. Але для української культури до них ще додаються такі, як синій та золотистий колір, які набули традиційного національного значення. Синій асоціюється з простором, небом, безкінечністю та вічністю, золотистий – із стиглим колосом, з добробутом, багатством, щастям, життєствердженням. Зовсім іншу картину бачимо в іспанській культурі, де синій сприймається як холодний, означає чистоту спокій, незайманість. Жовтий, навпаки, більше співвідноситься з хворобою, безумством. Чорний колір здебільшого виражає негативні поняття: смерть, ворожнеча, злі сили. Але в українській мові це є колір землі, родючості, багатства, щедрості. Зелений колір обидві культури сприймають як оновлення природи, відродження, надію на злагоду мир та спокій, але для іспаномовних зелений має подвійне значення: долі й недолі, інколи смерті. Для Гарсія Лорки – це є колір смерті в його поемі «Verde que te quiero verde», а для панамського письменника Хоакіна Беленьо – це надія на кращу долю в його творі «Lunaverde».

Таким чином, різні слова в художніх текстах супроводжують країнознавчі фонові знання. Важливе значення при перекладі має фонові інформація – соціокультурні факти, характерні лише для певної нації чи національності, засвоєні масою їх представників та відображені в мові даної нації. Особливості мови і культури виявляються при порівняльному вивченні мов і культур. Однак на рівні мовної картини світу ці відмінності непомітні, і тому виникають труднощі при перекладі. Еквівалентність оригіналу і перекладу художнього тексту залежить від багатьох факторів: своєрідності сприйняття оригіналу перекладачем, різносистемності мов, відмінностей соціокультурного середовища та ін.

УДК 81'255.4:791.43

Ворона Т. О.,

*викладач, кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

КРЕОЛІЗОВАНИЙ ТЕКСТ У ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ

Ми живемо в період швидкого розвитку нових технологій. Люди прагнуть отримати максимальну кількість вражень за мінімальний відрізок часу. Кінофільми стають ідеальним рішенням поставленого

завдання: глядач отримує аудіоінформацію (репліки героїв і спецефекти) і відеоінформацію (міміка, жести, рух героїв і ін.)

За останні роки зріс інтерес до полікодового, креолізованого тексту, що відзначається в дослідженнях таких вчених, як: Е. Е. Анісімова, В. М. Березін, Л. С. Большіянова, Н. С. Валгина, Л. В. Головіна, А. Ю. Зенкова, О. Л. Каменська, В. М. Клюканов, Е. А. Лазарева, Н. В. Месхишвілі, О. В. Пойманова, Ю. А. Сорокін, Е. Ф. Тарасов, L. Bardin, B. Karlavaris, S. D. Sauerbier та ін.

Світ креолізованих текстів надзвичайно різноманітний. Він охоплює такі тексти: газетно-публіцистичні, науково-технічні, інструкції, ілюстровані художні, рекламні, афіші, комікси, плакати, листівки та ін. Роль креолізованих текстів стрімко зростає в міру «ескалації зображення», що знаменує собою якісно новий процес розвитку мовної комунікації, що відповідає потребам сучасного суспільства.

Крім того, як зазначає Бернацька А. А. у своїй праці «К проблеме креолизации текста: история и современное состояние», слово креолізація означає «комбінування засобів різних семіотичних систем в комплексі, що відповідає умові текстуально». Термін «креолізовані тексти» в 1990 році запропонували Ю. А. Сорокін і Е. Ф. Тарасов, позначивши тексти, «фактура яких складається з двох негомогенних частин». У публікаціях останнього часу також застосовується термін «полікодові тексти».

Усі вчені сходяться до однієї думки: домінанту поля лінгвістичних засобів креолізованих текстів утворюють іконічні (образотворчі) засоби, інтегровані у вербальне повідомлення в змістовному, змістовно-композиційному і змістовно-мовному аспектах. Удод Д. А. у статті «Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста» зазначає, що функціонуючи в єдиному семантичному просторі, взаємодіючи один з одним, вербальний і іконічний компоненти повідомлення забезпечують цілісність і зв'язність креолізованого тексту, його комунікативний ефект. Таким чином, у процесі сприйняття реципієнтом креолізованого тексту відбувається подвійне декодування закладеної в ньому інформації, в результаті чого створюється єдиний загальний концепт (сене) креолізованого тексту.

Переклад креолізованого тексту є досить складним процесом: необхідно передати не тільки зміст висловлювання (з огляду на вік і соціальне становище героя), а й синхронізувати його з мімікою героя (часовий відрізок фрази-переказу не повинен перевищувати за тривалістю оригінал).

Існує кілька видів перекладу креолізованих текстів: дубляж (синхронізація перекладу з відео, підбір схожого голосу), субтитрування (подача тексту-перекладу внизу екрану), закадровий переклад (аудіо-

текст перекладу накладають на оригінал, в основному цей вид перекладу є одноголосим і використовується при перекладі документальних фільмів).

Звичайно, дубляж вважається найдорожчим видом перекладу, але і найбільш якісним, і найбільш зручним для глядача.

Таким чином, для якісного перекладу художніх фільмів перекладачеві необхідно чітко розуміти авторську ідею і передати її з усіма нюансами авторського тексту із збереженням індивідуального стилю автора. Стилiстична обробка й адаптація кінотексту має відбуватися із урахуванням реалій та традицій країни, на мову якої робиться переклад. Вибір виду перекладу цілком залежить від технічних та фінансових можливостей як замовника так і бюро перекладу, однак найбільш прийнятним для глядача вважається дублювання.

УДК 81'25(091)(477)

Гончаренко Л. О.,

канд. філол. наук, доцент,

кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ШКОЛИ

Зародження та становлення перекладацької думки і теоретичних вимог до перекладачів в Україні припадає на 70-ті роки XIX сторіччя. До речі, ще у 50-х роках XIX ст. у Львові заходами Ставропігійського товариства опублікували антологію російської оригінальної і перекладної поезії. Російської (чи по-своєму суржикової), а не української. А «Русалку Дністровую» довелося 1837 р. друкувати в Будапешті. На рідній землі не було для неї місця.

Зі знесенням найкатегоричніших заборон на українську мову в Російській імперії з'являється чимало перекладів у Східній Україні. Зокрема у квітні 1905 року з ініціативи І. Стешенка засновано видавництво «Всесвітня бібліотека», 1905 і 1906 рр. відповідно вийшли багаті на переклади збірки «Український декламатор» і «Розвага».

20-ті – початок 30-х років нашого сторіччя у Східній Україні (бо в середині 30-х років розпочалася доба «Розстріляного відродження») та 20-ті – 30-ті роки загалом у Західній Україні були важливим періодом в історії українського художнього перекладу, хоча не лише нашу землю, а й душу народу ділила межа на Збручі. Ю. О. Жлуктенко так ха-

рактизував цю добу: з-поміж перших перекладачів художньої літератури того часу були – М. Рильський та М. Терещенко, М. Йогансен та В. Підмогильний, М. Зеров та А. Кримський.

У Літературному музеї Г. Кочура в Ірпені серед рукописів М. Зерова зберігається дуже цікавий документ – датований 31 березня 1930 р. лист голови Кабінету порівняльного вивчення літератур при Інституті Шевченка в Харкові майбутнього академіка О. І. Білецького до М. Зерова на його київську адресу (вул. Леніна, 82, пом. 7) з проханням ознайомитися зі списком творів чужоземних літератур з античних часів до найновіших та, зосібна, використати його при складанні п'ятирічного плану перекладної літератури для видавництва «Література і мистецтво». У цьому спискові – 246 позицій (чимало з них – багатотомових), поруч більшості з них зазначено прізвище перекладача та стан готовності перекладу. Є і дописки до окремих позицій рукою Миколи Костьовича. До деяких позицій є і певне пояснення щодо суті твору. Уся еліта українського перекладу в цьому спискові – М. Рильський, П. Ріттер, В. Свідзінський, М. Калинович, В. Мисик, М. Іванов, Лесь Курбас, П. Карманський та ін. З хвилюванням доводиться вивчати цей список. Минуло з цього часу понад 70 років. І почуваш начебто навіть особисту провину, що значною мірою запланованого в 30-х роках ми дотепер не виконали.

Після Другої світової війни завдяки повноцінній школі українського художнього перекладу, що її очолив спершу М. Рильський, а після його передчасної смерті (1964 р.) Г. Кочур, наш переклад досягає творчої зрілості, і перекладна література повносило й систематично входить до національної культури. І було це в час, коли, за офіційною ідеологією тоталітаризму, українську мову та літературу обмежували «домашнім ужитком», а масовий читач, схильний до фантасмагорій, підсвідомо зараховував світову класику до російськомовної літератури. Отож нашим перекладачам і в Україні, і поза Україною – талантам з роду Протея – ішлося не тільки про те, щоб перекладений твір увійшов до читацької свідомості як факт рідної літератури, а й про те, щоб ствердити повноцінність рідної мови. І ось у таких умовах, коли в Україні до політичних цькувань долучалася майже повна відсутність літератури, зокрема лексикографічних та довідкових джерел, а перекладачі діаспори були позбавлені рідномовної стихії, мовотворчого довкілля, українські перекладачі вивели рідну мову на неозорі простори світового письменства, підносячи тим самим її авторитет. У другій половині XX ст. склалася парадоксальна ситуація, коли джерело живлення літературної мови перенеслося з оригінальної літератури на перекладну. «І хто знає, наскільки важче пережила б українська літе-

ратура десятиріччя по «відлізі» (ідеться про хрущовську відлигу, вислів І. Еренбурга – *Р.З.*), якби її не підживлював – невидимо, та все ж незмінне – художній переклад такого рівня і такого самозречення?» – ставить риторичне запитання блискучий український перекладознавець М. Новикова. Я особисто вважаю добірними посібниками для удосконалення та ушляхетнення власного мовлення перекладні антології «Відлуння», «Друге відлуння» та «Третє відлуння» Г. Кочура, «Від Боккаччо до Аполлінера» М. Лукаша, «Захід і Схід» В. Мисика, повного українського Горация у перекладі А. Содомори, у його ж перекладі Овідієві «Любовні елегії» та «Скорботні елегії», Гомерові «Іліаду» і «Одіссею» у перекладі Бориса Тена, «Фауст» І. В. Гете у перекладі М. Лукаша та в його ж перекладі (з допрацюванням А. Перепаді) Сервантесового «Дон Кіхота», «Світовий сонет» Д. Павличка та інші шедеври перекладної літератури.

Явища універсалізму творчої особистості перекладача – симптоматичні для української літератури. Однак лише в 60-х роках ХХ століття в художньому перекладі на перший план виступають професійні перекладачі, класики українського перекладу – Г. Кочур, М. Лукаш, Борис Тен, А. Содомора, Ю. Лісняк, В. Митрофанов, Д. Паламарчук та ін.

Перекладачів постійно гудили за «потяг до буржуазної літератури», їх розпинали за недозволену активізацію мовних засобів, що знайшли прихисток у давніх словниках та збереглися в устах народу, – мовляв, це відхід від сучасної літературної норми.

Не все перекладене можна було публікувати навіть у «ліберальні» роки. Так, зі спогадів поета М. Василенка – співавторника Г. Кочура протягом 1950–1955 років (Мінлаг, м. Інста Комі АРСР) – довідуємося, що ще 1956 року Григорій Порфирівич переклав вірш П. Безруча «Успіх» та прислав йому до Херсона свій переклад («Кримська світлиця», 1999, 14 травня). За логікою мудрих пічкурів, таких віршів узагалі не варто писати чи перекладати. Адаже за це можна поплатитися свободою і навіть життям. Але є ще інша логіка – логіка ковтка свободи (М. Коцюбинська), так вагома в історії протестного руху. Наведений вище переклад не оприлюднено ні в антології «Чеська поезія» (1964), ні в збірках «Відлуння» (1969) та «Друге відлуння» (1991), ні в збірці «Сілезькі пісні» (1970). Після згаданої публікації М. Василенка знаходимо цей вірш П. Безруча лише в «Третьому відлунні».

Художній переклад став потрібним для самоусвідомлення нації і ворожим для режиму самим фактом своєї наявності. Він відіграв значну роль в історії національного опору та національного відродження. Не вивчену ще роль. Одна з його найзворушливіших сторінок – це праця над перекладами в тюрмах і на засланнях. Це майже вся твор-

чість поета-каторжанина П. Грабовського (XIX ст.), це подвижництво М. Зерова на Соловках (праця над перекладом Вергілієвої «Енеїди», лекції про О. С. Пушкіна, мрія про працю над перекладом п'єси «Іфігенія в Тавриді» Й. В. Гете, трагедії «Юлій Цезар» В. Шекспіра) у 30-х роках жорстокого XX століття, у 40–50 роках – Г. Кочура в Інті, у 70–80 роках – В. Стуса, І. Світличного, І. Калинця, І. Коваленка, В. Марченка та рецензування деяких з цих перекладів Г. Кочуром.

Як важко було цим незігнутим політв'язням-подвижникам дістати навіть іноземні оригінали! Адже тексти, крім цензури-перлюстрації в Києві та офіційної цензури в концтаборі, проходили ще додаткову цензуру в Москві. Скільки ж то тривалих-тривалих місяців доводилося спраглому очікувати томика Байрона, Рільке чи Верлена! А часто відіслані в листах до рідних переклади конфісковували. Так було після смерті Сталіна, а до того загалом іноземні тексти в концтаборах не дозволялися.

Скільки перекладів зникло, скільки знищили сторожі тюрем та концтаборів! Як тут не згадати М. Драгоманова, який ще в XIX ст. (у праці «Австро-руські спомини») закликав написати історію втрачених творів української літератури. У кровожерному XX столітті кількість цих творів зросла в геометричній прогресії.

УДК 81'25

Греков В. О.,
*старший викладач,
кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПОНЯТТЯ І КЛАСИФІКАЦІЯ ПЕРЕКЛАДУ

На сьогоднішній день формулювань поняття «переклад» існує стільки, скільки існує теоретиків цього явища. За допомогою переліку самих лише формулювань можна було б укомплектувати багатотомне видання. Проте перш за все слід розуміти, що сам термін переклад багатозначний, і може стосуватися різних речей. Унаслідок цього не можна стверджувати однозначно, що переклад має одне формулювання. Якщо брати до уваги багатогранність поняття «переклад», то лінгвістами розглядається переклад як процес, переклад як результат, переклад як наукова дисципліна, переклад як модель і переклад як історичне явище (з точки зору істориків та культурологів). Прояснимо детальніше кожен з цих аспектів.

Переклад як процес. Переклад є перекодування інформації з однієї сигнальної системи в іншу.

Переклад як результат – новостворений текст в усному або письмовому вигляді, що становить собою перекодований текст іншої сигнальної системи.

Переклад як наукова дисципліна – це підрозділ загального мовознавства, який поділяється на перекладознавство та прикладний курс перекладу. Перекладознавство займається вивченням та збагаченням теоретичних засад перекладу, тоді як прикладний курс перекладу спрямований на тренування перекладачів у тих навичках, які будуть необхідні їм для здійснення процесу перекладу з більшою швидкістю, вправністю та ступенем адекватності.

Переклад як модель – це система з трьох ланок «Продуцент – Декодер – Реципієнт», де під «продуцентом» розуміємо автора тексту, який потребує перекладу, під декодером розуміємо перекладача, а під реципієнтом – особу, якій призначений переклад. Ця модель присутня в усіх без винятку варіантах перекладу, приймаючи різні форми в залежності від ситуації. Так, наприклад, вона може мати склад «Автор – Перекладач – Замовник», якщо ви перекладаєте письмовий текст на замовлення певної особи (але при цьому слід враховувати, що потенціальні читачі даного тексту також будуть належати до категорії реципієнтів), або «Мовець – Перекладач – Слухач» (за умови усного синхронного чи послідовного перекладу), проте модель у своїй триланковості залишається принципово незмінною, і завжди центральним елементом виступатиме перекладач, як людина\машина, що забезпечує комунікацію між двома іншими елементами. Також варто додати, що за усного перекладу на перемовинах «Мовець» і «Слухач» будуть перемінні.

Переклад як історико-культурне явище міжнаціонального характеру має абсолютно колосальне значення, яке важко переоцінити. Саме завдяки перекладу представники різних культур отримали змогу комунікації, обміну науково-технічними здобутками, торгівлі та под. Саме переклад сприяв таким широко уживаним поняттям як «глобалізація», «інтеграція», «міжкультурний обмін». Саме переклад допоміг знайти порозуміння у безлічі перемовин. Переклад супроводжував людство чи не з самих його початків упродовж усього важкого і тернистого шляху, і продовжує відігравати важливу роль у розвитку і становленні суспільства і сьогодні. Маючи свої національні відмінності у межах кожної культури, переклад усе ж залишається у першу чергу явищем кроскультурним, наднаціональним.

Окрім розгалуженості самого поняття «переклад», слід відмітити також і різноманітність його класифікації. Переклад можна класифікувати:

- за формою результату;
- за синхронічністю процесу та результату;
- за ступенем збереження інформації;
- за спрямуванням (тематикою) тексту;
- за робочими мовами;
- за періодизацією;
- за якістю та ін.

Подані вище критерії класифікації не претендують на одностайність, та існує багато інших аспектів, за якими можна класифікувати переклад. Проте вищезазначені різновиди є основними і присутні майже в усіх роботах, присвячених класифікації видів перекладу.

За формою результату переклад поділяється на усний, письмовий та електронний. У випадку усного перекладу результат – декодований текст – видається перекладачем у формі усного мовлення, або, якщо технічніше, звукових хвиль певної частоти, що складаються з певним чином упорядкованих звуків мовлення, які реципієнт сприймає у вигляді зв'язного тексту відповідною цільовою мовою. У випадку письмового перекладу результат має вигляд тексту, викладеного у письмовому форматі послідовністю знаків, які належать до алфавітної та пунктуаційної системи цільової мови, і для реципієнта складаються у зв'язний текст. У випадку електронного перекладу текст може видаватися як в усному (аудіо) так і в письмовому (текстовий документ) варіантах, і буде створений за допомогою комп'ютеру або подібних пристроїв.

За синхронічністю процесу та результату зазвичай поділяють усний різновид перекладу, оскільки цілком зрозуміло, що письмовий переклад беззаперечно буде віддалений у часі від створення тексту оригіналу. Стосовно ж усного перекладу, його традиційно поділяють на синхронний та послідовний. Синхронний усний переклад характеризується наскільки можливо малим проміжком між процесом перекладу та його кінцевим завершеним результатом. Можна сказати, що процес відтворення тексту мовою оригіналу і процес декодування його мовою перекладу (або цільовою мовою) проходять одночасно, а результат декодування відстає за часом від результату відтворення на лічені секунди. Якщо усний переклад є послідовним, то процес декодування починається відразу по завершенні процесу відтворення тексту або його частини.

За ступенем збереження інформації зазвичай характеризують письмові переклади, оскільки усний переклад передбачає завжди якомога повнішу передачу інформації, закладеної в текст оригіналу. Письмовий переклад може поділятися на повний, реферативний, анотативний та вибіркоковий. Повний письмовий переклад зустрічається найчастіше, у ньому ступінь збереженої інформації має дорівнювати 90–100% (де

можливо). Реферативний різновид письмового перекладу містить стисло викладені основні ідеї, дані та положення тексту оригіналу за збереження послідовності їх появи. Ступінь збереженої інформації дорівнює 40–70 % (де можливо). Цілком зрозуміло, що художні тексти реферуванню не підлягають. Анотативний переклад становить собою тезово викладені відомості про спрямування тексту, найзагальніші положення, цільову аудиторію і под. Ступінь збереженої інформації може складати від 5 до 20 % (залежно від розміру вихідного тексту). У випадку вибіркового перекладу інформація, яку буде збережено у перекладі, залежить від специфічного бажання замовника перекладу, наприклад, усі дані з посібника з теплотехніки, що стосуються експлуатації водонагрівачів. Тому ступінь збереження інформації у вибіркового перекладі числовому коефіцієнтові не підлягає. Реферативний, анотативний та вибіркового переклади є спеціальними, і створюються на замовлення із чітким визначенням параметрів.

За тематикою, або спрямуванням, переклад поділяється на галузеві переклади, залежно від теми. Існує переклад текстів технічного спрямування, юридичного, белетристичного, медичного та багатьох ще. У принципі, оскільки переклад як явище міжкультурне та міждисциплінарне наявний чи не в кожній галузі людської діяльності, то перелік галузей може бути безкінечним. Відрізняються переклади різного спрямування один від одного термінологічною лексикою, синтаксичною побудовою, емоційним забарвленням або його відсутністю і под.

Поділ перекладів за робочими мовами також не викликає жодних питань – залежно від мови тексту оригіналу і мови тексту перекладу підбирається особа перекладача, або декодера, який здатен уможливити процес обміну даними між представниками різних культурних осередків. Пари робочих мов можуть бути будь-які, можливі навіть варіанти перекладу між носіями тієї ж самої мови, які користуються різними національними варіантами, або діалектами.

Класифікація перекладів за періодизацією, яка нами пропонується, має два розподіли. Перший – це розподіл на переклади з мертвих мов та з живих мов, де мертві мови – такі, що не використовуються в активному вжитку певною нацією або народністю, а живі навпаки. При цьому переклади з мертвих мов поділяються на власне переклади та розшифрування, або декодування (у випадку незрозумілої алфавітної або знакової системи (наприклад, кіпу в інків, ієрогліфіки майя та ін.). Переклад з живих мов розподіляється на переклад сучасних текстів (таких, що викладені сучасним, легко зрозумілим варіантом мови оригіналу), та переклад давніх текстів (викладених застарілими варіантами національних мов). Так, наприклад, переклад Євангелія, що напи-

сане готичним шрифтом у XVI столітті, не може називатися розшифруванням у повному розумінні, але містить певні його елементи.

Нарешті, найважчий та найбільш дискусійний поділ перекладів є їх класифікація за якістю. Під якістю розуміємо сукупність факторів, як збереження інформативної складової тексту, збереження культурної складової, збереження ідейно-концептуальної складової при відтворенні тексту мовою перекладу. Річ у тому, що поділ перекладів на адекватні та неадекватні, еквівалентні та нееквівалентні є дуже суб'єктивним – це по-перше, по-друге, для здійснення цього оцінювання треба володіти обома мовами краще, ніж перекладач, чим не можуть похизуватися більшість читачів-реципієнтів. Отже, виходить, оцінка якості перекладу і класифікація перекладів за якістю – справа або професіоналів, або власної совісті.

УДК 81'233'27

Корягіна А. Ю.,

викладач,

*кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СУСПІЛЬНИЙ ХАРАКТЕР МОВЛЕННЯ

Фактори соціального оточення, тобто духовної та матеріальної культури, мають неабиякий вплив на формування особистості, і зокрема на її мову. Те, як ми розмовляємо (темп, стиль, діалект), на якій мові – в більшій мірі зумовлено не фізіологічними особливостями, а тим, в якому суспільстві ми живемо та в яких соціокультурних умовах проходить наш розвиток та діяльність.

Одна з форм впливу суспільства на мову зумовлена соціальною неоднорідністю суспільства – соціальна диференціація мови, що розкривається у поділі багатьох сучасних розвинутих національних мов на територіальні та соціальні діалекти, виділенні літературної мови як соціально та функціонально найбільш значущого мовного утворення, вивченні взаємодії на мову елементів соціокультурних та соціопсихологічних систем – соціальних норм, настанов, стимулів, мотивацій, орієнтацій, механізмів соціального контролю. Інша форма зв'язку мови з суспільством – зумовленість використання мовних засобів соціальними характеристиками носіїв мови (віком, рівнем освіти, професією та ін.), соціальними ролями учасників комунікації, ситуацією спілкування.

Складовою частиною та знаряддям соціалізації особистості є мовна соціалізація, що являє собою оволодіння мовою як комунікативним засобом, що зумовлює соціальну взаємодію у суспільстві та виражається у засвоєнні як елементів та структури мови, так і мовленнєвих норм даного соціально середовища, стереотипів мовленнєвої поведінки. Тобто, мовна соціалізація має на увазі набуття мовної та комунікативної компетенцій. Психічний розвиток людини, засвоєння норм поведінки, процес пізнання та соціальна діяльність неможливі без мови. Мовлення є похідним від соціального контексту. Це – своєрідна «карта» соціальної території, що відображає такі соціальні категорії як ролі, статуси, ситуації, події через вибір тих чи інших мовних засобів. Те, як говорить людина залежить від її взаємодії з суспільством, тобто соціалізується. Вплив соціума на мову можна простежити як на лексичному, так і на синтаксичному та фонетичному мовних рівнях.

Неможливо не згадати про вплив процесу соціалізації на вимову особистості. Питаннями, наскільки поширена та чи інша вимова та особливості використання фонетичних одиниць мови різними прошарками суспільства займається наука соціофонетика. Фонетичні відмінності мовлення певної особистості, що виникають у результаті взаємодії соціального й ситуативного чинників, можна віднести до соціолектичних (як властиві мовленню представників однієї соціальної групи) і до фоностилістичних (як пов'язані з ситуацією спілкування і стилем). Соціолект розглядається в якості прийнятого в даному суспільстві субваріанта мовлення, який завдяки дії певних соціальних чинників є типовим для певних етнічних, релігійних і економічних груп індивідумів з певним рівнем і типом освіти. Як показують численні дослідження в області соціофонетики та фоностилістики: члени одного мовленнєвого колективу, об'єднаного сукупністю соціальних ознак, відрізняються за вживанням тієї чи іншої соціофонетичної змінної та її варіантів у різних ситуаціях спілкування.

З усього наведеного можна зробити наступні висновки:

1. Незважаючи на те, що дуже часто при постановці питання взаємодії мови та суспільства, перша розглядається як засіб впливу на друге, можна з упевненістю сказати що цей процес є двостороннім. Мова є відображенням процесу соціалізації особистості, що виявляється у особливостях мовлення окремих соціальних груп.

2. Суспільство впливає на те, який словник, які синтаксичні конструкції, яку вимову обирає мовець за найбільш оптимальну в різних умовах комунікації, тобто цей вплив можна простежити на всіх рівнях мовної системи.

УДК 811.124'373.7

Лакутіна Н. О.,

викладач,

кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ЧАСТОТНІСТЬ ВЖИВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ В ЛАТИНСЬКИХ ТЕКСТАХ

Фразеологізми мають чітко виражене стильове призначення. Кожен стиль мовлення послуговується значним запасом фразеологізмів. Стильове використання фразеологізму залежить насамперед від наявності чи відсутності емоційного забарвлення. Нейтральні (міжстильові) фразеологічні звороти вживаються у всіх стилях мовлення. Емоційно забарвлені фразеологізми використовуються в художньому, розмовному та публіцистичному стилях. Стилістичні функції фразеологізмів залежать і від джерел походження. На цій підставі вони поділяються на розмовно-побутові, народнопоетичні і книжні.

Переклад фразеологічних одиниць є дуже важким завданням. У силу свого семантичного багатства, образності, лаконічності і яскравості фразеологія грає в мові дуже важливу роль. При перекладі фразеологізму перекладачеві треба передати його зміст і відбити його образність, знайшовши аналогічний вислів в англійській мові й не втративши, при цьому, стилістичну функцію фразеологізму. При відсутності в іншій мові ідентичного образу перекладач змушений прибігати до пошуку «приблизної відповідності». Переклад фразеологічних одиниць на інші мови викличе певні труднощі через їхню семантичну цілісність й ускладненість. Дослівний (буквальний) переклад фразеологічного вислову спотворює зміст висловлення, у той час, як потрібен адекватний переніс значення фразеологічної одиниці на другу мову. Для досягнення максимальної адекватності при перекладі фразеологізмів з англійської на українську мову й навпаки перекладач повинен володіти різними способами перекладу, серед яких основними є: еквівалентний переклад, аналогічний, описовий, антонімічний переклад, калькування, комбінований переклад.

Латинські вислови, які застосовуються в текстах різних жанрів, являють собою масив мовних одиниць різних за структурою та походженням. Для правильного перекладу латинського фразеологізму часто необхідно усвідомлювати джерело його походження. За цією ознакою латинські висловлювання можна поділити на дві великі групи :

- 1) Вислови, джерело яких відомо.

2) Вислови з невизначеним джерелом.

Структура латинських фразеологізмів є різноманітною та неоднозначною. В цілому всі латинські вислови за структурою можна поділити на 2 великі групи: речення та словосполучення.

Серед словосполучень в основному зустрічаються іменникові, які в свою чергу поділяються на суб'єктні (тобто такі, де іменник стоїть у називному відмінку із залежними від нього словами або без них) та об'єктні, які складаються з прийменника та іменника у непрямому відмінку: «*Tabula rasa*», «*Corpus delicti*», «*Curriculum vitae*», «*Ad honorem*», «*Ad libitum*», «*Ex cathedra*».

Другою групою словосполучень є дієслівні структури, у яких головним словом словосполучення виступає дієслово або дієслівна форма (супін): «*De facto*», «*De jure*», «*Divide et impera*».

Третьою групою латинізмів-словосполучень є займенникові структури, де головним членом виступає займенник: «*Ad hoc*», «*Alter ego*».

Латинські вислови-речення також можна поділити на підгрупи, які об'єднують, з одного боку, номінативні речення, з іншого – речення, у яких наявний дієслівний предикат: «*In vino veritas*», «*Ars longa, vita brevis (est)*», «*Carpe diem*», «*Cogito, ergo sum*».

Таким чином, можна сказати, що стійкі вирази мови стародавніх римлян, що використовуються до цих пір у багатьох мовах світу є фразеологізмами активно використовуваними. Багато латинських крилатих висловів увійшло до української мови. Протягом XVI–XVIII століть значна частина української літератури створювалася саме латинською мовою.

УДК 378.4:811.21(430)»18/20»

Мелінчук Н. В.,

викладач,

кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ІНДОЛОГІЯ ТА ТІБЕТОЛОГІЯ В НІМЕЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Вивченням мов Бангладешу, Бутану, Індії, Непалу, Пакістану, Тібету та Шрі-Ланки займається наука індологія. У XIX ст. індологія представлена в таких навчальних закладах: університет ім. Фрідріха Шиллера м. Єна (1817 р.), Рейнський університет ім. Фрідріха Вільгельма м. Бонн (1818 р.), університет ім. Філіпа м. Марбург (1845 р.). Саме

університет м. Марбург відомий своїми вченими-індологами: Й. Гільдемайстер (J. Gildemeister, 1812–1890), Ф. Юсті (F. Justi, 1837–1907), А. Тумб (A. Thumb, 1865–1915), К. Ф. Гельднер (K. F. Geldner, 1852–1929), Г. Оертель (H. Oertel, 1868–1952) та Й. Небель (J. Nebel, 1887–1960). Одна з найвідоміших праць XIX ст. з санскриту належить А. Тумбу «Довідник з санскритської мови» («Handbuch des Sanskrits»).

Поява індології та тибетології університет ім. Георга-Августа м. Гьоттінген завдячує Г. Г. Аугусту (G. H. August, 1803–1875), який у зимовому семестрі 1826–1827 рр. прочитав лекцію «Про санскритську мову та літературу» («Über die Sanskrit-Sprache und Literatur»), яка заклала основи для подальшого розвитку даного наукового напрямку. Відомими фахівцями у галузі індології та тибетології в університеті м. Гьоттінген вважаються Т. Бенфей (Th. Benfey, 1809–1881), Ф. Кільхорн (F. Kielhorn, 1840–1908), Г. Людерс (H. Lüders, 1869–1943), Г. Ольденберг (H. Oldenberg, 1854–1920) та Р. Ф. Фік (R. F. Fick, 1867–1944). Найвідомішим вченим того часу, який працював у навчальному закладі на посаді професора санскритської філології є Т. Бенфей, який є засновником компаративних досліджень казок та дослідником Ведів (священі тексти індуїзму). 1859 р. вийшла праця «Панчатантра: п'ять книг індійських байок, казок та оповідей» («Pancatantra: Fünf Bücher indischer Fabeln, Märchen und Erzählungen»), а результати досліджень Вед викладено у працях: «Повна граматики санскритської мови» («Vollständige Grammatik der Sanskritsprache, 1852 – 1854»), «Граматики ведійської мови» («Grammatik der vedischen Sprache», 1874), «Історія мовознавства та орієнталістська філологія в Німеччині» («Geschichte der Sprachwissenschaft und Orientalischen Philologie in Deutschland», 1869).

Основні положення з індології викладено у таких дисертаційних дослідженнях: Г. Людерс захистив роботу з індійської фонетики (1894), а 1928 р. Г. Ольденберг – «Давньоминулий час у Ведах» («Das Plusquamperfekt im Veda»).

Славетні традиції індології започатковано Рейнським університетом ім. Фрідріха Вільгельма м. Бонн у 1818 р. Свого часу до університету були запрошені брати Шлегелі. Август Вільгельм Шлегель (August Wilhelm Schlegel, 1767–1845) на той час був найавторитетнішим знавцем санскритської мови та літератури в Німеччині, яку він вивчав у Парижі. Його брат Фрідріх фон Шлегель (Friedrich von Schlegel, 1772–1829) у 1808 р. видав книгу «Про мову та мудрість індійців» («Über die Sprache und Weisheit der Indier»). Вже у 1820-х рр. А. В. Шлегель засновує журнал «Індійська бібліотека» («Indische Bibliothek»). Згодом послідовник А. В. Шлегеля професор давньоіндійської мови та літератури К. Лассен (Ch. Lassen, 1800–1876) впоряд-

кував чотири томне видання під назвою «Індійська давнина» («Indische Altertumskunde», 1847–1862). Відомий санскритолог та учень К. Лас-сена Ернст Віндіш (Ernst Windisch, 1844–1918) підготував два томи «Історії санскритської філології та індійської давнини» («Geschichte der Sanskrit-Philologie und indischen Altertumskunde», 1917 p., 1920 p.).

УДК 811.112.2'38:821.112.2-32

Мукатасва Я. В.,

канд. філол. наук, доцент,

*кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТОРСЬКОЇ ТА ЧУЖОЇ МОВИ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ НОВЕЛІ

Німецькомовна новела посідає чільне місце серед прозових жанрів малих епічних форм. Починаючи з XV століття, становлення новели як жанру відбувається в Німеччині та інших європейських країнах. Новела через свій незвичайний силует та виразність ще з часів Відродження привертала особливу увагу як письменників, так і читачів та слугувала «Срібним кодексом» для інших малих літературних форм.

Особливий інтерес завжди викликала незвичайна, яскраво забарвлена композиція новели, адже саме через мовну стилістику відбувалося відображення та своєрідне вираження думок автора та персонажів.

У лінгвістичних студіях новели як типу тексту відводиться значне місце стилістичним особливостям авторської і чужої мови: мовно-стилістичні явища мають значний вплив – і на предмет мовлення як звичайне слово, і на інше слово, на чуже мовлення. При цьому для автора важлива не тільки індивідуальна й типова манера мислити, переживати, говорити, але насамперед манера бачити й зображувати: у цьому його пряме авторське призначення.

Основними стилістичними зв'язками для автора є динамічні, напружені зв'язки між висловленнями, між самостійними й повноправними мовними й смисловими центрами, вони знаходять своє відображення у різних формах прояву думок та інтенцій автора та персонажів.

Слід зазначити, що мовленнєва реалізація різновидів чужої мови в німецькій новелі є недостатньо дослідженим лінгвістичним полем у теорії та історії лінгвістики тексту.

Опрацьовані літературні та наукові джерела свідчать про відсутність ґрунтовних досліджень авторської і чужої мови малих жанрів,

зокрема німецької новелістики як у німецькій, так і у вітчизняній філології. При цьому, на порядок денний висувається таке коло питань, як відсутність єдиної теорії новели, типи композиційно-мовленнєвих форм за співвідношенням авторська/чужа мова, а також лінгвостилістичні та прагматичні параметри, які є характерними для німецькомовної новели.

Конструкції з авторським мовленням є не тільки частиною стильової системи автора, але й найпоширенішою формою висловлення. Семантика їх визначається місцем, функціональним різноманіттям структурних типів, різновидом і модифікацією компонентів. Авторське мовлення являє собою частини літературного твору, у яких автор звертається до читача або від себе, або через оповідача, а не за посередництвом мовних характеристик введених персонажів. У новелах Томаса Манна авторська мова представлена як безпосередньо від самого автора, який прямо звертається до читача, так і через оповідача. При цьому, фігура оповідача з'являється у творах в одній з трьох іпостасей: аукторіальний, персональний і персоніфікований і відповідно прив'язана до певного оповідального типу мовлення, конструктивну основу якого становлять різновиди монологу.

У науковій літературі існує думка про те, що авторська мова в епічному жанрі виконує найрізноманітніші функції: характеристика персонажа, опис історичних подій і цілої епохи, пейзажу, побуту. У німецькомовній новелі найпоширенішою функцією авторського мовлення є характеристика персонажів

Що стосується поняття «чужа мова», то вона виникає в результаті з'єднання слів автора й чужого висловлення й розкривається в окремих формах репродукції чужого мовлення. Структури із чужою мовою, внаслідок специфіки їхнього з'єднання, організації, являють собою граматичні поняття. Основною конститутивною ознакою чужої мови вважається її відтворюваність, цілісність, передача вже створеного висловлення.

У новелах Т. Манна простежується певна комплексна система форм репродукції чужого мовлення, що характеризується розмаїттям стилістичного функціонування і обумовлена контекстуально.

У концепції провідного лінгвіста Е. Різель пряма мова виражається у монологічному або діалогічному мовленні. В цьому контексті заслуговує уваги те, що співвідношення монологічного або діалогічного мовлення у кожній новелі Т. Манна розкрито по-різному. Внутрішня, або невимовлена мова у німецькомовній новелі мотивує дії і вчинки героїв, розкриває їх причинно-наслідкові зв'язки і слугує важливим засобом розкриття внутрішнього світу персонажів. Вона, на відміну

від прямої мови, не має адресата й не бере участі в комунікативному акті, що робить її на перший погляд «нефункціональною». Зробити внутрішню мову «функціональною», зрозумілою може тільки письменник, вводячи читача в чужий внутрішній світ. Внутрішнє мовлення, окрім «потoku свідомості», має й інші форми прояву, найбільш поширеною з яких є внутрішній монолог.

В епічній літературі внутрішній монолог знаходить своє відбиття за допомогою так званого «мисленнєвого цитування», що виражається або у монологічній мові у першій особі однини, або за допомогою так званої «inquit-Formel» («внутрішньої формули») та вводиться словами «він сказав сам собі», «він подумав». Слід зазначити, що в кожній з новел Т. Манна наявний внутрішній монолог.

Розглядаючи питання про внутрішній монолог, неможливо не торкнутися поняття «erlebte Rede», яке за своїм смисловим навантаженням дуже близька до внутрішнього монологу. В цьому відношенні обом формам безпосереднього, прямого висловлювання персонажів протиставлені дві форми непрямого висловлювання, які мають місце в німецькомовній новелі: непряма та невласне-пряма мова.

Непряма мова хоч і не є найпоширенішим різновидом чужої мови, адже являє собою висловлювання персонажів в узагальненому, трохи віддаленому від читача, вигляді, однак у новелах Т. Манна знаходить досить широке застосування.

УДК 378.016:808.5]:81'25-057,875

Муратова В. Ф.,

*канд. філол. наук, старший викладач,
кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ВИКЛАДАННЯ РИТОРИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Мета курсу «Основи риторики» є розкриття загальних закономірностей мовленнєвої поведінки, що діють у різних ситуаціях спілкування, сферах діяльності, та практичних можливостей використання їх для того, щоб зробити промову ефективною, а роботу професійного перекладача якісною. Задачі вивчення дисципліни полягають: у вивченні загальної теорії, історії риторики, ораторського мистецтва, красномовства; у з'ясуванні функцій мовлення та спілкування, їх складових; у оволодінні навичками підготовки та публічного виголошення промов.

Курс риторики спирається на використання матеріалів з історії культури, філософії, мовознавства, психології, фізіології. Крім того, тво-

рчі промови студентів допомагають оволодіти голосом, мімікою, без чого неможлива ораторська діяльність, а й відповідно професійний переклад. Як навчальна дисципліна «Основи риторики» складається з чотирьох частин: історії, теорії, практики та техніки.

Оскільки курс риторики для студентів-перекладачів охоплює 7 лекційних та 7 практичних занять, виникає необхідність обмежити об'єм теоретичного й практичного матеріалу, та подавати інформацію у стислому вигляді, приділяючи більше уваги саме практичному боку вивчення дисципліни.

На початку вивчення матеріалу студенти розглядають риторику у трьох напрямках: як навчальну дисципліну, як науку про комунікацію, і як власне сам процес комунікації та умови успішності цього процесу, необхідні навички та знання. Предмет дисципліни тлумачиться так: «яким чином людина може бути успішною у процесі комунікації, і як вона може переконати у своїй думці інших».

Необхідно зазначити, що студентам також пропонується розглянути зв'язок між риторикою та журналістикою, риторикою та політикою та риторикою й економікою. Оскільки сучасний переклад охоплює водночас всі ці галузі, вагомим є вміння спілкуватися на зазначені теми та володіти необхідною термінологією. Проте центральне місце займає зв'язок риторики та мистецтва. Як зазначає Й. Кнапе, вчення про риторичні фігури вплинуло на розвиток всього мистецтва як такого, а в сучасний період влучне вживання риторичних фігур сприяє успішній комунікації та вдалому переконанню опонента.

Наступним важливим моментом у викладанні курсу риторики є окреслення місця оратора у процесі комунікації. Відповідно до Ф. Клотца, постать оратора змінила своє значення протягом історії. Якщо раніше під «оратором» розуміли промовця, який виступав перед групою слухачів (як це було за античні часи), зараз «оратором» може виступати навіть цілі групи або організації (телевізійні канали, газетні редакції, підприємства тощо).

Традиційно теорія риторики спиралася на монологічне мовлення, оскільки саме визначні промови риторів є віддзеркаленням культури нації. Розрізняють політичні промови, судові, урочисті. Звичайно, що ці головні три типи ще поділяються на підвиди. Проте діалогічне мовлення набагато складніше для оратора за великою кількістю умов, що потрібно враховувати. Оратор повинен розраховувати на реакцію адресата, який має свою власну мету комунікації. Стратегії оратора, які він заздалегідь готував для ведення промови, тут не зовсім успішні. Оратору слід більш розраховувати на аналіз ситуації спілкування, тактики ведення діалогу. Саме це є важливим при перекладацькій дія-

льності, оскільки неможливо передбачити реакцію співрозмовника, чи ділового партнера.

І останнє, на сьогоднішній день збереглися 127 курсів риторики, що були складені й прочитані в Києво-Могилянській академії. Певний розквіт курсів риторики припадає на кінець XVII – початок XVIII ст. Переважна їх більшість мали світський характер. Володіння навичками ораторського мистецтва на сьогоднішній день є необхідною умовою сучасного фахівця в будь-якій сфері. Опануванню риторики сприяють підручники С. Д. Абрамовича, Л. І. Мацько, В. В. Молдована, Г. М. Сагач та інших авторів, що вийшли друком наприкінці XX – початку XXI ст. Проте, західним науковцям, які саме й розпочали вивчення риторики, в Україні приділяється незначна увага.

УДК 378.016:811?243'27

Науменко А. А.,

старший викладач,

кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ФАКТОР НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов постає необхідність максимально посилити міжкультурний компонент комунікативної компетенції студента – майбутнього перекладача. При вивченні іноземної мови студенти-перекладачі вивчають іншу культуру і вчаться міжкультурному спілкуванню. Залучення студентів до діалогу культур є важливим з точки зору навчання і виховання, оскільки формування перекладача відбувається завдяки діалогу рідної культури та культури іноземної. Вивчаючи іноземну культуру, студенти краще дізнаються рідну культуру.

Міжкультурна компетенція – це знання соціокультурного контексту, використання іноземної мови і вміння спілкуватися в цьому контексті. Міжкультурна компетенція надає можливості виходу за межі рідної культури. Уміння спілкуватися в рамках діалогу культур вимагає цілого ряду умінь: вміння ставити себе на місце інших учасників спілкування, вміння проявляти ініціативу міжкультурного контакту, вміння прогнозувати соціокультурні недоліки, які можуть привести до непорозуміння, вміння брати на себе відповідальність за усунення можливого міжкультурного нерозуміння, вміння бути гідним представ-

ником власної культури, вміння існувати в багато культурному середовищі.

Знання норм поведінки, цінностей, правил спілкування є необхідним для вибору правильного мовленнєвого регістра.

«Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» – керівний документ, що використовується для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови у Європі а, поступово, в інших країнах (у листопаді 2011 року своєю Резолюцією Рада Європейського союзу рекомендувала використання «Рекомендацій» для валідації рівнів знань іноземної мови) – приділяє увагу саме соціокультурному компоненту в навчанні іноземних мов. На сучасному етапі викладання іноземних мов, знання культури країни і народу не просто важливими, вони відіграють вирішальну роль при використанні мови і впливають на іншомовну компетенцію студентів-перекладачів.

УДК 808.2+81'25

Науменко А. М.,

д-р. філол. наук, професор,

зав. каф. теорії та практики перекладу з німецької мови,

ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

РЕДАГУВАННЯ ОРИГІНАЛУ ТА КРИТИКА ПЕРЕКЛАДУ

Справедливо вважається, що редагування будь-якого тексту є корекцією цього самого тексту. Але парадокс вичитування перекладу полягає в тому, що воно обов'язково повинно починатись із редагування оригіналу: якщо в ньому є логічні, мовні або стилістичні помилки (помилки, а не суб'єктивні риси ідіолекту автора оригіналу!), їх треба спочатку *«відкорегувати»* (тобто врахувати) і лише потім переходити до виправлення самого перекладу. Так, у вірші Тараса Шевченка *«Заповіт»* сказано, що його треба *«поховати на могили серед степу широкого»*, але майже всі перекладачі (наприклад, росіянин А. Твардовскій, білорус Я. Купала, німка Г. Ціннер, англієць Дж. Вір та інші) використали лексему *«курган»*: А. Твардовскій – *«Чтоб лежать мне на кургане»*, Я. Купала – *«Сярод стэпу на кургане»*, Г. Ціннер – *«sollt zum Grab ihr Den Kurgan mir bereiten»*, Дж. Вір – *«My tomb upon a grave-mound high»*.

Ця лексема відсутня у Т. Шевченка і вносить у переклади історично, політично й біографічно патетичну фальшиву фактографію, що, мовляв, я ліричний герой-українець належу до великого етносу скифів,

предків українців й інших народів, яких ховали після смерті не в примітивно заглибленій могилі, як в інших варварських народів, а на високому кургані!

Але перекладачі мали право (навіть повинні були!) внести до свого тексту цю лексему, бо автор оригіналу зробив двічі (!), не помітивши цього, грубу логічну помилку, коли написав:

*Як умру, то поховайте
Мене на (а не у могилі!)
І додав:
Щоб лани широкополі,
І Дніпро, і кручі
Було видно, було чути,
Як реве ревучий.*

Невже письменник Тарас Шевченко не розумів, що українці ховать своїх померлих не на могилі, а у могилі, і що – за всіма законами шкільної геометрії Євкліда! – ніяк не можливо, знаходячись у глибокій могилі на площині (у Шевченка «Серед степу широкого»), бачити «лани широкополі, і Дніпро, і кручі»?!

Цілком зрозуміло, що його перекладачі, щоб уникнути звинувачень критиків перекладу у нелогічності перекладацького сюжету, свідомо йшли на змістовне редагування оригіналу, не помічаючи при цьому їх «вбивства» національної концепції першотвору. До речі, на це їх штовхали не тільки семантика використаних Тарасом Шевченком лексем, а й морфологія його тексту, бо будь-який неписьменно-нормативний українець часів Тараса Шевченка завжди казав: «Поховайте мене у могилі».

Отже, якщо редагування будь-якого авторського тексту є пристосуванням тексту до нормативів мови, якою він написаний, то корекція перекладу є його пристосуванням до задуму оригіналу.

Взагалі сучасна критика перекладу зробила в галузі художнього перекладу ще мало чого позитивного, бо вона рідко порівнювала ідейно-художні концепції оригіналу та перекладу, без чого про неї як науку говорити важко. Вона завжди аналізувала фонетичні, лексичні та граматичні пасажі або окремі складові частини тексту, при цьому не у співвідношенні з концепцією оригіналу, а лише з нормами мови перекладу.

Так, А. Цветаєва писала про переклад Н. А. Холодковскім «**Фауст**» Гете як про найвище досягнення російської мови, М. Вільмонт – те ж саме про переклад цього твору Б. Пастернаком, А. Зарицькі стверджував, що переклад В. Сьомухою «**Фауста**» Гете є найвищим досягненням білоруської мови, О. Білецький – що переклад цього твору

М. Лукашем є шедевром української мови. Подібні думки з приводу перекладів інших творів висловлюються багатьма критиками.

Тому й висновки такої критики є морально-смакові («добре-погано», «подобається-ні» тощо), а не наукові («переклад або обробка», «збережена концепція чи ні» тощо); зрозуміло, що вони допомагають ремеслу перекладача, його майстерності, але дуже мало професіоналізму й ще менше – теорії перекладу.

Значні успіхи мають інші сфери перекладознавства: теорія загального перекладу, психологія перекладу, переклад технічної літератури та документів, усний і військовий переклади. Але тут, як і взагалі, критика перекладу повинна займатися висвітленням причин успіхів або неуспіхів перекладача, а не вихвалюванням чи осудженням його праці.

Але ж переклад треба порівнювати з оригіналом як дві цілісності, а не за їх окремими компонентами (фонетика, лексика, граматика, епізоди тощо). Критик повинен встановити, чи зберіг перекладач ідейно-художню концепцію оригіналу, а не лише її окремоті, а якщо критик і буде займатися ними, то лише як конкретним втіленням названої концепції. На матеріалі таких висновків і розв'язуватимуться всі практичні та теоретичні питання критики перекладу.

Головна користь від порівняння перекладу та оригіналу полягає у вирішенні питання про принципову можливість-неможливість збереження ідейно-художньої концепції оригіналу. Друга користь є чисто літературознавчою: суму всіх перекладацьких інтерпретацій оригіналу можна розглядати як наслідок його художньо-образної багатозначності і тим самим уточнювати літературознавче тлумачення першотвору.

Але множинність перекладів є явищем неоднозначним. Тут треба розмежовувати перекладачів-фахівців і перекладачів-поетів: перші працюють заради читача, другі – лише для себе. Причини множинності у них різні. У фахівців вони полягають у неможливості зберегти в перекладі ідейно-художню концепцію оригіналу (зараз мова не йде про так звані підробки під переклад, бо у такому випадку причина множинності зовсім інша – халтура), бо фахівець завжди наївно вірить, що його переклад буде кращим, ніж усі попередні, буде, так би мовити, самою істиною в останній інстанції; він упевнений, що, як колись сказав теоретик перекладу М. Морозов, *«завжди можна досягти ще більшої подібності з оригіналом, знайти більш виразні риси»*.

Причина множинності перекладів у поетів уже зовсім інша.

Західнонімецький драматург Т. Дорст, який зробив чимало перекладів з Мольєра, Дідро, О'Кейсі та ін., сказав про це наприкінці 1970-х років: *«Чому я перекладаю н'еси старих майстрів? Щоб прилучитися*

до існуючих творінь та щоб, безумовно, мати для моєї творчості користь з того, перед чим я схиляюсь».

Отже, критика перекладу, якщо вона зможе вказувати на плюси та мінуси попередніх перекладачів, на їхні хиби при інтерпретації концепції оригіналу, буде допомагати робити нові переклади з мінімумом помилок і втрат. Але вона повинна при цьому розв'язувати ще й таку проблему: а чи звучить переклад як твір мови оригіналу. На увазі мається не традиційний (і, як гадає більшість перекладознавців, лише єдиний) підхід до перекладу, чи порушені у ньому звичайні закономірності мови перекладу (у такому випадку немає проблеми: якщо не порушені, то й балакати нема про що, а якщо порушені, то перекладач є неписьменною людиною). На увазі тут мається зовсім інше, дійсно складне питання, без вирішення якого переклад буде завжди сприйматися читачем (та й критиком) як оригінальний твір мовою перекладу (тобто новим твором на відомий сюжет), але зовсім не перекладом з іншої мови.

Проблему цю можна окреслити так: чи повинен переклад звучати як представник іншої мови, іншого мислення, інших звичаїв, іншого побуту тощо, тобто звучати так, щоб читач одразу зміг впізнати *«іноземне обличчя»* автора, а не тлумачити твір як іноземний сюжет рідного (за мовою) письменника-співвітчизника. Це і є справжньою проблемою (не про екзотику теми тут, звичайна річ, йдеться): переклад звучить літературно своєю мовою, але водночас крізь його ідейно-художню концепцію виразно проступають пануючі ознаки світосприймання носіїв мови оригіналу (ознаки змісту та форми).

Проблема ця давня (ще В. Гумбольдт на початку минулого століття вимагав зберігати у перекладі іншомовний, *«чужинний»* відтінок), але й сьогодні спірна. Так, С. С. Прокоповіч теж вважає, що *«переклад повинен бути адекватним, тобто сприйматися як оригінальний твір своєю мовою, і водночас бути твором чужинним»*, хоча інші бачать в цій *«чужинності»* брак перекладу.

Тому цілком зрозуміло, чому неможливо прийняти постулат Б. Пастернака, висловлений ним з приводу своїх перекладів шекспірівських трагедій: *«Як і оригінал, переклад повинен справляти враження життя, а не словесності»*. Б. Пастернак тут не має рації двічі: як перекладач, бо переклад все ж таки повинен справляти враження словесності, а не життя, при цьому іншомовної словесності, і як митець, бо оригінал, якщо це справжнє творіння белетристики, повинен теж справляти враження не життя, а словесності (гарні були б ми замолоду, коли б замість реального кохання відчували лише його ідеальний сурогат, тобто читаючи пастернаківський переклад *«Ромео та Джульєтти»*!).

Такі проблеми має предметна структура критики перекладу. Щодо жанрової, то основоположним жанром повинен стати концептуальний аналіз перекладу (тобто зіставлення ідейно-художніх концептів оригіналу та перекладу), але мобільним жанром – компонентний аналіз (тобто різне зіставлення одного з компонентів цієї концепції; але не фіксація окремих знахідок, успіхів або помилок перекладача, а зведення їх у систему, базою якої є індивідуальний стиль перекладача та співвідносність цієї системи з загальною концепцією перекладу, а тієї – з концепцією оригіналу).

При цьому, не треба забувати і про те, що у перекладу є три грані, які повинна висвітлювати його критика: переклад як об'єкт сприйняття читачем; як наслідок діяльності перекладача, як предмет теоретичного аналізу. У першому випадку критик займається оцінкою питання, чи синтезувалися творчі принципи перекладача, закони мови перекладу та художнє мислення автора оригіналу у цілісну єдність, яку і звуть перекладом, чи то перед читачем знаходиться обробка, самостійний твір. У другому випадку критик цікавиться причинами успіхів та втрат перекладача, а у третьому розробляє методологію та методику перекладу і його аналізу як гносеологічного, психологічного, художньо-естетичного й лінгвістичного акту.

Але адресатів у критиці перекладу не три, як може виявитися на перший погляд (тобто читач, перекладач, критик у широкому розумінні цього слова), а 8: один непрофесіональний читач і три фахівці (перекладач, критик у вузькому розумінні, теоретик); при цьому кожна з цих чотирьох категорій ділиться на два типи: той, хто знає мову оригіналу, і той, хто її не знає. Тому необхідною й неминучою є, з одного боку, тематична, понятійна і термінологічна диференціація публікацій (від популяризаторства у рецензії для масового літературного видання до «герметизації» у фахових дослідженнях для перекладознавців), а з іншого, потрібне постійне балансування на зіставленні мов оригіналу та перекладу для читача, який знає мову оригіналу (інакше всі аргументи критика будуть бездоказовими), та на максимально можливому описі наслідків цього зіставлення лише мовою перекладу для читача, який мови оригіналу не знає (бо інакше для нього все теж буде бездоказовим; а таких читачів – більшість навіть серед перекладознавців).

Немає потреби аргументувати думку, що названі грані й категорії важко виділити у чистій сутності і що вони існують лише як тенденції, але враховувати їх все ж необхідно, хоч, можливо, і не так прямолінійно, як це робить, наприклад, К. Ю. Амбрасас – (там, зрозуміло, інші грані та категорії, але суть справи від цього не змінюється).

УДК 811.112.2'255.4:659.1

Ніколащенко Ю. А.,

*викладач, кафедра теорії та практики перекладу з німецької мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ

Реклама є масовим засобом комунікації і являє собою глобальну індустрію, спрямовану на інформування адресата про товари та послуги. Дослідники цього явища (Д. Розенталь, Н. Кохтев, Г. Ніколенко) дотримуються думки, що при перекладі рекламних текстів перекладач вирішує не тільки лінгвістичні проблеми. Перекладений текст повинен бути соціолінгвістично адаптований і включений в соціолінгвістичне середовище мови перекладу. Він повинен бути здатний викликати у цільової аудиторії ту ж реакцію, що і у одержувачів оригінального тексту.

Переклад рекламних текстів німецькою мовою є дуже специфічним та креативним видом перекладу, так як потрібно передати або відтворити на іншій мові то, що по суті не піддається перекладу: образність, дошкульні заголовки, крилаті вирази, асоціативно-візуальні ряди. Рекламному тексту насамперед притаманні інформативність і експресивність, завдяки широкому спектру засобів вираження. При перекладі рекламних текстів слід враховувати такі особливості як лаконічність, орієнтацію на стереотипи, прагнення до незвичайності, своєрідності, оригінальності, завдяки чому посилюється вплив на адресата.

Основну складність при перекладі рекламних текстів викликають його основні структурні елементи: заголовок, основний текст і слоган. До того ж слід враховувати не тільки його структуру, а й форму, так як текст може бути написаний як в формі монологу, так і в формі діалогу. Структура основного рекламного тексту відображає комунікативну стратегію, яка була обрана її упорядником і може будуватися на основі різних комунікативних моделей. Поряд з цим необхідно враховувати також і стилістичні особливості тексту реклами німецької мови. При перекладі слід враховувати використану при створенні рекламного тексту тактику налаштування споживача до рекламованого товару. Він представляється покупцеві як щось само собою зрозуміле, повсякденне і необхідне. Іноді реклама створюється за допомогою «обігрування», перетворення прислів'я, фразеологічної одиниці, наприклад: «Kleine Preise erhalten die Freundschaft». У рекламі обігрується всім відома німецька прислів'я – Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft. Тому

важливо не тільки правильно знайти відповідні еквіваленти в українській мові, але і зберегти при перекладі той емоційний вплив, який здійснюється рекламою на носіїв німецької мови. При перекладі може бути використаний антонімічний переклад. Тоді таке прислів'я може бути перекладене таким чином: «Отримай радість від дешевої покупки».

У німецьких рекламних текстах часто використовуються змінені фразеологічні звороти, наприклад: в *in guten Händen sein*, *hohe Ansprüche stellen*, *Anfang ist gut, alles ist gut*.

«Haut ist in guten Händen» (Ваша краса в надійних руках),

«Stellen Sie höhere Ansprüche» (Ваші бажання – наша робота),

«Preise gut, Alles gut» – (Низькі ціни – це запорука нашого успіху)

Особливу складність створює переклад завершальної фрази рекламного тексту – слогана, основна мета якого полягає в тому, щоб спонукати покупця на необхідність здійснення ним дії. До того ж слоган представляє рекламований об'єкт, характеризує і виділяє його серед інших. Разом з назвою фірми, товарним знаком, торговою маркою він висловлює основну рекламну концепцію – бренд фірми. При перекладі слоганів перекладач повинен правильно вибрати стратегію: зберегти або змінити концептуальну складову вихідного слогана. При цьому, використовуються такі прийоми як доповнення, заміни, опущення, конкретизація, компенсація, синонімічний переклад та антонімічний переклад.

Таким чином, переклад рекламного тексту виконується більш ефективно при досягненні динамічної еквівалентності. Перекладач повинен знати особливості текстів даного виду і вміло використовувати прийоми і стратегії перекладу.

УДК 811.161.2

Богданова Є. В.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

**ІСТОРІЯ АКЦЕНТУАЦІЇ ПРИСЛІВНИКІВ,
МОТИВОВАНИХ НЕПОХІДНИМИ ПРИКМЕТНИКАМИ
ОКСИТОНОВАНОЇ АКЦЕНТНОЇ ПАРАДИГМИ**

У пам'ятках староукраїнської мови засвідчено низку прислівників, основи яких у праслов'янській мові належали до окситонованої а. п. з двоскладовою висхідно-спадною інтонацією:

на́гле (Кл., 7; Книж., 46; Зін. Прип., 8 зв., 10 зв., 28, 53), *о́стро* (Волк., 106), *те́пло* (Книж., 60), *до́брѣ* (Гр. См., 68 зв., 602, 603; Гр. См. (Кр), 66; Л. Сл., 101; Бер., 52 – двічі; Гр. Зиз., 81, 82 зв.; Адельф., 154 зв., 176; Бар., 7, 54 зв., 55, 71), *до́бре* (Гал., 43, 45 зв.; Коп. Ом., 135; Бер., 9, 91, 103; Книж., 11, 20, 27, 45, 51; Коп. Каз., 9; Л. Сл., 1 зв.; См. Кл., 9 зв. (2 р.), 10 зв.; Рад. В., 111 зв.; Гр. Зиз., 4 зв., 84; Зін. Прип., 42 зв., 45, 166, 234; Рад., 7; В. Кл., 36; Сл. Лекс., 443), *ми́дрѣ* (Бар., 110; Гр. Зиз., 84), *ми́дрѣ* (Гр. См., 602, 603; Коп. Ом., 155; Єв., 23), *ско́рѣ* (Гр. См., 601 зв., 603, 68; Бер., 115; Книж., 19; Бер., 221; Синопс., 34 зв.; Л. Сл., 182), *ско́ро* (Гал., 46 2 зв.; Тр., 105 зв.; Гр. См., 69 зв.; Єв., 23; Адельф., 154 зв., 176; Коп. Каз., 8 зв., 14, 21; Синопс., 77 зв., 79; Ст. Єв., 34; Величк., 2, 12; Поезія XVI – XVII, 240; Андрієвич, 2, 13 зв.; Зін. Прип., 14 зв.), *ско́ры* (Бер., 115; Рад. В., 33 зв.), *ско́рѣ* (Бер., 115), *лю́тъѣ* (Гр. См. (Кр), 92 зв.; Бер., 61; Синопс., 34 зв.), *лю́бо* (Гал., 1, 11, 12 зв.; Андрієвич, 6 зв.), *лю́бѣ* (Гал., 101 зв.; Гал. Ск., 12), *блі́зи* (Адельф., 154 зв.) – рефлексі колишньої праслов'янської двоскладової висхідно-спадної інтонації.

Староукраїнський прислівник *о́стро* виник у праслов'янській мові внаслідок адвербіалізації форми наз. одн. сер. р. короткого прикметника – *ostrò, який у праслов'янській мові характеризувався флексійною акцентуацією (двоскладовою висхідно-спадною інтонацією, окситонована а. п.).

В аналізованих акцентованих пам'ятках відбито факт кореневого наголосу: *о́стро* (Волк., 106). У гуцульських та буковинських говірках також засвідчено вторинну кореневу акцентуацію: *о́стро* (Гуц. Гов.,

141; МСБГ 1979, 102). У поезії кінця XIX – поч. XX ст. функціонує аналізована лексема з протетичним *г*-: *Мимо пройшла, подивилася, го́стро в обличчя*: — *Ходім* (Сосюра, 86, 98, 475).

У давніх українських пам'ятках прислівник *ско́ро* (*ско́рw*) утворився шляхом адвербіалізації короткого прикметника у формі наз. одн. сер. р. і мав флексійну акцентуацію (двоскладова висхідно-спадна інтонація, окситонована а. п.), – **skorò*.

У давньоруській мові зафіксовано лише вторинний кореневий наголос – *ско́ро* (ЧНЗ, 16, 109 зв., 122, 128 зв., 138, 149 зв., 153 зв., 158 зв., 159, 35 зв.); той самий наголос відбито і в староукраїнських пам'ятках – *ско́рw* (Гр. См., 601 зв., 603, 68; Бер., 115; Книж., 19; Бер., 221; Синопс., 34 зв.; Л. Сл., 182), *ско́ро* (Гал., 46 2 зв.; Тр., 105 зв.; Гр. См., 69 зв.; Єв., 23; Адельф., 154 зв., 176; Коп. Каз., 8 зв., 14, 21; Синопс., 77 зв., 79; Ст. Єв., 34; Величк., 2, 12; Поезія XVI – XVII, 240; Андрієвич, 2, 13 зв.; Зін. Прип., 14 зв.), у т. ч. похідний прислівник *не́ско́ро* (Л. Сл., 168 зв.), утворений за допомогою частки-префікса *не*-.

У писемних пам'ятках зазначеного періоду знаходимо прислівник *ско́рh* (Бер., 115), що походить із форми місц. одн. – **skorè*, а також *ско́ры* (Бер., 115; Рад. В., 33 зв.), що адвербіалізувався із форми ор. мн. сер. р. – **skorý*. Діалектологічні словники також відтворюють кореневу акцентуацію – *ско́ро* (СБГ II, 225). Факт кореневої акцентуації засвідчено у поезії кінця XIX – поч. XX ст.: *мої мислі на сонячній стелі... Ой, чи ско́ро ж настане весна* (Сосюра, 76, 121, 198, 501).

Решта форм, зафіксованих староукраїнськими джерелами, втратилася в сучасній українській літературній мові та діалектах української мови.

Відад'єктивний прислівник *доб́рh* (*до́бре*) походить від праслов'янської адвербіалізованої форми короткого прикметника у місц. одн. сер. р. – **dobrè*, який мав флексійну акцентуацію (двоскладову висхідно-спадну інтонацію, окситонована а. п.).

Давньоруська мова фіксує переважно первинний суфіксальний наголос: *доб́рh* (ЧНЗ, 19 зв., 22 зв., 38 зв., 46, 48 зв., 50 зв., 65 зв., 80 – двічі, 111, 136 зв. – двічі, 139, 148 зв., 167), у т. ч. похідний прислівник *не́доб́рh* (ЧНЗ, 123 зв.), утворений за допомогою частки-префікса *не*-, проте засвідчено також відтягнений наголос: *до́б́рh* (ЧНЗ, 123 зв.). У писемних пам'ятках зазначеного періоду знаходимо також прислівник *доб́ро* (ЧНЗ, 20), що походить із форми наз. одн. сер. р. короткого прикметника – **dobrò*. Староукраїнськими джерелами така форма не засвідчена, вірогідно, через омонімію з іменником *доб́ро*, хоча й зараз прислівник *доб́ро* зрідка вживається в карпатських говірках.

У Стратинському Служебнику аналізована лексема трапляється як із первісним (флексійним первинно, а в адвербіалізованій формі – суфіксальним): *добрѣ* (Служ. Стр., 141, 182), так само і з новим кореневим наголосом: *дѡбрѣ* (Служ. Стр., 304). Проте частотними за вживанням є форми з кореневим наголосом *дѡбрѣ* (Гр. См., 68 зв., 602, 603; Гр. См. (Кр), 66; Л. Сл., 101; Бер., 52 – двічі; Гр. Зиз., 81, 82 зв.; Адельф., 154 зв., 176; Бар., 7, 54 зв., 55, 71), у т. ч. похідний прислівник *недѡбрѣ* (Зін. Прип., 32 зв.), утворений за допомогою частки-префікса *не-*, *дѡбре* (Гал., 43, 45 зв.; Коп. Ом., 135; Бер., 9, 91, 103; Книж., 11, 20, 27, 45, 51; Коп. Каз., 9; Л. Сл., 1 зв.; См. Кл., 9 зв. (2 р.), 10 зв.; Рад. В., 111 зв.; Гр. Зиз., 4 зв., 84; Зін. Прип., 42 зв., 45, 166, 234; Рад., 7; В. Кл., 36; Сл. Лекс., 443). Остання, на думку авторів «Історії української мови. Морфології», виникла як аналогія до прислівників на *-є*, співвідносних із давніми короткими прикметниками з м'якою основою, та через мовні контакти з польською мовою, у якій тип прислівників на *-є* є основним.

У поезії кінця ХІХ – поч. ХХ ст. зафіксовано лише вторинний кореневий наголос: *Поки троянці огляділись, що дѡбре їх троянки грілись* (Котл., 43, 53); *Як кує зозуля, Знать дѡбре заснула; Дѡбре тому багатому: Його люди знають* (Кобзар, 20, 24, 52, 63, 336); *Хоч і дѡбре до неї я знав все, що треба нам знать для любови...* (Сосюра, 161, 379).

Первісно флексійний наголос у зазначених прислівниках переміщається на корінь, відбувається цей процес з метою диференціації граматичних значень прикметника та похідного прислівника. Саме такий рецесивний кореневий наголос представлений у сучасній українській літературній мові: *нагло* (Меж., 484), *гѡстро* (Меж., 187), *тѣпло* (УЛВН, 647; Погр., 533; ОС УМ ІІ, 669), *дѡбре* (Меж., 222), *скѡро* (Погр., 607; УЛВН, 497), *лѡто* (Меж., 431), *лѡбо* (Меж., 430).

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- | | |
|------------|--|
| Адельф. – | Адельфотес. Грамматика. – Львів, 1591 (стародрук). |
| Бар. – | Баранович Л. Меч духовный. – К., 1666 (стародрук). |
| Бер. – | Беринда П. Лексікон славеноросскій, и имен тлъкованіе. – К., 1627 / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К., 1961. – 272 с. (стародрук, перевид. факсим. способом). |
| Бер. В. – | Беринда П. Різдваїні вірші. – К., 1616 (стародрук). |
| Біл.-Нос. | Білецький-Носенко П. Словник української мови / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К., 1966. – 424. |
| Величк. – | Величковський І. Твори. – К., 1972. – 191 с. (стародрук, факсим. вид.). |
| Гал. – | Галатювський І. Ключ разумнїя. – К., 1659 (стародрук). |
| Гр. Зиз. – | Зізаний Л. Грамматика словенска. – Вилно, 1596 / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К., 1980 (стародрук, факсим. вид.). |
| Гр. См. – | Смотрискій М. Грамматіки славенскія правилное синтагма. – Єв'є, 1619 / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К., 1979 (стародрук, факсим. вид.). |

- Грінч. – Словарь української мови : В 4 т. / За ред. Б. Грінченка. – К., 1907–1909. – Т. 1 / 4 – 2971 с.
- Гуц. Гов. – Гуцульські говірки. Короткий словник // Відп. ред. Я. Закревська. – Л., 1997. – 232 с.
- Єв. – Євангеліє учительное. – Єв'є, 1616 (стародрук).
- Желех. – Желеховський Є., Недільський С. Малорусько-німецький словар: В 2 т. – Л., 1886. – Т. 1. – 608 с.; Л., 1886. – Т. 2. – 528 с.
- Зиз. Л. – Зізаний Л. Лексис, 1596 // Лексис Лаврентія Зізання: Синоніма славенорос-ская / Підгот. текстів і вступ. статті В. В. Німчука. – К., 1964 (стародрук, перевид. фотомех. способом). – 203 с.
- Зін. Прип. – Зіновіїв К. Вірші. Приповіді посполиті (XVII–XVIII ст.). – К., 1971. – 389 с. (стародрук, перевид. факсим. способом).
- К. Тр. – Транквилион-Ставроецкий К. Перло многоцннное. – Чернігів, 1646 (стародрук).
- Кл. – Вірші Климентія Зиновієва сина (кінець XVII – початок XVIII ст.) // Пам'ятки українсько-руської мови і літератури. – Л., 1912. – Т. 7. – С. 1–215.
- Кобзар – Шевченко Т. Кобзар. – К., 1985. – 624 с.
- Коп. Каз. – Копистенський З. Казань погребное. – К., 1625 (стародрук).
- Коп. Ом. – Копистенський З. Оміліа. – К., 1625 // Тітов Хв. Матеріали для історії книжної справи на Україні в XVI – XVIII вв. т.: Всезбірка передмов до українських стародруків. – К., 1924. – С. 147–172.
- Котл. – Котляревський І. Енеїда. – Київ: видавництво художньої літератури «Дніпро», 1988. – 277 с.
- Л. – Апостол. – Львів, 1574 (стародрук).
- Меж. – Меженко Ю. С. Великий орфографічний словник сучасної української мови. 150 000. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 1184 с.
- ОСУМ – Орфоепічний словник української мови : У 2 т. / Уклад. М. М. Пешак. – К. : Довіра, 2001. – Т. 1. – 955 с.; К. : Довіра, 2001. – Т. 2. – 917 с.
- Погр. – Погрібний М. І. Словник наголосів української літературної мови. – К., 1964. – 319 с.
- Поезія XVI–XVII – Українська поезія (кінець XVI – початок XVII ст.). – К., 1978. – 431 с.
- Рад. – Радивилівський А. Огородок Марії Богородици. – К., 1676 (стародрук).
- Рад. В. – Радивилівський А. Внєц. – К., 1688 (стародрук).
- Сак. – Сакович К. Внршн на жалосній погреб зацного рыцера Пистра Конашевича Сагайдачного. – К., 1622 // Тітов Хв. Матеріали для історії книжної справи на Україні в XVI–XVIII вв.: Всезбірка передмов для українських стародруків. – К., 1924. – С. 37–51.
- СБГ – Онишкевич М. Словник бойківських говірок : У 2 т. – К., 1984. – Т. 1. – 497 с.; К., 1984. – Т. 2. – 517 с.
- СЗГ – Аркушин Г. Л. Словник західнополіських говірок : У 2 т. – Луцьк : РВВ «Вежа», 2000. – Т. 1. – 380 с.; Луцьк : РВВ «Вежа», 2000. – Т. 2. – 458 с.
- Синопс. – Синопис. – К., 1680 (стародрук).
- Служ. Стр. – Служебник. – Стрятин, 1604 (стародрук).
- См. Кл. – Смотрицький Г. Д. Ключ царства небесного. – Острог, 1587 (стародрук).
- Сосюра – Сосюра В. Твори : У 2 т. – Київ, 2000 – Т. 1. — 650 с.
- СПГ – Лисенко П. С. Словник поліських говорів. – К. : Наукова думка, 1974. – 261 с.
- Ст. Єв. – Транквилион-Ставроецкий К. Євангеліє учительное. – Рохманів, 1619 (стародрук).

- Стар. Старицький М. Твори : У 8 т. – Київ : Держлітвидав, 1963 – 1965.
Тр. – Транквіліон К. Зерцало богослов'я. – Почаєвъ, 1618 (стародрук).
Тупт. – Туптало Д. Руно орошенное. – Чернігівъ, 1683 (стародрук).
УЛВН – Українська літературна вимова і наголос: [словник-довідник] / Уклад.
 І. Р. Вихованець, С. Я. Єрмоленко, Н. М. Сологуб, Г. Х. Щербатюк. – К.,
 1973. – 724 с.
ЧНЗ – Чудівський Новий Завіт, 1355 / Огієнко І. Словник наголосів Чудівського
 Нового Завіту 1355 року: Записки чина св. Василя Великого. – Львів,
 1937 – 104 с. (стародрук).
Шевч. – Шевченко Т.Г. Три літа: Поезії. – К. : Веселка, 1987. – 191 с.

УДК 811.162.1

Жигалкіна Ю. М.,
кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПОЛЬСЬКА МОВА В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ МИКОЛАЇВЩИНИ

Питання розвитку освіти і культури національних меншин України постійно перебуває у центрі уваги нашого суспільства. Південь України був і залишається регіоном із багатонаціональним населенням, тому питання, пов'язані з політикою національно-культурного будівництва, залишаються актуальними і на сучасному етапі формування нашої країни.

Одним із пріоритетних напрямків державної етнополітики є забезпечення вільного розвитку мови і культури громадян різних національностей. У статті 11 Конституції України визначено, що держава сприяє «розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України».

Завдяки розвитку мови і культури національних меншин формується єдиний культурно-освітній простір України.

Меншиною, яка має тривалу історію формування на території нашої держави, є польська національна меншина.

Утвердженням повноцінного правового статусу для збереження і розвитку польської мови в Україні став «Договір між Україною і Республікою Польща про добросусідство, дружні відносини і співробітництво», ратифікований у 1992 р., у другій статті якого зазначено, що сторони діють у відповідності з міжнародними стандартами визнання їхнього права на збереження культурної та мовної самобутності.

Традиційними районами розселення поляків в Україні перш за все є Галичина, Волинь, Поділля, Полісся та Київщина. Саме тут сформува-

лись найчисленніші польські етнографічні громади в межах українського етнічного масиву.

Порівняно велика частина поляків проживає на Півдні України, а саме: в Одеській, Херсонській, Миколаївській областях та в Криму. Відповідно до перепису населення 2001 року в Миколаївській області проживає 1300 громадян польської національності.

На сучасному етапі свого розвитку польська меншина на території Миколаївської області за особливостями динаміки кількісних показників належить до групи меншин, в яких чисельність населення поступово зменшується.

Передусім це пов'язано із асиміляцією, та, меншою мірою, міграцією. Процесам асиміляції сприяє відсутність місць компактного проживання поляків на території області та мовна асиміляція, адже лише незначна кількість українських поляків називають рідною польську мову.

Саме тому важливу роль у збереженні традицій, культурно-мистецьких надбань і, особливо, розвитку польської мови в області відіграють національно-культурні товариства.

На вищому державному рівні діють Спілка поляків України та Федерація польських організацій в Україні, створені у 1990–1991 рр.

У 1992 р. у Миколаївській області була заснована Рада національних товариств регіону. До складу Ради входять 17 національно-культурних організацій, у тому числі і Миколаївське обласне товариство поляків.

Обласне товариство поляків було створене у квітні 1997 року з метою забезпечення та розвитку етнокультурних та мовних потреб поляків, які проживають в області.

Пріоритетним напрямком діяльності організації є вивчення польської мови та культури шляхом популяризації спільної історії українського та польського народів, сприяння розвитку дружніх відносин між громадянами України та Польщі.

Культурно-освітня діяльність товариства реалізується завдяки співпраці із навчально-дидактичними осередками Польщі та релігійними організаціями.

На базі обласного товариства поляків постійно здійснюється проведення курсів польської мови (15 груп – більше 300 слухачів), демонстрація фільмів польською мовою, реалізується цикл лекцій з культури Польщі.

Осередок активно співпрацює зі школами міста, організовуючи лекції з польської мови і культури.

Основними культурно-освітніми заходами організації є відзначення національних польських свят та вшанування народних традицій, проведення конкурсів та олімпіад з польської мови. Члени товариства беруть участь у міських та обласних конкурсах робіт з польської мови, у концертах дітей і молоді товариства до дня рідної мови.

На базі організації діє також недільна школа вивчення мови, а також літній табір.

З травня 2005 року періодично випускається польською мовою газета товариства поляків «Kotwica». Головним редактором газети є голова організації Селяньська Єлизавета Гайсівна.

Товариство поляків тісно співпрацює із Чорноморським національним університетом ім. П. Могили.

Чорноморський національний університет ім. Петра Могили є одним із небагатьох вищих навчальних закладів півдня України, який надає студентам можливість вивчення польської мови – мови сусіда та стратегічного партнера України. Кафедра української філології, теорії та історії літератури вже понад 10 років організовує заняття з польської мови як другої або третьої іноземної (слов'янської) мови. Окрім цього, університет розвиває міжнародну співпрацю із польськими науковими осередками.

У ЧНУ ім. Петра Могили функціонує центр вивчення польської мови та культури. Тут знаходиться багато наукової, методичної та художньої літератури, можна ознайомитися з автентичними аудіо- та відеоматеріалами (польськими піснями, фільмами, записами діалогів). Це все збільшує інтерес студентів до вивчення польської мови як іноземної.

Усі охочі мають змогу користуватися підручниками, словниками, навчальними посібниками та енциклопедичними виданнями, а також ознайомитися з польською художньою літературою.

Прослухавши курс польської мови, студенти повинні оволодіти нею на рівні B2 за міжнародною шкалою оцінювання рівня володіння іноземною мовою. Цей рівень забезпечує вільне спілкування польською мовою в різних ситуаціях повсякденного життя та абсолютне розуміння усного та писемного мовлення.

Під час вивчення польської мови, особлива увага зосереджується на граматичних і лексичних вправах, що допомагають усвідомити особливості мови, які відрізняють її від української і розраховані на ефективне її засвоєння. Основним при формуванні змісту навчання є порівняльний аналіз двох мов. Він дає можливість розглядати спільне в обох мовах (у лексико-семантичній, фонетичній, граматичній системах) і зосередитися на відмінностях.

Кінцевою метою курсу є формування у студентів цілісної системи уявлень про основні культурні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається. Це дозволяє студентам зрозуміти світогляд носіїв мови, поповнити власний соціокультурний та естетичний досвід, формує позитивну мотивацію для засвоєння мовної інформації та реалізації набутих мовних умінь.

УДК 811.161.2

Крутоголова О. В.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПРО ПОЛЬОВУ СТРУКТУРИЗАЦІЮ ЛЕКСИКИ В РОМАНІ ЮРІЯ АНДРУХОВИЧА «РЕКРЕАЦІЯ»

У доповіді розглянуто лексико-семантичне поле як спосіб систематизації лексичних одиниць, об'єднаних спільністю змісту; встановлені основні структурні характеристики мовного поля; виділено макро- та мікрополя, лексико-семантичні групи в романі Ю. Андруховича «Рекреації» шляхом інвентаризації та класифікації спостереженого.

Уявлення про мову як систему підсистем, між якими відбувається взаємодія і взаємопроникнення, підтверджує польова модель. У сучасній лінгвістиці лексико-семантичне поле – це семантико-парадигматичне утворення, що має певну автономність і специфічні ознаки організації: спільну частину в тлумаченні, ядерно-периферійну структуру, існування зон семантичного переходу. Останнім часом дослідження цього напрямку орієнтовані на характеристику «функціонально-семантичних» полів, коли «функціонально-семантичне поле» розуміється як система різнорівневих засобів мови (морфологічних, синтаксичних, словотворчих, лексичних, а також комбінованих, тобто лексико-семантичних), об'єднаних на основі спільності та взаємодії їх семантичних функцій.

У процесі польової структуризації розкриваються діалогічні зв'язки між мовними явищами та позамовною дійсністю, механізм цих зв'язків і його закономірності, виявляються особливості мовної свідомості, розкриваються її національно-специфічні риси.

Найбільш простий різновид семантичного поля – це поле парадигматичного типу, одиницями якого є лексеми, що належать до однієї частини мови й об'єднані загальною категоріальною семою. Такі поля нерідко також називаються семантичними класами або лексико-

семантичними групами. Прикладом мінімального семантичного поля парадигматичного типу може слугувати синонімічна група.

Для виявлення й опису семантичних полів нерідко використовуються методи компонентного аналізу й асоціативного експерименту. Групи слів, отримані в результаті асоціативного експерименту, звуться асоціативними полями. Сам термін «семантичне поле» все частіше замінюється більш вузькими лінгвістичними термінами: лексичне поле, синонімічний ряд, лексико-семантичне поле тощо.

Семантичні поля структурно й семантично об'єднуються у вищі одиниці системної організації лексики, а саме у макрополя, з яких складається вся лексична система мови. Організаційним центром макрополя (лексико-граматичного семантичного поля) стає те ядро поля, яке має найбільш узагальнену семантику. Мікрополе (МП) в структурі лексико-граматичного семантичного макрополя являє собою змістовий, логічний підклас лексико-семантичного поля однієї частини мови. Мікрополе відрізняється від лексико-граматичного поля обсягом змісту: сума обсягів змісту мікрополів, що входять до складу лексико-граматичного семантичного поля (ЛГСП), у їх взаємодії дає загальний обсяг змісту останнього. У результаті подальшого членування мікрополів виділяються тематичні і лексико-семантичні групи, синонімічні ряди, антонімічні протиставлення.

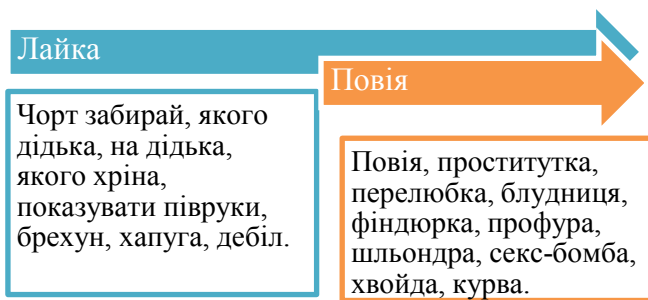
Дослідження лексики в аспекті польової організації можна здійснювати у двох напрямках: 1) ономасіологічному (від поняття); 2) семасіологічному (від слова). Семасіологічний підхід пов'язаний з дослідженнями онтології мови, а ономасіологічний – з особливостями її функціонування. Дослідження онтології мови полягає у виявленні принципів організації її елементів безвідносно до мовця. Ономасіологічний підхід повністю пов'язаний з мовленнєвою практикою індивідуума. При цьому, складність розмежування обох підходів визначається занадто розширеним тлумаченням поняття «поле», при якому практично будь-яка сукупність елементів безвідносно до їх природи інтерпретується як поле, базуючись лише на наявності спільної диференційної ознаки (значення як функція) в елементів даної сукупності. Функції (значення) в окремих випадках різні, оскільки одні з них є граматичними, а інші – лексичними.

Сутність ономасіологічного аспекту можна визначити так: перед мовцем стоїть проблема – як правильно і за допомогою яких засобів висловити певну інформацію так, щоб вона була адекватно сприйнята адресатом. Тобто адресант мовного повідомлення рухається «від ідеї (завдання) до конкретної форми її реалізації в мовленні».

Для дослідження лексики в аспекті польової організації в романі Юрія Андруховича «Рекреації» принципово важливим було використання ономазіологічного підходу. Була створена схема дослідження лексико-семантичного поля, яка передбачала таку послідовність етапів: 1) визначення назви лексико-семантичного поля шляхом знаходження центрального/ядерного поняття (ключового слова); 2) вивчення лексики в романі Ю. Андруховича «Рекреації» в напрямі від змісту до форми, аналіз слів щодо наявності в їхньому складі сем центрального слова лексико-семантичного поля; 3) визначення ядра і периферії поля; 4) виокремлення лексико-семантичних (тематичних) груп і підгруп поля; 5) встановлення парадигматичних зв'язків у межах і між структурними елементами поля.

У романі Ю. Андруховича концепт «рекреація» формують п'ять основних лексико-семантичних полів («Творчість», «Подорож», «Свято», «Час», «Історія»). Кожне з лексико-семантичних полів поділяється на відповідні лексико-семантичні групи, які допомагають охопити всі значеннєві елементи поняття «рекреація».

У тексті роману виявлені допоміжні (малі) семантичні поля, лексеми яких надають твору певного експресивного забарвлення, відповідного колориту, несуть додаткові значення, формують «Рекреації» як цілісний смислозавершений художній текст, зокрема:



Виявлені лексико-семантичні поля існують в тексті не окремо, а тісно переплітаються одне з одним і не лише формують концепт «рекреація», а й допомагають реалізувати авторський задум, максимально передати ідею, а саме: передати атмосферу свята Воскресаючого Духу, етапи підготовки до нього (ЛСП «Свято» зі своїми ЛСГ); учасників цього Великого дійства (ЛСП «Професії», «Міфічні істоти», «Люди-на», «Творчість»); балаган та карнавальність (ЛСГ «Приготування»,

«Ресторан», «Подорож»); плінність часу, повторення історії (ЛСП «Час», «Хворіти», «Смерть»); багатство української лайки (ЛСГ «Повія», «Лайка»). Для підсилення емоційно-експресивного впливу на читача автор використовує некодифіковану лексику.

УДК 811

Колот О. Д.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

КОЛОРАТИВИ У ФОЛЬКЛОРНИХ БОЛГАРСЬКИХ ПІСНЯХ (НА МАТЕРІАЛІ ФОЛЬКЛОРНИХ ПІСЕНЬ С. ТЕРНІВКА)

Стаття присвячена дослідженню семіотики кольору в християнської та народної традиції в болгарській культурі. Метою є розкриття етнокультурної інформації, що закодована в кольоропозначенні кольорів у фольклорних текстах Великоднього циклу. Об'єктом дослідження є колоративи у фольклорних піснях с. Тернівка Великоднього циклу.

Прагнення поглибити знання сучасних поколінь про джерела історичної пам'яті народу, культури та національних почуттів зумовлює потребу в історико-етнографічних дослідженнях. Вони важливі також як один із засобів побудови цілісної концепції розвитку національної культури – у даному випадку багатогранної та яскравої болгарської культурі, яка збереглася в фольклорі у іншомовному оточенні на протязі сторічч. Актуальність теми зумовлена тим, що згідно з останніми дослідженнями фольклорної пісні виявлено стабільне використання кольоративів, які є естетично проакцентованими, відзначаються багатством семантичних наповнень і виконуваних функцій. Вивчення кольороназв з точки зору семантики та функціонування в фольклорних піснях є перспективним і актуальним. Кольороназви в фольклорному тексті слугують надзвичайно багатограним і змістовним образним засобом – створюючи пейзажні картини, зображуючи складні почуття героїв, незважаючи на універсальний характер колірної ознаки. У піснях колір є важливою часткою у визначенні та сприйнятті величності та сакральності релігійних свят. Колір є найдавнішою реальністю людського буття, складним явищем, пізнання якого було тривалим. За класифікацією А. Критенко кольороназви прийнято поділяти на «основні» і «другорядні». Основними є назви давнього походження, генетично споріднені з кольоропозначеннями в інших слов'янських мовах,

вони становлять ядро всієї лексико-семантичної групи кольороназв, навколо якого розташовані назви пізнішого походження. Цими основними є сім семантично незалежних назв, які позначають «колір без відтінків»: «червен, жьлт, зелен, син, бял, черен, виолетов». Усі інші є назвами відтінків основного тону, що вказують на міру вияву колірної якості, на інтенсивність колірного тону, змішування кольорів, на колірну ознаку, якої набув предмет у результаті якоїсь дії чи процесу, і на ряд інших ознак. Вони семантично об'єднуються навколо «основних». Під текстовими одиницями з семантикою кольору ми розуміємо сукупність слів, які відносяться до різних частин мови, об'єднаних на рівні лексичного значення загальною інтегральною семою. В даному випадку виділяється сема «колірна ознака». Кольороназви в фольклорних піснях мають різне граматичне оформлення. Найчастотнішими, звичайно, є прикметники – «бяло лице», «Великденче цьфнало и лаленца червени», «румени лица». Палітра фарб не є бідною. Найчастотнішими є «бял, златен, черен», та зрозуміло – «червен» кольори. Широке розповсюдження і особлива значущість червоного кольору в болгарській традиційній культурі обумовлені його близькістю до вогню і світла. «Червен» колір має особливе значення і тому виникає потреба до виникнення назв відтінків – «червенікав, багров, алєн, пурпурєн». Червоний колір виступає як колір життя, сонця, а у Великодніх піснях, як символ «Возкрєсєния Господня».

З часів архаїки білий колір виступає як колір світла повітря, простору, оскільки його сприйняття – пов'язане відчуттями легкості, свіжості, чистоти. «Бял свят» (5 слововживань), це світ, який видно і тому може бути пізнаний. Це втілення порядку, універсальне всеосяжне поняття, яке об'єднує природне і людське буття. Аналізуючи фольклорні тексти, не можливо не звернути увагу на кольороназву «златєн» Цей кольоратив, пов'язаний із символом сонця. Так, іменник «злато» на момент свого виникнення фактично не є кольороназвою, хоча позначає метал конкретного (яскраво-жовтого) кольору. Цей кольоровий тон і є його зовнішньою формою, з якої кристалізується форма внутрішня – порівняльний зворот «като злато». Для мовного втілення образу сонця використовується колоратив «златно слънце»

Таким чином, можемо відмітити, що зібраний фактичний матеріал ще раз доводить, що фольклорні та християнські тексти увібрали у собі глибинний номінативний сенс одиниць мови. Тому, будучи джерелом знань про зафіксовану у мові культуру та історію народу, зберегли вихідну семантику кольору і дозволяють дивитися на колоративи як на багатозарові (насамперед семантичні) одиниці.

УДК 811.161.2

Монахова Т. В.,
кафедра журналістики,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПРО ЕВОЛЮЦІЮ МОДЕРНІСТСЬКОЇ СТРАТЕГІЇ ТЕКСТОТВОРЕННЯ

Для розгляду лінгвістичного терміну *модернізм* спочатку з'ясуємо загальновживане значення цього складного суспільно-культурного поняття. Модернізм у простій формі тлумачиться як нове мистецтво. «Сучасне мистецтво», «мистецтво модернізму», «новітнє мистецтво» – у цих словах вже присутня оцінка: поняття «сучасний» на рівні буденної свідомості зламу тисячоліть – синонім хорошої якості.

Початок модернізму пов'язують з появою 1902 року книги впливового італійського філософа Бенедетто Кроче «Естетика як наука про виродження і загальна лінгвістика», в якій було обґрунтовано домінанту експресії, художності над копіюванням дійсності, підбито підсумки колишніх досягнень у мистецтві й стверджено необхідність формального пошуку.

Модернізм у мистецтві, зокрема в літературі, розвивався поетапно, набуваючи все нових ознак. Так само й у мові модерністська стратегія середини ХХ століття якісно відрізняється від новітньої: сучасні модерністи подекуди тяжіють до народництва у своєму прагненні розвивати українську мову, але з модерністської точки зору – у європейському векторі.

Часто під терміном «модернізм» у літературознавстві й культурології розуміють сукупність мистецьких течій та літературних напрямів.

Говорячи про лінгвістичний модернізм, маємо на увазі передовсім тактики творення текстів на лексико-семантичному, словотвірному, стилістичному, синтаксичному рівнях тощо.

Модернізм як стратегію текстотворення зручно розглядати у порівнянні, ба навіть протиставленні, з першою стратегією – народництвом. Принципові розбіжності щодо світоглядних позицій мовців і розуміння вектора розвитку України призводять до певного конфлікту між народництвом і модернізмом.

Отже, якщо народництво – це традиційний патріархальний патріотичний український дискурс, то модернізм – це відкритість до запозичень (від культурних до мовних), руйнування штампів попередніх епох, активізація жіночого дискурсу та гендерних студій загалом тощо.

Витоки модернізму дослідники вбачають у прагненні митців (адресантів) створити новий тип тексту для впливу на читачів (адресатів).

Звідси – мовна лайка як прийом художнього мовлення, запозичена лексика як маркер мовного авангарду тощо.

Ключове протистояння народництва й модернізму полягає у ставленні до зовнішньої мовної орієнтації України, у протиставленні національної мовної інтровертності національній екстравертності. Модернізм як філософія ставив перед культурними діячами безліч завдань, серед яких був і злам мови, а через мову – традиційної культури.

Європоцентризм. Європейський вектор розвитку, який обстоюють модерністи, стосується й мови. Модерністський концепт «Європа» активно розвивається, розгалужується в дериваційних ланцюгах і продовжує жити в новітній українській мові.

На мовному рівні європоцентризм розкривається як розвитком самого концепту «Європа», так і активізацією наукових європейських студій у мовознавстві.

Порушення табу. Тривале табування певних тем, лексико-семантичних груп, номінації тілесності та пов'язаних із нею процесів в українській культурі спричинило закріплення традиції моральної та мовної цнотливості українського етносу. Сексуальність, тілесність, нецензурна лексика завжди були закритими темами для публічного обговорення чи вжитку, а тому зовсім не представлені в художньому, публіцистичному та решті функціональних стилів української мови. Єдиним осередком порушення табу був розмовно-побутовий стиль. Ця тактика мовного модернізму – порушення табу – притаманна всьому культурному модернізмові й відзначена дослідниками.

Постійно й активно функціонуючи в розмовно-побутовому стилі як такому, що не підлягає штучному регулюванню, табуйовані дотепер теми й слова набувають нового статусу. Вони виходять за межі розмовного дискурсу й перетворюються на об'єкт мовознавчих досліджень, художній літературний засіб, навіть кодифікуються у словниках.

Як можна помітити, говорячи про модернізм, ми частіше звертаємося до представників ХХ сторіччя, посиляючись на дослідження їхніх поглядів і творчості. І це не є випадковим. Модерністська стратегія текстотворення – другий діяхронійний етап між народницькою і постмодерністською стратегіями. Її тактики фактично розчинилися у наш час у цих двох стратегіях. Зокрема, тактика вжитку лексичних запозичень виявляється і в народницькій стратегії, коли намагаються повернути мові її лексичний фонд, реанімуючи діалектну чи застарілу лексику. Однак іронічне вживання запозичених слів є тактикою постмодерністської стратегії текстотворення. Провести межу між модернізмом і народництвом чи модернізмом і постмодернізмом на новітньому зрізі української мови буває нелегко. Тому, очевидно, варто говорити

про модерністську стратегію текстотворення у діяхронійному аспекті, тобто як про певний історичний етап розвитку стратегій текстотворення в українській мові.

УДК 811.161.2'367'3

Островська Л. С.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОБОВ'ЯЗКОВІСТЬ АТРИБУТИВНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРІ РЕЧЕННЯ

Атрибутивний компонент посідає особливе місце в структурі речення порівняно з іншими компонентами як обов'язковими, так і факультативними, оскільки атрибут входить у синтаксичну структуру не як самостійний компонент, а як поширювач субстантива, який здатен виконувати, як відомо, функцію будь-якого компонента. Атрибут може входити до складу будь-якого елемента структури, утворюючи з ним єдине ціле. Таке положення атрибутивного компонента в реченнєвій структурі пояснюється його семантикою: атрибут називає ознаку, а ознака існує не поза предметом чи явищем, а в ньому самому. Цією особливістю атрибутивного компонента зумовлена необхідність його аналізу в субстантивній групі, а не ізольовано. Тому, коли говорять про роль атрибутивного компонента в реченні, його обов'язковість/факультативність, то мається на увазі його роль у субстантивній групі, яка в разі факультативності атрибута може бути зведена до субстантива, в разі обов'язковості атрибутивний компонент не може бути елімінований.

Метою пропонованої роботи є простежити обов'язковість / факультативність вияву атрибутивного компонента в структурі речення.

Факультативність атрибутивного компонента пояснюється тим, що в більшості випадків його елімінація не порушує граматичної правильності речення, пор.: *Через всю область [Полтавську] проходить автострада Київ-Харків* (І. Цюпа / Словник епітетів 1998, с. 9) – *Через всю область [Полтавську] проходить автострада*.

Певне коло субстантивів включене в речення тільки зі своїм атрибутивним поширювачем. Такі субстантивні слова називаються синсемантичними на відміну від автосемантичних, які можуть мати статус членів речення і без атрибутивних компонентів. Синсемантичні іменникові слова здебільшого достатньо значущі елементи лексики, але в

конкретних мовленнєвих актах вони потребують конкретизації, тому що характеризуються лексичною невизначеністю, інформативною недостатністю, яка, як правило, поповнюється лексичним шляхом: вони обов'язково поєднуються з атрибутивним компонентом, так що входять у речення у вигляді описових висловів, дескрипцій, синтаксично нечленованих сполучень, що функціонують як один член речення. В основі значень слів цього типу лежить сигніфікат у вигляді загальної ознаки, неповного та нечітко окресленого поняття, і денотат – у вигляді найбільш загального уявлення про предметність, послабленого в силу безмежної кількості предметів, що потрапляють під це широке і тим самим незмістовне поняття. Семантична обов'язковість/ факультативність компонента речення може розглядатися в мовному й мовленнєвому аспектах. Мовну семантику утворюють логіко-граматичні поняття, в силу чого мовна семантика посилює позиції обов'язкових елементів членів речення і водночас зумовлює ці позиції і знаходить через них власне вираження.

Роль атрибута в семантичній структурі речення визначається неоднозначно: атрибутивний компонент тлумачать або як семантичний предикат, або як факультативний компонент, що не бере участі у формуванні семантичної структури речення. Однак більшість вчених визнає атрибутивний компонент обов'язковим у семантичному аспекті тоді, коли атрибут має відношення взаємозумовленості з предикатом: *Фальшиві друзі, наче птахи перелітні. Ні в кого не питають шляху. Летять до нас в погодні днину. А відлітають у лиху* (П. Козланюк / Словник епітетів 1998, с. 115) – *Друзі, будучи фальшивими... Летять до нас в погодні днину, А відлітають у лиху*. Ознака, яка приписується суб'єкту в акті предикації, в таких реченнях є залежною від ознаки, названої атрибутом. Субстантивна група тут являє собою згорнуту пропозицію, де атрибут виконує функцію предиката, пов'язаного з основним предикатом речення. Отже, обов'язковість такого атрибута зумовлена зв'язком субстантивної групи з присудком. Усунення атрибута призводить до руйнування логічних зв'язків, пор.: *За плотом задзвеніли потривожжені бджоли і почали вилітати зі свого житла* (М. Стельмах / Словник епітетів 1998, с. 28). Функція атрибутивного компонента в таких реченнях видільна (обмежувальна), оскільки семантика предиката буде справедливою лише до певного різновиду класу атрибута, а не до всього класу.

А. Шрамм розуміє обов'язковість атрибута значно ширше, вважаючи, що будь-який якісний прикметник у ролі атрибута є обов'язковим. На думку дослідника, в такому реченні завжди дві пропозиції: *Василько розгортав ногами білий, пухкий сніг* (М. Коцюбинський / Словник

епітетів 1998, с. 324) – *Василько розгортав ногами сніг + Сніг білий і пухкий*. Відносні прикметники тлумачаться як такі атрибутивні компоненти, що утворюють разом з іменниками складені найменування та служать для ідентифікації предмета, наприклад: *А попереду всього на триногах виставлено по кілька барилець угорського вина, біля них шикувалися кришталеві чарки, бокали з позолотою, жбани* (І. Ле / Словник епітетів, с. 191).

Характеристика обов'язковості/факультативності атрибутивного компонента в структурному та смисловому аспектах розкриває механізм побудови речення, перебіг формування думки, її рух та процес втілення, мовного оформлення та мовленнєвого вираження.

УДК 811.161.1

Полуектова А. Ю.,
*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

**АКЦЕНТНІ ВІДМІННОСТІ ЗБІРНИХ ЧИСЛІВНИКІВ
В УКРАЇНСЬКОМУ ВИДАННІ «ГРАМАТИКИ»
М. СМОТРИЦЬКОГО 1619 р. ПОРІВНЯНО
З РОСІЙСЬКИМ ВИДАННЯМ 1648 р.**

Одним з найважливіших чинників, що організує та оформлює слово в мові, є словесний наголос, за допомогою якого можна з'ясувати лексико-семантичні та граматичні особливості стародавніх текстів. Акцентологія – це розділ мовознавства, що вивчає систему словесних наголосів та історичні зміни їх в окремій мові або в групі споріднених мов. Дослідженням історичного українського наголосу займалися вчені-лінгвісти: О. Потебня, І. Огієнко, Л. Булаховський, З. Веселовська, В. Складенко, В. Винницький, В. Гальчук, І. Гальчук, В. Желязкова, С. Пономаренко – зарубіжні дослідники: О. Востоков, О. Шахматов, В. Дібо, А. Залізняк, В. Колесов, Г. Замятіна, Ф. де Сосюр, Г. Гірт, Х. Станг та інші. Діахронічна акцентологія вивчає формування систем наголошування слів у процесі еволюційно-типологічних закономірностей розвитку мови. Проте в нашому дослідженні наголос розглядаємо як з погляду фонології, так і з морфологічної точки зору, звертаючи увагу на наголошений склад, тип наголошеної морфеми та морфологічну структуру загалом.

Як зазначає І. Огієнко в монографії «Український літературний наголос», із усіх лексико-граматичних груп слів (частин мови) числівник

має найрухоміший наголос. Під час дослідження «Граматик» М. Смотрицького 1619 р. та 1648 р. виявлено два збірні числівники: *обои*, *тросе*.

Збірний числівник *обои* в пам'ятках презентує цілу парадигму акцентних відмінностей. Українське видання пам'ятки М. Смотрицького фіксує суфіксальний наголос у всіх формах: чол. р. одн. наз.; мн. род., дав., ор., місц.; жін. р. одн. наз., дав., зн., місц.; мн. дав.; жін. р. одн. місц.; сер. р. одн. наз., род., дав., місц.; мн. дав. У більшості форм таких, як: чол. р. одн. наз.; жін. р. одн. наз., дав., зн., місц.; сер. р. одн. наз., род., дав., місц., мн. род., дав. – у російському виданні зафіксовано наголос на корені. Лише форми чол. р. мн. род., дав., ор., місц. мн.; жін. р. мн. дав.; дв. місц.; сер. р. одн. род., місц. мають наголос на закінченні:

- вбои* (Є., 51) – *обои* (М., 84 зв.) – наз. одн. чол. р.;
- обоа* (Є., 184 (двічі) – *обоа* (М., 153 (двічі) – наз. одн. жін. р.;
- обоей* (Є., 183) – *обоей* (М., 153) – дав. одн. жін. р.;
- обою* (Є., 183) – *обою* (М., 153) – зн. одн. жін. р.;
- ^обою* (Є., 360) – *^обою* (М., 360 зв.) – місц. одн. жін. р.;
- ^обоей* (Є., 184) – *^обоей* (М., 153) – місц. одн. жін. р.;
- ^обоа* (Є., 184) – *^обоа* (М., 153) – кл. одн. жін. р.;
- обоє* (Є., 184 (двічі), 285, 348, 415) – *обоє* (М., 153 (двічі), 212 зв., 352 зв., 396) – наз. одн. сер. р.;
- обоєгв* (Є., 184, 285, 344, 356 (двічі), 363) – *обоєгв* (М., 153, 212 зв., 349 зв., 358, 362) – род. одн. сер. р.;
- обоєгв* (Є., 288, 313, 354, 359, 486, 321) – *обоєгв* (М., 214, 229 зв., 356 зв., 359 зв., 337, 235.) – род. одн. сер. р.;
- обоєми* (Є., 184) – *обоєми* (М., 153) – дав. одн. сер. р.;
- в обоємъ* (Є., 184) – *^обоємъ* (М., 153) – місц. одн. сер. р.;
- обоємъ* (Є., 348) – *обоємъ* (М., 352 зв.) – місц. одн. сер. р.;
- во обоємъ* (Є., 395) – *во обоємъ* (М., 352 зв.) – місц. одн. сер. р.;
- в обоє* (Є., 184) – *ѡ обоє* (М., 153) – кл. одн. сер. р.;
- обоихъ* (Є., 183) – *обоихъ* (М., 153) – род. мн. чол. р.;
- обоимъ* (Є., 183) – *обоимъ* (М., 153) – дав. мн. чол. р.;
- обои* (Є., 183, 184) – *обои* (М., 153 (двічі) – ор. мн. чол./сер. р.;
- ^обоихъ* (Є., 183) – *^обоихъ* (М., 153) – місц. мн. чол. р.;
- обоимъ* (Є., 184) – *обоимъ* (М., 153) – дав. мн. жін. р.;
- обоихъ* (Є., 184, 184 зв.) – *обоихъ* (М., 153 (двічі) – род. мн. сер. р.;
- обоимъ* (Є., 184) – *обоимъ* (М., 153) – дав. мн. сер. р.

У праслов'янській мові числівник належав до рухомої а. п.: *обоје. Л. Булаховський зазначає, що числівники *оба*, *обе* мали висхідну циркумфлексну інтонацію. Т. Лукінова вважає, що сучасні російські гові-

рки не знають форми *оба* (обе). Лексема *обои* є застарілою та обласною формою. Деякі дослідники вказують на «займенниковість» цього слова, але й М. Смотрицький зазначає аналізовану форму разом зі збірними числівниками: *обои, двой, трой, четверо, пѣтеро, шѣстеро и проча* (Є., 182). Староукраїнські писемні пам'ятки фіксують як суфіксальний, так і кореневий наголос: *^бѣсѣгѣ* (К., 46), *в ѡбѣхъ* (Зиз. С., 9). Наголос у сучасних українській та російській мовах підтверджує існування староукраїнського наголошення: *обѣс, обѣх, обѣм, обѣмá* (УЛВН, 383), *обѣих, обѣими, обѣим, об ѡбѣих, (им. и вин. нет); обѣих саней; обѣими нѡжницами* (ОСРЯ, 321). Отже, можемо припустити, що процес становлення акцентуації збірного числівника відбувався тривалий час, про що свідчать українські стародруки, де трапляються словоформи з наголосом, відмінним від сучасного (як у російському виданні). В українському виданні «Граматики» М. Смотрицького відбито одне з можливих староукраїнських наголошень аналізованих числівників.

Числівник *трое* у пам'ятках ужито у формі зн. з прийменником *на* з суфіксальним наголосом в українському виданні та прийменниковим – у російському. Також представлені відмінності у формі род. без прийменника, в українському виданні наголос припадає на закінченні, у російському – суфіксальне наголошення:

тросѣгѣ (Є., 43) – *тросѣго* (М., 78 зв.) – род. мн. чол. р.;

на трѣс (Є., 12) – *на трѣс* (М., 47) – зн. мн.

У праслов'янській мові збірному числівнику *trǫje була властива рухома а.п. Староукраїнські пам'ятки засвідчують суфіксальне наголошення: *трѣс* (Бар., 51; Коп. Ом., 17). У сучасній українській мові при відмінюванні наголос залишається на закінченні: *трѣс, трѣмá* (Грінч., 2623), *трѣх, трѣм, трѣмá* (УЛВН, 658; Погр. ОС, 570; Погр., 542). Збірні числівники, які знаходимо в староросійських пам'ятках: *трои жерновы* (Магн., 182 зв.), наголосом не відрізняються від сучасних російських, хоча флексійне наголошення теж наявне: *трѣс, троих, троим, троих, троими, о троих, по трѣс и по трѣс, за трѣс и за трѣс, на трѣс и на трѣс, по трѣс и по трѣс* (ОСРЯ, 588). За аналогією до кількісного числівника *два* у формі ор. наголос аналізованої лексики не змінює свого місця навіть за наявності прийменника, фіксуючи таким чином староукраїнську «живу» систему наголошення, відмінну від первинної акцентуації. Отже, варіантне наголошення аналізованого збірного числівника сформувалося ще в праслов'янську добу.

Таким чином, збірні числівники в українському виданні мають кореневу акцентуацію, що вказує на «живий» староукраїнський наголос: *тросѣгѣ, обѣсѣгѣ, обѣсѣми, обѣсѣмъ*. Давню акцентуацію засвідчує росій-

ське видання пам'ятки. Підстави для варіації в наголошенні форм, які сформовані ще в праслов'янську добу, свідчать про процес становлення акцентної норми. У сучасній системі наголошення як української, так і російської мови зберігається староукраїнське наголошення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бар. – Баранович Л. Меч духовный. – К., 1666 (стародрук).
Грінч. – Словарь української мови: В 4 т. / За ред. Б. Грінченка. – К., 1907 – 1909. – 2971 с.
Є. – Смотрискій М. Грамматіки славенския правильное синтагма. – Єв'є, 1619 / Підгот. до вид. В. В. Німчук. – К. : Наукова думка, 1979 (стародрук, факсим. вид.).
Зиз. С. – Зизаній С. Казанье св. Кирилла. Вільно, 1596. Пам'ятки українсько-руської мови і літератури. Т. V. Львів, 1906 (стародрук).
К. – Смотрискій М. Грамматіки или писменница языка словенскаго (Грамматіки или писменница "зыка Словенскаго тщательмъ въ кратыцѣ здана в кремаици рокоу). – Кременець : Друкарня Богоявленського монастиря, 1638. – [104] арк. (стародрук).
М. – Смотрискій М. Грамматіки славенския правильное синтагма. – Москва : Друкарський Двір, 1648. – 388 арк. (стародрук).
Магн. – Арифметика Л. Магницкого. М., 1703.
ОСРЯ – Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова ; Под ред. Р. И. Аванесова. – 4-е изд. – М. : Рус. яз., 1988. – 704 с.
Погр. – Погрібний М. І. Словник наголосів української літературної мови. – К. : Рад. шк., 1964. – 319 с.
Погр. ОС – Погрібний М. І. Орфоепічний словник. – К. : Рад. шк., 1984. – 629 с.
УЛВН – Українська літературна вимова і наголос : Словник-довідник / Уклад. І. Р. Вихованець, С. Я. Єрмоленко, Н. М. Сологуб, Г. Х. Щербатюк. – К. : Наукова думка, 1973. – 724 с.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

(назви мов, термінів, понять тощо)

- а. п. – акцентна парадигма
вин. – винительный падеж
відм. – відмінок
дав. – давальний відмінок
дв. – двоїна
жін. р. – жіночий рід
зв. – зворотний бік аркуша
зн. – знахідний відмінок
им. – именительный падеж
кл. – кличний відмінок
місц. – місцевий відмінок
мн. – множина
наз. – називний відмінок
одн. – однина
ор. – орудний відмінок
род. – родовий відмінок
сер. р. – середній рід
чол. р. – чоловічий рід

УДК 811.161.2

Понкратова В. М.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ГРАМАТИЧНІ АСПЕКТИ КАТЕГОРІЇ РОДУ В ТРАКТУВАННІ Г. ПАУЛЯ

З XIX ст. і до сьогодні тривають дискусії, розпочаті ще в античні часи, відносно різних аспектів категорії роду. Т. Т. Нещеретова зазначає, що існують дві основних теорії роду: «Сенс першої полягає в тому, що рід – це дещо формальне (пізніше для характеристики цієї точки зору будуть використовувати визначення «морфологічна», «формальна», «узгодження» та ін.). Сенс другої полягає в тому, що рід пов'язаний зі статтю (для цієї точки зору будуть застосовуватися поняття «природна», «антропоцентрична», «когнітивна», «семантична», «семантико-етимологічна» та ін.)».

Найбільш відомою тезою видатного лінгвіста XIX ст. Германа Пауля є така: граматичний рід (*genus*) виник у мові шляхом поширення природного роду – статі – на будь-яку річ. Усе велике, швидке, активне нібито позначалося чоловічим родом, усе мале, спокійне, пасивне – жіночим, а все штучне – середнім. Свої міркування щодо граматичних категорій узагалі та категорії роду зокрема він виклав у праці «Принципи історії мови» (1880).

Більш детально розглядаючи концепцію Г. Пауля, з'ясуємо сутність понять «психологічна категорія» і «граматична категорія» та розглянемо місце категорії роду в цій системі.

Психологічна категорія первинна; знаходить своє відображення в мовних засобах, проте не залежить від мови; існує до виникнення граматичної категорії та продовжує функціонувати після цього; залишається чимось вільним, живим; залежить від індивідуального сприйняття.

Грамматична категорія вторинна; проявляється в мові та залежить від неї; виникає на підставі психологічної категорії та є її вираженням; є застиглою формою; традиційна у сприйнятті.

Г. Пауль стверджував, що будь-яка граматична категорія виникає на основі психологічної, причому граматична – це зовнішнє вираження категорії психологічної, яка нікуди не зникає, залишаючись функціонувати навіть після утворення граматичної категорії. Причому гармонія, яка існувала між цими категоріями спочатку, може бути порушена, і граматична категорія не завжди буде адекватно відображати психологічну. Усі ці міркування дають можливість судити про виникнення та розвиток граматичних категорій, звичайно, на рівні припущень, оскі-

льки ці процеси вже не піддаються спостереженню. Можна дійти думки, що Г. Пауль підтримує другу з вищезазначених теорій щодо мотивації категорії роду: біологічна стаття є основою для виникнення роду (і тут ми говоримо саме про граматичну категорію роду). Проте ще учений великої ваги надає фантазії, яка допомагає сприймати явища світу так само, як людину. А також він слушно зауважує, що ні біологічна стаття, ні стаття, породжена фантазією, не є явищами граматичними. І тільки узгодження з іменником означення та присудка, з одного боку, та відповідного займенника – з іншого, є тими мовними засобами, які формують граматичний рід. Тут ми бачимо, що і стаття як формальний показник, і узгодження між словами є важливими для з'ясування цілісної концепції категорії роду. Тож категорично визначати Г. Пауля як представника однієї чи іншої теорії не можемо, бо обидва показники в його праці враховуються.

Наведемо ще декілька важливих тверджень лінгвіста щодо категорії роду. По-перше, він вважає, що на етапі зародження граматичний рід знаходився в повній відповідності до біологічної статі, а порушення виникають або через зміну значення слова, або в результаті оказіональних модифікацій. По-друге, раніше граматичний рід виник у займенників, співвідносних з іменниками; і зберігається рід в системі займенників довше, навіть якщо він уже частково втрачений, як в англійській мові. По-третє, середній рід не відповідав жодній з біологічних статей (на це вказує і його лат. назва *neutrum* «ні те, ні інше»). Якщо чоловічий та жіночий роди перш ніж стати категоріями граматичними існували як категорії психологічні, то середній рід став третім граматичним родом виключно в результаті граматичного оформлення біологічної статі та розвитку узгодження. Звичайно, Г. Пауль окреслює тенденцію пов'язувати середній рід з неістотами. По-четверте, важливі міркування вченого щодо зміни роду впродовж історичного розвитку:

- у давньогрецькій мові назви осіб та тварин чоловічого роду стали іменниками жіночого роду через те, що вживалися по відношенню до істот жіночої статі;

- зменшені іменники початково середнього роду перейшли в чоловічий або жіночий, якщо значення зменшеності втратилося;

- зміна роду могла бути викликана тим, що збірна назва або назва якості стала назвою особи;

- часто жіночі прізвиська ставали чоловічими власними іменами;

- зміна роду могла бути викликана дією аналогії щодо споріднених за значенням слів;

- часто зміна роду відбувалася під впливом формальних причин;

- подекуди зміна роду відбувалася всупереч біологічній статі;

- іноді ці зміни стосувалися не самого роду, а тільки закінчення;

– зміна роду також могла бути викликана недостатньою закріпленістю в пам'яті мовців.

Тут же вчений зазначає, що, напевно, жодне слово не набуває нового роду, якщо його відмінкові закінчення не властиві відповідному роду (винятком будуть слова, які визначає біологічна стать). І тут ми знову бачимо вплив двох факторів: статі та теорії узгодження.

Отже, рід – це психологічна категорія, яка перетворилася на граматичну в процесі історичного розвитку мови, а наслідки тих давніх лінгвістичних процесів ми спостерігаємо досі. Міркування Г. Пауля щодо категорій взагалі та категорії роду зокрема не втратили своєї актуальності та дають поштовх до нових мовознавчих розвідок.

УДК 811.161.2'367.625

Пономаренко С. С.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

СУФІКСАЛЬНІ ВІДАД'ЄКТИВНІ СУБСТАНТИВИ В КОНТЕКСТІ РУХОМОСТІ/НЕРУХОМОСТІ НАГОЛОСУ В МЕЖАХ СЛОВОВІРНИХ ПАР

З-поміж усіх частин мови іменники мають найширші словотвірні зв'язки, про що свідчить їхнє утворення від прикметників, дієслів, числівників, прислівників та власне іменників. На базі іменників утворюються прикметники, дієслова та прислівники. У їхніх словотвірних гніздах виникають численні слова всіх основних частин мови, а це свідчить про те, що іменники мають величезний словотвірний потенціал. За допомогою іменників шляхом транспозиції поповнюється лексичний склад самостійних і службових слів. Безприйменникові та прийменниково-відмінкові форми іменників переходять до класу прийменників, сполучників, модальних слів, слів категорії стану, вигуків.

Ці похідні утворення в сучасній українській мові, в цілому, становлять продуктивні словотвірні типи, виражають відношення до предмета до ознаки, названої твірною основою, або виражають транспозиційні словотвірні значення, а їхні форманти мають таку семантику:

1. Суфікси з предметною семантикою:

-ик-: *дров'ян-і́к* ← *дров'ян-і́й*, *молитовн-ик* ← *молитовн-ий*, *торф'ян-і́к* ← *торф'ян-і́й*;

-к-: *вівсян-к-а* ← *вівсян-ий*, *піш-к-а* ← *піш(н)-ий*, *скля́н-к-а* ← *скля́н-і́й*; особливо продуктивним є утворення іменників цього словотвірного типу від словосполучень іменника з узгоджуваним прикметни-

ком, де останній виступає твірною основою: *малолітра́ж-к-а* ← *мало-літра́жн-(ий автомобі́ль)*, *зарубі́ж-к-а* ← *зарубі́жн-(а літе́рату́ра)*;

-инк-: кисл-і́нк-а ← *кі́сл-ий*, *хитр-і́нк-а* ← *хі́тр-ий* (непродуктивний тип).

В акцентуаційному плані прикметниково-іменникові пари з формантами *-к-*, *-инк-* характеризуються загалом нерухомим наголосом, якщо твірне слово має наосно́вну акцентуацію. Виняток із цієї тенденції становлять ті словотвірні пари, у яких твірний прикметник має флексійний наголос. Утворення з суфіксом *-ик-* переважно належать до рухомих акцентно-дериваційних типів, що, очевидно, пов'язано з тим, що цей іменниковий афікс виступає в ролі акцентно сильної морфеми. Виняток становить пара *моли́товн-ик* ← *моли́товн-ий*, що має нерухомий суфіксальний наголос.

2. Суфікси з семантикою особи/діяча:

-ик-/ник-: передов-і́к ← *передов-ий*, *мі́сяч-ник* ← *мі́сячн-ий*, *щодéн-ник* – *щодéн(н)-ий*;

-ист-/іст-: батал-і́ст ← *бата́льн-ий* [*б́ата́льн-(ий живо́пис)*], *модерн-і́ст* ← *модéрн-ий* [*модéрн-(а літе́рату́ра)*], *фігур-і́ст* ← *фігу́рн-ий* [*фігу́рн-(е катáння)*];

-ец'-: мудр-éць ← *му́др-ий*, *смі́лів-ець* ← *смі́лів-ий*, *хитр-éць* ← *хі́тр-ий*;

-ак-: бі́дн'-а́к ← *бі́дн-ий*, *до́бр'-а́к* ← *до́бр-ий*, *чу́ж-а́к* ← *чу́ж-ий*.

Акцентні характеристики вищезазначених словотвірних пар з семантикою агентивності не є такими однозначними, як у випадку з суфіксами з предметним значенням. Утворення з суфіксом *-ник-* переважно зберігають акцентуацію твірної основи, але похідні з суфіксом *-ик-* зазнають переміщення наголосу, якщо твірний прикметник має флексійний наголос. Утворення з суфіксом *-іст-/іст-* належать в українській мові до рухомого акцентно-дериваційного типу (АДТ), оскільки згадані вище похідні субстантиви мають акцентно сильний словотвірний формант, що відтягує на себе наголос з кореня твірного слова. У третій групі пар так само поводить себе акцентно сильний суфікс *-éц'*, на який переміщується наголос з кореневої морфеми прикметника утворюючи таким чином АДТ $\acute{R} \rightarrow \acute{S}$, тоді як іменниково-прикметникові пари, що містять наголошений суфікс *-лі́в-* становлять нерухомий АДТ $\acute{S}$. Послідовно рухомість наголосу (АДТ $\acute{R} \rightarrow \acute{S}$ або АДТ $\acute{F} \rightarrow \acute{S}$) мають утворення з суфіксом *-а́к-*.

3. Суфікси з семантикою збірності/сукупності:

-оц-: ра́д-оц-і ← *ра́д-ий*, *солóд-оц-і* ← *солóд(к)-ий*, *трудн-оц-і* ← *трудн-ий*;

-ин-: коза́чч-ин-а ← *коза́цьк-ий*, *гайдама́чч-ин-а* ← *гайдама́цьк-ий*, а також утворюються за допомогою цього суфікса численні іменники на

позначення територій (країн, областей): *Туречч-ин-а* ← *турецьк-ий*, *Одещ-ин-а* ← *одеськ-ий*, *Вінничч-ин-а* ← *вінницьк-ий*;

-ик-: автoмáт-ик-а ← *автомат-(ічні прилади)*, *клас-ик-а* ← *клас-(ічні твори)*, *період-ик-а* ← *період-(ічні видання)*.

Перші два словотвірні типи в межах словотвірних пар характеризуються нерухомим наголосом (переважно кореневим), тоді як в останньому із продуктивним формантом *-ик-* виявляється послідовна тенденція до рухомості наголосу (АДТ $\acute{S} \rightarrow \acute{R}$), причому похідне набуває наголосу твірного слова, із яким перебуває у відношеннях опосередкованої мотивації: *автoмáт-ик-а* ← ... ← *автoмáт* (← *автомат-(ічні прилади)*←).

4. Суфікси зі значенням абстрагованої опредмеченої ознаки:

-іст'-: близьк-ість ← *близьк-ий*, *варт-ість* ← *варт-ий*, *мудр-ість* ← *мудр-ий*, *свіж-ість* ← *свіж-ий*;

-ств-/зтв-/цтв-: багат-ств-о ← *багат-ий*, *убог-зтв-о* ← *убог-ий* (непродуктивний тип; продуктивний тип утворюють похідні іменники, утворені від субстантивних основ);

-изм-/ізм-: гуман-ізм ← *гумán(н)-ий*, *позитив-ізм* ← *позитів(н)-ий*, *реал-ізм* ← *реаль(н)-ий*;

-изн-: дешев-ізн-а ← *дешев-ий*, *крут-ізн-а* ← *крут-ий*, *нов-изн-а* ← *нов-ий*;

-от-: довг-от-а ← *довг-ий*, *добр-от-а* ← *добр-ий*, *нім-от-а* (*-от-* – збірн. про людей; і *-а-* – стан, відсутність звукової мови) ← *нім-ий*, *гид-от-а* ← *гид(к)-ий*.

Утворення з суфіксами *-іст'* та *-от-* переважно рівною мірою характеризуються як рухомим, так і нерухомим АДТ. Послідовно відтягує на себе наголос акцентно сильний суфікс *-изм-/ізм*, утворюючи рухомі АДТ. У цілому, похідні відад'єктивні субстантиви з суфіксом *-изн-* належать до рухомих АДТ, виняток становить пара *нов-изн-а* ← *нов-ий* з нерухомим флексійним наголосом.

УДК 811.161.2

Тулузакова О. Г.,

кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ВИВЧЕННЯ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Кардинальні зміни геополітичних орієнтирів України актуалізували останнім часом необхідність уніфікації викладання, вивчення та оці-

нювання української мови як іноземної відповідно до міжнародних стандартів, так само, як і прискорення процесу внесення УМІ до Загальноєвропейського реєстру мов, з метою цілеспрямованої і послідовної популяризації її в Україні та поза її межами.

Сьогодні збільшується кількість і географія зацікавлених, які хочуть вивчити українську мову. Натомість спеціалізованої літератури, яка б слідувала концептуальним підходам в укладанні підручників української мови як іноземної й містила новітні комунікативно зорієнтовані методики, а також розробленої дидактики викладання цієї дисципліни згідно з міжнародними стандартами, на жаль, немає.

Входження України до європейського і світового культурного простору висуває нагальну потребу введення української мови до реєстру мов Європейського союзу. Цей факт вимагає від українських фахівців подальшого вдосконалення підходів до викладання української мови як іноземної відповідно до міжнародних стандартів з метою цілеспрямованої і послідовної популяризації української мови в Україні та поза її межами.

Одним із засобів опанування іноземною мовою, звичайно ж, є підручники. Минулого року ми мали нагоду працювати з підручниками для вивчення російської мови як іноземної, тому принагідно було здійснено короткий порівняльний аналіз підручників з української мови як іноземної і, відповідно, підручників з російської мови як іноземної.

Серед українських фахівців необхідно зазначити таких, як О. Антонів, Н. Бондарева, М. Буряк, А. Дем'янюк, С. Дерба, Р. Кривко, Н. Лисенко, В. Любчевська-Сокур, Г. Макарова, О. Новіцька, К. Стефанишин, М. Тишковець, О. Палінська, С. Романюк, Є. Світлична, О. Синчак, О. Ситник, Т. Цапко, Г. Швець, М. Шевченко та ін.

Загалом відзначаючи плідну й професійну роботу фахівців у галузі української мови як іноземної, варто відзначити, що підручники з російської мови як іноземної видаються нам кращими в певних аспектах. Цей стан є цілком природним, оскільки від 30-х до 80-х рр. XX ст. політика радянського уряду щодо держав, які входили до складу Радянського союзу, аж ніяк не сприяла розвитку ні української мови як національної, ні тим більше, вивченню української мови як іноземної.

Підручники з російської мови як іноземної підбирались за популярністю серед тих, хто вивчає російську. Підбірку було здійснено на популярних сайтах для обміну файлів, а також у соцмережах. Для того, щоб встановити популярність підручника було враховано кількість запитів на скачування файлу та кількість скачувань.

Зробивши порівняльний аналіз підручники з української мови як іноземної та з російської як іноземної, можемо зазначити ряд переваг

останніх: використання сучасної лексики, доцільність та вмотивованість використання граматики для початкових рівнів вивчення мови, застосування сучасних текстів (як сучасних авторів, так і текстів де, зображено сучасні реалії життя) для ілюстрації як мовного матеріалу, так і для ознайомлення з культурою країни.

Унаслідок кардинальних змін геополітичних орієнтирів України варто переосмислити стан і перспективи викладання української мови як іноземної. Необхідно критично поглянути на те, що було зроблено, і розробити ефективну стратегію виведення української мови на світовий лінгвістичний ринок. Дуже корисним у цьому плані для нас може стати досвід ФРН, Великої Британії, Франції, Іспанії, Польщі, Росії та інших країн, які свого часу вже створили профілі вимог та відповідні методики, котрі ефективно використовуються на мовних курсах у різних країнах світу та у практиці викладання іноземних мов у вишах і школах.

УДК 811.161.2

Цибульська А. М.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

РЕЛІГІЙНІ МОТИВИ В ФІЛЬМІ ПАВЛА ЛУНГІНА «ЦАР»

Кінематограф вже від самого початку свого існування в кінці XIX століття, так чи інакше, звертається до релігійної тематики. Уже самі брати Люм'єр в 1898 році зняли фільм «Прийняття Ісусом», присвячений життю Ісуса Христа. У 1912 році вийшов фільм Сіднея Олкотта «Від колиски до хреста», який екранізував весь цикл євангельських оповідань. З тих пір в Європі і США вийшло багато фільмів, що ілюструють євангельські події. Їх знімали католики, протестанти, агностики та й навіть атеїсти. Як би там не було, але євангельська тематика міцно увійшла у світове кіно.

Трохи пізніше кінематограф звернувся і до старозавітної тематики. У 1924 р. вийшов фільм Сесіля Блаунта Де Мілля «10 заповідей».

Тим часом, європейське кіно підійшло і до теми екранізації життя святих. Італійський режисер Роберто Росселліні вперше звернувся до теми життя св. Франциска в фільмі 1950 р. «Святий Франциск – менестрель божий». Саме звернення до життя Франциска стало особливо популярним в кіно: можна назвати картини Ліліани Кавані (1966), Майкла Кертіца (1961) і багато інших. Крім цього, досить поширеною

в кіно стала екранізація життя Жанни Д'Арк. Росселліні звернувся до цієї теми ще в 1959 р.

Образ Христа на екрані, як ми вже сказали, висловлювався на світовому екрані не тільки з бездоганно християнських позицій. Можна згадати, наприклад, скандально відомий фільм М. Скорсезе «Остання спокуса Христа» (1988). Треба сказати, що антихристиянські мотиви цього фільму тісно пов'язані з романом грецького письменника Нікоса Казандзакіса, по мотивах якого знято фільм З іншого боку, можна вказати на фільм 1977 р. «Ісус з Назарету» Франко Дзефіреллі, який був схвалений Ватиканом. Серед польських режисерів слід назвати Єжи Кавалеровича – творця екранізації «Камо грядеши» Сенкевича. Релігійна тематика продовжує і сьогодні хвилювати світове кіно, чому приклад – гучні «Страсті Христові» Мела Гібсона. Звичайно, в цьому фільмі автор, як і багато американських режисерів, надто схильний до натуралізму, однак показане на екрані дозволило багатьом глибоко відчувати жах страждань Ісуса і ціну людського спасіння.

На відміну від католицького світу, в світі православного кінематограф не поспішав з фіксацією релігійних мотивів на плівці. Мабуть, це пов'язано з різницею в світовідчутті в католицизмі і православ'ї. Католицька містика, католицьке мистецтво носять більш чуттєвий і емоційний характер, ніж містика і мистецтво православні. Католицизм в своїх зовнішніх проявах нерідко носить пристрасний характер, чого не скажеш про православ'я.

У зв'язку з зазначеними відмінностями не доводиться дивуватися тому факту, що якщо в католицькому (та й протестантському) світі ми спостерігаємо велику кількість фільмів на одну тільки тему «Життя Ісуса», то східна церква відноситься більш скептично і насторожено до можливості втілити світ християнства на кіноекрані.

Крім цього, потрібно враховувати ту обставину, що незабаром після виникнення кінематографу в найбільшій православній країні – Росії, відбулися катастрофічні зміни в зв'язку з перемогою більшовизму. Це зруйнувало колишній православний уклад життя і призвело до торжества безбожництва в небачених раніше в світовій історії масштабах. Нове радянське кіно могло бути геніальним, але воно було призвано на захист панівної, атеїстичної ідеології. Відомо, що Ленін вважав кіно найважливішим з мистецтв. Звідси очевидно, що кінематограф не міг не стати знаряддям більшовицької пропаганди. Наприклад, фільм радянського режисера Якова Протазанова «Свято святого Йоргена» (1930) посилено викривав «церковників», які ставилися в один ряд з таким ворожим пролетаріату класом як «буржуазія». Картині притаманний чіткий ідеологічний пафос: релігія – це опіум для народу. Як-

но, що в радянському кіно, особливо, в довоєнному, можна говорити хіба що про антирелігійні мотиви.

За часів відлиги тиск комуністичної ідеології слабшає, але на ставленні до релігії це віддзеркалюється мало: новий радянський вождь Микита Хрущов продовжував активну боротьбу з церквою, – вибухали храми, проводилися потужні пропагандистські компанії, космонавти заявляли, що Бога в космосі не виявлено, і це підносилося масам як мало не головний доказ Його небуття. Як не дивно, але з закінченням відлиги і приходом до влади Леоніда Брежнєва, релігійна політика влади стала більш м'якою, однак, в кіно це виразилося мало. Мабуть, тільки в знаменитому радянському серіалі «Сімнадцять миттєвостей весни» (1973) з'являється досить симпатична постать католицького священика, пастора Шлага. Це – чи не перший приклад в радянському кіно, коли священик (та й то католицький, а не православний) не виставлений як класовий ворог або негативний комічний персонаж. Втім, в пастора Шлага підкреслюються його пацифізм і антифашизм, а не християнська релігійність.

Хоча за радянських часів були екранізовані «Злочин і кара», «Ідіот», «Брати Карамазови» Достоевського, в цих фільмах, при всіх їх перевагах, ми не побачимо будь-якої акцентованої релігійності, – вони все продовжують дихати духом своєї епохи, яка, звичайно, була чужа православній вірі Достоевського.

На такому тлі є воістину дивом вихід в 1966 р. фільму Андрія Тарковського «Андрій Рубльов». Саме Тарковський, на наш погляд, є єдиним винятком в радянському кіно: більшість його фільмів насичені релігійною проблематикою.

Лише наприкінці більшовицького режиму в СРСР стало можливим говорити про релігію досить вільно. Але будь-яких релігійних шедеврів цей період, на нашу думку, не спричинив, – можливо, тому, що тривав дуже недовго. З розпадом СРСР і утворенням нової Росії кінематограф звільнився від ідеологічної залежності, проте, їй на зміну прийшла залежність економічна. У 90 роки кіно знімали мало і в основному тільки «популярних» жанрів, – було якось не до релігійності. У значній мірі це було все ще радянське кіно, але без комунізму; і тільки в 2000 з'являються фільми, де релігійність заявляє про себе відкрито, і змушує говорити про себе в повній мірі. У зв'язку з цим, ми маємо намір розглянути окремо пізній фільм Павла Лунгіна «Цар» (2009), оскільки його рання творчість – від «Таксі-блюзу» до «Справи про «Мертві душі» не має ніякого відношення до релігійної тематики.

Після фільму «Острів» від Павла Лунгіна глядачі і критики чекали нового шедевра. Можливо, тому фільм «Цар» (2009 р.) викликав знач-

но більшу поляризацію думок, ніж «Острів». Звичайно, це пов'язано не тільки з завищеними очікуваннями щодо Лунгіна, а й з тим, що його нова картина розглядає реальну історичну постать – Івана Грозного, який навіть сьогодні для одних – святий, для других – середньовічний Сталін, для третіх – страшнуватий і дикий персонаж з далекого минулого, що не викликає, однак, особливих емоцій.

Павло Лунгін не збирався зняти історичний фільм про російською царя XVI століття, його мета – показати боротьбу між двома царствами: царством небесним і царством світу цього. Ці два царства в його картині уособлюють постаті царя Івана і митрополита Філіпа. Головна релігійна вісь фільму – показати контраст між цими двома світами.

Фільм ділиться на 4 новели (що нагадує фільм «Андрій Рубльов» А. Тарковського): «Молитва царя», «Війна царя», «Гнів царя» і «Веселощі царя».

З фільму випливає основне питання: як розділити Боже і кесареве? Тут спливає і інша тема, відома з богослов'я: західне християнство часто звинувачують в папоцезаризмі, обожненні влади Папи Римського і приписуванні йому повноти світської влади; східне християнство нерідко звинувачують в царепапизмі, обожненні влади царя і приписуванні йому повноти сакральних функцій.

Весь фільм проходить під знаком однієї фрази, кинutoї царем Іваном: «як людина я грішний, а як цар я праведний». Ці слова схожі на формулу «царепапизма» – догмату непогрішності царя. Лунгін показує, як стрімко це призводить до катастрофи.

У фільмі «Цар» Іван Грозний нерідко міркує на есхатологічні теми, виправдовуючи свої дії. Він каже, що незабаром прийде Христос, і тому він зобов'язаний підготувати свою країну і свій народ до Другого Пришестя, щоб все зустріли Христа гідно.

З одного боку, можна судити, що цар хоче боротися зі злом, але насправді це означає, що цар привласнює собі божественні функції: він замість Бога буде наводити божественний порядок на землі. У католицькій церкві така логіка привела до виникнення Святої Інквізиції, а у царя Івана це призводить до створення опричнини – державної інквізиції, покликаної чинити розправу над неугодовними. Людям здається, що зло вже захопило світ, і воно сильніше Бога; і тоді вони вирішують боротися з навалою зла замість Бога, щоб оселити на землі свої рукотворні небеса замість справжнього Царства Небесного. Їм не вистачає смирення підкоритися правлінню Бога, вони намагаються «перехопити ініціативу» у Нього. У фільмі Іван Грозний також слідкує цією схемою: тільки він може очистити свою країну і підданих від зла; Бог залишається осторонь.

Лунгін протиставляє Грознму приклад православного святого і мученика, митрополита Філіпа. Цей російський святий протистойть і неправедному царю, і всілякому «царепапізму». Він уособлює собою християнське милосердя, яке упокорюється перед істинним Богом.

Як було вже зазначено, картина розділена на чотири частини, яким передують титри, що знайомлять глядача з ситуацією Росії в 1565 році. Перша частина «Молитва царя» починається зі сцени, коли Іван Грозний молиться Богу в своїй келії і просить Його про допомогу. Пізніше в картині з'являється образ Богородиці – це ікона, подарована царем Марійці, дівчинці, яка втекла від опричників, які замучили її батька. Росіяни здавна ставилися до Діви Марії як до покровительці Росії і заступниці роду людського перед Богом. Сам Лунгін через ікону вводить до фільму образ Матері всього світу, яка подарувала людству Спасителя і спасіння, мудрість і надію.

Друга частина під назвою «Війна царя» описує події бою під Полоцьком. Завдяки іконі міст, на якому опинилася литовська кіннота, руйнується. Однак міст здано, і Цар в гніві хоче стратити всіх воявод. Філіп ховає їх у себе, чим накликає гнів Царя. Під час розмови з царем про тих, хто його продав, Філіп каже йому, що треба підставити другу щоку. Під час страти Количева, який не хотів сказати, що Філіп – це злодій і тим самим врятувати себе, теж видно кращі риси російського християнина. Количев не хоче зрадити Філіпа, вважаючи, що небесне право важливіше земного. Філіп не в змозі врятувати племінника, адже це пов'язано з переданням віри і брехнею. Після страти Количева Філіп цілує його відрубану голову, проголошуючи слова: «цілую уста, що не збрехали».

Частина «Гнів царя» насичена жорстокістю і агресією, що виходять від государя, який наказує Філіпу особисто судити захованих їм воявод. Всі вояводи під тортурами визнають провину, але Філіп знає, що вони говорять неправду і не хоче підписати смертний вирок. Цар готує для воявод кару: він випускає їх по одному на арену з ведмедем. Сама арена відсилає до Стародавнього Риму, коли в I столітті імператор Нерон спалив Рим і звинуватив в цьому християн. Покаранням для тих, хто не відмовився від Бога, була нерівна боротьба з левами.

Наступним релігійним мотивом є чудодійність. Під час перебування митрополита в монастирі, самі – чудесним чином – спадають окови з його рук. Перед смертю Бог посилає священику дар. Філіп, як і Христос, має здатність лікувати. Він зіцлює одного з ченців: знімає йому більмо з очей. З'являється символіка цифри 3, пов'язаної з християнством: ця цифра означає Святу Трійцю і пов'язана з циклом народження, життя і смерті. Після 3 днів Христос воскреснув, у фільмі митрополит говорить, що через 3 дня прийде пекло.

Остання новела «Веселощі царя» починається сценою ходу на саянах до місця, куди планується скликати народ на гуляння і споглядання тортур засуджених. Царський блазень Вассіан цитує Апокаліпсис, порівнює царську дружину з вавилонською блудницею, за що цар спалює його живцем на багатті.

Цікавою є теж аллюзія до біблійного персонажу Юди Іскаріота, який зрадив Христа і поцілунком вказав на нього сторожі. У фільмі Лунгіна Грозний, як і Юда, цілував тих, кого його стража мала згодом вбити.

У монастирі Філіп знову відмовляє царю в благословенні, цар мстить і наказує вбити Філіпа. Незважаючи на наказ принести труп Філіпа, монахи замикаються в церкві; опричники спалюють церкву з людьми. Сцена спалення монастиря за наказом царя, з одного боку, змушує думати про загибель Православної Церкви, але, з іншого, – дає надію на воскресіння, так як маківка купола з хрестом залишається незайманою.

Фінальна сцена покликана підкреслити наявність прірви, що розділяє Івана Грозного і його народ, який відмовляється бенкетувати з царем-тираном. «Де мій народ?!» – скигнуть в розпачі залишився на самоті цар. Таким чином, показані наслідки метаморфози віруючої людини в самотнього і всіма покинутого тирана.

Фільм «Цар» показує, як догмат непогрішності царя призводить і головного героя, і країну в глухий кут вседозволеності і насильства. У боротьбі між Царством Небесним і земним царством перемагає Небо, але перемога досягається дорогою ціною – смертю митрополита Філіпа. Цар є носієм апокаліптичних мотивів, все його існування наповнено передчуттям початку Страшного Суду і Другого Пришестя. Вперше в релігійному кінематографі руйнівному апокаліптичного початку протиставляється мотив мучеництва і дива. Митрополит Філіп – святий, що має силу і переконливість, адже йому дано дар зцілення і звільнення від кайданів.

У «Царі» викривається ідол – машина влади, механізм, який раптом починає знищувати своїх підданих. Своїми фільмами Павло Лунгін підказує, як уникнути «ненормальності» оточуючого нас світу. На його думку, вихід в основних християнських чеснотах: лагідності і терпінні.

На підставі аналізу релігійних мотивів у творчості Павла Лунгіна можна зробити висновок, що релігійні мотиви в російському кіно відроджуються. Увага суспільства до подібних фільмів зростає і про них починають говорити все частіше. Це свідчить про те, що російське суспільство, після довгого періоду ігнорування християнської тематики, знову відчуло потребу в присутності релігійної складової в кінематографі.

УДК 811.161.2

Шестопад О. С.,

кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

НАГОЛОШЕННЯ ФОРМИ ПЕРШОЇ ОСОБИ ОДНИНИ НАКАЗОВОГО СПОСОБУ В «ЕНЕЇДІ» І. КОТЛЯРЕВСЬКОГО

Дієслівна категорія способу має свої особливості, наприклад, науковці виділяють різну кількість грамем у складі цієї категорії, грамами мають транспозиційний потенціал, а способові значення можуть виражатися іншими формами. Крім того, парадигма наказового способу є дефектною, оскільки там відсутня форма першої особи однини. Опис категорії може доповнити визначення акцентних закономірностей.

У поемі «Енеїда» І. Котляревського виявлено 19 форм першої особи множини наказового способу без урахування повторів. Відповідно до наголошеної морфеми, ці форми можна поділити на три групи: 1) форми з флексійним наголошенням; 2) форми з кореневим наголошенням; 3) форми з наголошеним коренем.

До першої групи належать слововиди *дмухні́м* (Котл., с. 88), *заку́рім* (Котл., с. 145), *зробі́м* (Котл., с. 103), *напрі́мо* (Котл., с. 254), *поді́мо* (Котл., с. 264), *попа́лім* (Котл., с. 103), *поса́дім* (Котл., с. 103), *приймі́мось* (Котл., с. 103), *просі́мо* (Котл., с. 267), *сокруші́мо* (Котл., с. 254), *ході́м* (Котл., с. 125, 153) і *ході́мо* (Котл., с. 95, 119), *черкні́м* (Котл., с. 121). Як зазначає І. Огієнко, наголошення *h* (фонетично *i*) є типовою рисою пам'яток: *Господу помолі́мся, У Господа просі́мь*.

Форма першої особи множини наказового способу не є центральною порівняно з формами другої особи однини й множини, але саме тут наголос розрізняє фонетично схожі форми наказового способу і відповідну особову форму теперішнього часу. У парадигматичному плані форми *дмухні́м* – *дмухнемо́* (Погр., с. 169; УЛВН, с. 163; ОС, I, с. 392), *напрі́мо* – *премо́* (УЛВН, с. 438), *черкні́м* – *черкнемо́* (Погр., с. 608) характеризуються флексійним наголосом, проте синтагматично наголос рухомий, бо змінюється наголошений склад. У парах *заку́рім* – *заку́римо* (Грінч., II, с. 56; УЛВН, с. 213; ОС, I, с. 502), а також *ку́римо* (Погр., с. 301), *зробі́м* – *зробимо́* (Грінч., II, с. 184; УЛВН, с. 251; ОС, I, с. 595), а також *роби́мо* (Погр., с. 496), *попа́лім* – *попа́лимо* (Грінч., III, с. 320; ОС, II, с. 260), а також *па́лимо* (Погр., с. 368; УЛВН, с. 406), *поса́дім* – *поса́ди́мо* (Грінч., III, с. 357; Погр., с. 448; УЛВН, с. 485; ОС, II, с. 284), *просі́мо* – *прóсимо* (Грінч., III, с. 479; Погр., с. 475; УЛВН, с. 528; ОС, II, с. 377), *сокруші́мо* – *кру́шимо* (Грінч., II, с. 316; УЛВН,

с. 299; ОС, I, с. 713), *ходім* і *ходімо* – ходимо (Грінч., IV, с. 407; Погр., с. 598; УЛВН, с. 692; ОС, II, с. 821) відрізняється не лише синтагматична, а й парадигматична характеристики наголосу, оскільки наголос падає на корінь у теперішньому часі.

Реконструйовані В. Складенком парадигми наголошення дієслів дозволяють припустити, що флексійний наголос деяких форм, ужитих в «Енеїді» має пізньопраслов'янське походження. Наприклад, до окситонованої парадигми належали твірні **kūrīti*, **pālīti*, **prosiiti*, **xodīti*, **(j)eti*. До рухомої парадигми належали твірні **perīti*, **sādīti*, **krūšīti*.

Усі зазначені форми першої особи множини імперативу характеризувалися в пізньопраслов'янській мові двоскладовою висхідно-спадною інтонацією з наголошенням першим флексійним складом - *itъ/-etъ*, що відповідає наголошенню форм в «Енеїді» та сучасній літературній нормі: *закурімо* (ОС, I, с. 502), *зробімо* (ОС, I, с. 595), *напрімо* (ОС, I, с. 859), *попалімо* (ОС, II, с. 260), *посадімо* (ОС, II, с. 284), *приймімо* (ОС, II, с. 325), *просімо* (ОС, II, с. 377), *крушімо* (ОС, I, с. 713), *ходімо* (ОС, II, с. 821).

Відповідно до реконструкції А. Залізняка твірне дієслово для форми *подмімо* – **d'Qti* – належить до баритоновано-окситонованої парадигми (баритонована у формах, утворених від основи дієслова, та окситонована у формах, утворених від основи презенса). Тому двоскладова висхідно-спадна інтонації зі спадом тону на першому флексійному складі збігається з описаними вище випадками (**dъmītъ*). Однак, згідно з реконструкцією В. Складенка, аналізована форма характеризувалася динамічним наголосом на корені **d'ъmītъ*, що не відображено в мові «Енеїди» або в сучасній нормі: *подмімо* (ОС, II, с. 223).

Другу групу утворюють словоформи, що характеризуються суфіксальним наголосом, що відповідає сучасній акцентній нормі. На відміну від дієслів із флексійним наголошенням у першій особі множини наказового способу, де аналізований наголос може відрізнитися від наголосу основи теперішнього часу, суфіксальна морфема -*ай*- акцентована не лише у формах наказового способу, але й у теперішньому часі:

злига́ймось (Котл., с. 145) – *злига́юся*, *злига́єшся* (Грінч., II, с. 157; ОС, I, с. 578), *злига́ю*, *злига́єш* (УЛВН, с. 243), *лига́ю*, *лига́єш* (Погр., 308);

зажених́аймось (Котл., с. 145) – *зажених́аюся*, *зажених́аєшся* (Грінч., II, с. 38), *жених́аюся*, *жених́аєшся* (ОС, I, с. 461);

прощ́аймось (Котл., с. 159) – *прощ́аюся*, *прощ́аєшся* (Грінч., III, с. 492; Погр., с. 478; УЛВН, с. 535; ОС, II, с. 393);

розлуч́аймось (Котл., с. 145) – *розлуч́аюся*, *розлуч́аєшся* (Грінч., IV, с. 49; Погр., с. 502; УЛВН, с. 569; ОС, II, с. 465).

Пізньопраслов'янська реконструкція дієслів на *-ati*, *-ajetъ* відповідає сучасному структурному класу з суфіксами *-a-* в основі інфінітива й *-aj-* в основі презенса. Можливим було кореневе або суфіксальне наголошення форми першої особи множини імператива, як і в аналізованих словах.

Третя група – це форми першої особи множини наказового способу з коревою акцентуацією *загляньмо* (Котл., с. 193), *покиньмо* (Котл., с. 226), *оста́вмо* (Котл., с. 220). Кореневий наголос імператива збігається з наголосом онови теперішнього часу, від якої утворюється наказовий спосіб:

загляньмо – *загляну*, *заглянеш* (Грінч., II, с. 27; Погр., с. 205; УЛВН, с. 206; ОС, I, с. 483);

покиньмо – *покину*, *покинеш* (Грінч., III, с. 270; УЛВН, с. 473; ОС, II, с. 235);

оста́вмо – *оста́влю*, *оста́виш* (Грінч., III, с. 70), *доставлю*, *доставиш* (Погр., с. 178).

Відповідно до пізньопраслов'янської реконструкції твірних дієслів **gl'ędnQti*, **k'ydnQti* і **st'aviti*, дієслова належали до баритонованої акцентної парадигми та мали динамічний наголос на кореневій морфемі не тільки у формі інфінітива, а й у першій особі множини імперативу, що було збережено і в «Енеїді», і в сучасній акцентній нормі.

Отже, наголошення форм першої особи множини наказового способу в «Енеїді» І. Котляревського загалом відповідає сучасній літературній акцентній нормі й має історичне підґрунтя. Перспективами дослідження є визначення рухомості наголосу в межах усієї парадигми наказового способу.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- | | |
|--------|---|
| Котл. | – Котляревський І. Енеїда / І. Котляревський // Повне зібрання творів у двох томах. – Т. I. – К. : Академія наук Української РСР, 1952. – 535 с. |
| ОС | – Орфоепічний словник української мови : У 2-х т. / Уклад. : М.М. Пещак та ін. – К. : Довіра, 2001. – Словники України. Т. I. – 955 с. Т. II. – 919 с. |
| Погр. | – Орфоепічний словник / Укладач М. І. Погрібний. – К. : Радянська школа, 1984. – 630 с. |
| Грінч. | – Словарь украинского языка [у 4-х т.] / Упоряд. Б. Грінченко ; надруков. з вид. 1907–1909 рр. фотомеханіч. способом. – К. : Видавництво АН УРСР, 1958. Т. I : А–Ж. – К., 1907. – 539 с. Т. II : З–Н. – К., 1908. – 578 с. Т. III : О–П. – К., 1909. – 511 с. Т. IV : Р–Я. – К., 1909. – 568 с. |
| УЛВН | – Українська літературна вимова і наголос : [словник-довідник] / Укладачі І. Р. Вихованець, С. Я. Єрмоленко, Н. М. Сологуб, Г. Х. Щербатюк ; відпов. ред. М. А. Жовтобрюх. – К. : Наукова думка, 1973. – 724 с. |

УДК 811.161.2'367.625.41

Томіна О. О.,

кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, Миколаїв, Україна

АКЦЕНТНО-ДЕРИВАЦІЙНІ ТИПИ ПРИСЛІВНИКІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

В українському мовознавстві дослідженню акцентуації повнозначних частин мови приділяється належна увага. Серед них можна відзначити праці Л. Булаховського, З. Веселовської, В. Скляренка, В. Винницького, В. Гальчук, І. Гальчука, К. Іваночка, А. Зинякової, В. Желязкової, К. Тішечкіної, С. Пономаренка, Б. Пристая, Л. Легкої, Р. Міджина. З-поміж досліджень, присвячених наголошенню прислівників, варто зазначити про праці К. Іваночка, В. Гальчук. Вони великою мірою висвітлюють питання акцентуації згаданого класу слів, проте системний аналіз змін, які відбувалися у лексико-граматичному класі прислівників у діахронічному зрізі потребують особливої уваги. Найповніше висвітлив акцентуацію прислівників В. Винницький у монографії «Українська акцентна система: становлення, розвиток». Науковець не зараховує прислівники до акцентних типів подібно до іменників і прикметників, а вживає терміни «коренева», «суфіксальна», «префіксальна» акцентуація. Окрім того, аналіз акцентуації згаданого класу слів побудований за способами словотвору.

У сучасній українській мові префіксально-суфіксальні відіменникові прислівники, які охоплюють значну кількість похідних адвербіальних утворень, мають префіксальну, кореневу та суфіксальну акцентуацію і належать до таких акцентно-дериваційних типів, як: АД К, АД ФК. Акцентно-дериваційний тип К (кореневий) становлять такі відсубстантивні утворення: *довѣрху* ← *верх* (Погр. ОС, 171), *довіку* ← *вік* (Погр. ОС, 171), *надвóрі* ← *двiр* (Погр. ОС, 351), *доку́пи* ← *ку́па* (Погр. ОС, 173), *збо́ку* ← *бік* (Погр. ОС, 228), *зза́ду* ← *зад* (Погр. ОС, 235).

Акцентно-дериваційний тип ФК (флексійно-кореневий) становлять такі відсубстантивні прислівники: *вгóру* ← *горá* (Погр. ОС, 175), *взі́мку* ← *зимá* (Погр. ОС, 73), *впо́ру* ← *пора́* (Погр. ОС, 124), *вові́ки* ← *вікі́* (Погр. ОС, 103).

Суфіксальні прислівникові утворення є найпоширенішими в сучасній українській мові. Найчастіше вони зберігають акцентуацію твірних слів. Суфіксальні відад'єктивні прислівники мають кореневу, флексійно-кореневу та суфіксально-кореневу акцентуацію і належать до таких акцентно-дериваційних типів: АД К, АД ФК, АД СК.

Акцентно-дериваційний тип К становлять такі відприкметникові утворення: *хі́тро* ← *хі́трий* (УЛВН, 690), *сі́то* ← *сі́тий* (УЛВН, 601), *ті́хо* ← *ті́хий* (УЛВН, 650), *ла́со* ← *ла́сий* (Погр. ОС, 139), *бо́со* ← *бо́сий* (УЛВН, 53), *ве́село* ← *весéлий* (Погр. ОС, 72).

Акцентно-дериваційний тип ФК становлять такі відприкметникові прислівники: *су́хо* ← *сухий* (Погр. ОС, 552), *ні́зько* ← *ни́зький* (Погр. ОС, 371), *ма́ло* ← *ма́лий* (Погр. ОС, 321), *сла́бо* ← *сла́бий* (УЛВН, 609), *до́рого* ← *доро́гий* (Погр. ОС, 176), *глу́хо* ← *глу́хий* (Погр. ОС, 141), *мо́лодо* ← *моло́дий* (Погр. ОС, 340).

Акцентно-дериваційний тип СК (суфіксально-кореневий) становлять такі відприкметникові прислівники: *ви́соко* ← *висо́кий* (УЛВН, 235), *ши́роко* ← *широ́кий* (Погр. ОС, 617), *гли́боко* ← *глибо́кий* (УЛВН, 237).

Префіксально-суфіксальні відприкметникові прислівники мають префіксальне, кореневе і суфіксальне наголошування і в межах словотвірної пари можуть деталізувати ці характеристики.

Акцентно-дериваційний тип К становлять такі відприкметникові прислівники: *спóвна* ← *пóвний* (Погр. ОС, 538), *затéпла* ← *тéплый* (Погр. ОС, 224), *надóвго* ← *до́вгий* (Погр. ОС, 352), *сті́ха* ← *ті́хий* (Погр. ОС, 545), *злі́ва* ← *лі́вий* (Погр. ОС, 237).

До акцентно-дериваційного типу ФК належать такі відприкметникові прислівники: *спрóста* ← *прості́й* (Погр. ОС, 540), *змо́лоду* ← *молоді́й* (Погр. ОС, 239), *злéгка* ← *легкі́й* (УЛВН, 243), *зблі́зька* ← *близькі́й* (УЛВН, 223).

Акцентно-дериваційний тип ФП (флексійно-префіксальний) становлять такі відприкметникові прикметники: *за́ново* ← *нові́й* (Погр. ОС, 215), *зо́сліну* ← *сліті́й* (Погр. ОС, 243), *зо́зла* ← *злий* (Погр. ОС, 243), *на́глухо* ← *глухі́й* (Погр. ОС, 349), *на́сухо* ← *сухі́й* (Погр. ОС, 362). Отже, відсубстантивні та відад'єктивні прислівники в сучасній українській мові в одних випадках зберігають акцентуацію твірних слів, в інших мають відтягнений наголос на корені.

ПІДСЕКЦІЯ: Література в контексті сучасності

УДК 821.161.2.09

Даниленко І. І.,
*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ДИСКУРСИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОЛИТВИ ЯК МОВЛЕННЄ- ВОГО ЖАНРУ В МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ

М. Бахтін, вказуючи на велике розмаїття мовленнєвих жанрів, що відповідають невичерпним можливостям людської діяльності, класифікував їх на первинні (прості) і вторинні (складні). Останні у процесі свого формування вбирають і трансформують різні первинні жанри, які склалися в умовах безпосереднього спілкування. Як слушно зазначив учений, різниця між первинними і вторинними жанрами є надзвичайною і принциповою, тому вивчати слід і ті й ті, аби прояснити природу висловлювання (і передусім складну проблему зв'язку мови та ідеології, світогляду).

Підхід М. Бахтіна є надзвичайно слушним при вивченні такого цікавого мовленнєвого явища як молитва, представленого водночас у різних дискурсах – релігійно-культовому (сакральному) і мистецькому (профанному).

Молитва як первинний жанр становить собою фундаментальну складову ритуально-культової дії, містичне спілкування (грец. *συνοσια* – спів-буття) людини і Бога, що відбувається у свідомості молільника і матеріалізується в ритуальному слові, зверненому до ідеального реципієнта зі славослов'ям, благанням, проханням або подякою. Отож домінантна ознака молитви як мовленнєвого акту – комунікація трансцендентного характеру, що стає джерелом богопізнання, досягнення внутрішньої досконалості.

Відносячись до форми сакральної, або фідеїстичної комунікації (*фідеїзм* – релігійно-філософське вчення про верховенство віри над розумом), молитва має низку особливостей, які виділяють її на тлі будь-якої іншої. Перш за все, обряд, складовою якої є молитва, психологічно виділений із повсякденного дискурсу. Відповідно до цього слово, звернене до вищих сил, має більш високу формально-смыслову організацію, семантичну ємність, вишуканість, символічність, зумовлену таїнством вчення, а отже – воно принципово відмежоване від

стилістики мови повсякденного спілкування. Окрім того, молільник, звертаючись до вищих сил, перебуває в особливому (піднесеному, екзальтованому, схвильованому і т. п.) душевному стані. Таким чином, молитва, ставлячи на перше місце зовсім не естетичне враження реципієнта, а трансцендентне спілкування з вищими силами, між тим накопичує у собі величезний заряд поетичності. Тож вимоги до слова у молитві, як і в поезії, надзвичайні, оскільки обумовлені неконвенційним, безумовним ставленням до нього (звідси, очевидно, уявлення про гріх ереси).

Але в обряді слово тісно пов'язане з магічним знаком, який становить собою форму невербальної комунікації. Семіотично значущими тут можуть бути різноманітні зображення вищих сил (ікона, скульптура), жести (знаки благословення, ритуальне цілування, омовіння рук, омовіння ніг, хресне знамення тощо), рухи (танок у давніх народів, уклони, кадіння тощо), загальна поведінка (приміром, шанобливе мовчання мирян в одному випадку і соборне промовляння або співання ними сакральних текстів – в іншому), одяг (наприклад, обумовлений традицією одяг кліру, певні обмеження в одязі мирян), міміка (приміром, очі зведені вгору під час моління), музичний супровід.

Усе це разом, вважаємо, засвідчує метакомунікативний характер релігійної молитви, в якій невербальна (паралінгвістична) складова має вельми вагоме інформативне навантаження. Невербальний дискурс, зокрема, впливає на жанрово-видове розмаїття молитовних звернень, обумовлене різними аспектами їх побутування, серед яких – ситуація, в якій вони промовляються (соборна/індивідуальна молитва, молитви ранішні/вечірні тощо), характер молитовної інтенції (молитви за живих/померлих/за батьків/за дітей), духовний рівень молільника (молитва проста, сердечна, розумна), тип сакрального адресата (до Бога-Отця, до Ісуса Христа, до Пресвятої Богородиці, до Ангелів, до святих праведників тощо), спосіб виконання молитов (псалом, гімн, стихира, тропар, усна молитва тощо). Звідси, вважаю, і наявність досить широких потрактувань молитви навіть з-поміж богословів. Так, за Ісааком Сиріним, молитвою є будь-яке піднесення розуму до Бога, будь-яка думка про Бога, незалежно від того, проявляються вони зовнішньо чи ні.

Особливості молитви як вторинного жанру великою мірою обумовлені специфічними рисами її релігійного протожанру, але не вичерпуються ними. Молитва мистецька наслідує комунікативну модель молитви релігійної та її дискурсивний потенціал. Завдяки цьому в профанному мистецькому просторі молитовна комунікація органічно реалізує свій позажанровий, позародовий та інтермедіальний потенціал: адже

словесна і ритуальна частини молитовного дискурсу мають можливість адаптуватись усіма видами мистецтва – вербальним, невербальними й синкретичними (живопис, скульптура, танок, музика, драматургія тощо). Комунікативна концепція мистецтва дає можливість мотивувати це й певною онтологічною близькістю молитви до художньої творчості загалом. Адже будь-яке мистецтво від начала розраховане на відповідну реакцію реципієнта (читача/слухача/глядача), а тому може тяжіти і до розмови з ідеальним, або вищим адресатом, «наадресатом» (термін М. Бахтіна). Однак у мистецтві традиційний для певної спільноти ідеальний адресат може осмислюватися вельми нетрадиційно, приміром сатирично (тут все залежатиме від авторської аксіології та його художнього задуму), і навпаки – традиційно профанний адресат, приміром історична персона, – може інтерпретуватися в категоріях сакральних, тобто обожнюватись.

Передовсім це проявляється у літературній творчості, особливо в поезії, яка генетично й онтологічно сягає сакрального слова. Пластика слова дозволяє передати широкий спектр молитовних інтенцій в усьому розмаїтті їх емоційно-інтелектуальних нюансів. Утім, у літературі, попри наявність в тексті ідеального експліцитного адресата, молитовне слово поза живим релігійно-культовим контекстом – вже не містична дія, а чистий засіб вираження, орієнтований передусім на імпліцитного абстрактного читача. Адже слово тут лише *розігрує* ситуацію містичного спілкування з вищими силами, використовуючи усі можливі ресурси словесного мистецтва. У літературі молитва – це метажанр, котрий, імітуючи сакральний діалог з ідеальним адресатом, здатний втілюватися в різні жанрово-видові форми: сонет, лірична медитація, елегія, духовна епіграма доби Середньовіччя, плач, гімн, ода, псальма, канта, «фігурна» поезія, акровірші, сатирична епіграма, пародія тощо), а також різні жанрово-тематичні різновиди (молитва-сповідь, молитва за інших – за кохану людину, країну, мову тощо; а також «неканонічні» варіанти, як-от молитва-боріння, «революційна молитва», «анти-молитва» тощо.

Уявлення про творчу діяльність як молитовну комунікацію властиве не лише письменникам. За допомогою візуальної образності живопис також здатний яскраво віддзеркалювати комунікативний зв'язок митця з Богом, репрезентуючи роздуми автора стосовно вічних питань: про місце людини у всесвіті, про роль Бога у його житті, про сутність і можливості Бога, про шлях народу в історії та його духовні координати тощо. Очевидно, в таких випадках варто говорити про молитву у широкому сенсі слова (на зразок бахтінського діалогу), тобто про молитву як акт духовного з'єднання двох творчих начал –

людського і божественного. Але такий живопис, що становить собою оприявлення процесу богопізнання, не може не містити і образ власне молитви, тобто молитви у вузькому значенні слова – як мовленнєвого акту. Зоровий образ акту моління на живописних полотнах зазвичай відбитий у притаманних йому невербальних знаках (запалені свічки, відкрита Біблія, «молитовно» складені руки, просвітлені обличчя, підведені до гори очі, німби над головами, голуби як біблійний символ Святого Духу, загальна колористика картин тощо.). Нерідко такого роду живопис так чи так апелює до традиції іконописі. І це не випадково, адже ікону часто визначають як молитву в живописних образах, а сакральним жанрам, або точніше сказати метажанрам, властивий вельми високий рівень усталеності, клішованості, який дається взнаки навіть у профанному мистецькому просторі.

Вельми органічно молитва адаптується у мистецтві танцю, який здавна супроводжував словесне звернення до вищих сил у системі релігійного культу багатьох народів світу (Давньої Греції, Балкан, Македонії, народів Сходу) і вважався молитвою у рухах. Знаки, які засвідчують створення образу молитви у танці, це – різноманітні рухи, основані на формі кола, як-от приміром кружіння, хоровод тощо (адже коло – це провідник у світ духовного), повільні (медитативні) рухи, здійснення рук вгору, падіння, яке потім змінюється різким підведенням, тощо. При цьому велику роль відіграє музика, що може асоціюватися з певною релігійно-культовою традицією, а також одяг (приміром, білого кольору й з рукавами, схожими на крила), реквізит. Прикладом до сказаного можуть служити балетні постановки Алли Духової під назвою «Молитва» (нам відомі дві). Промовистою є сучасна тенденція відродження в багатьох західноєвропейських країнах власне сакрального танцю задля духовного розвитку виконавця; конкретний приклад – досвід мальтійського балетмейстера Воісен Марії-Габрієлли.

Нарешті, невичерпні можливості у створенні невербального або синкретичного молитовного дискурсу завжди мали й досі мають музика і спів. Достатньо згадати, що найдавнішими пам'ятками словесності є культові гімни, які свого часу були частиною офіційного богослужіння (давньоєгипетські «Тексти пірамід», «Книга мертвих», давньоіндійська «Рігведа», давньоіранська «Авеста», давньоєврейський Псалтир). Закорінена в релігійній свідомості традиція співання гімнів божеству була освячена і авторитетом Євангелія, де містяться відповідні згадки. Так, згідно з євангельською історією, перший християнський піснеспів був принесений ангелами у Різдвяну ніч (Лк. 2: 13–14). Звичай виконувати піснеспіви на божественній службі був освячений Ісусом Христом на Тайній Вечері (Мт. 26:30; Мр. 14:26). Згодом гім-

нографічна традиція була підхоплена апостолами. Зокрема, св. Павло, сприймаючи піснеспів як молитовну жертву уст (Ос. 14:3), у своїх листах до ефесян радить їм не впиватися вином, а наповнюватися Святим Духом, «розмовляючи поміж собою псалмами, і гімнами, і піснями духовними, співаючи й граючи в серці своєму для Господа» (Еф. 5:19). А в посланні до полонян він наставляє: «Вдячно співайте у ваших серцях Господові псалми, гімни, духовні пісні» (Кол. 3:16). Тож духовна музика і спів має тривалу традицію. Створення образу молитви у світському музичному дискурсі відбувається шляхом модифікації, наслідування, повної та часткової стилізації храмової музики, сакральних музичних жанрів, пов'язаних з певною національною релігійно-культурою традицію.

Звісно, що кожна із зазначених сфер побутування молитви в мистецтві (включаючи не згадані тут скульптуру, архітектуру, кіно і театр) варта докладного вивчення. У пропонованій роботі накреслено лише перспективи такого вивчення, котрі впливають із онтологічних та генологічних властивостей мистецької молитви як крос-культурного явища, актуального аж до сьогодні, зокрема в Україні. Адже молитва, трансформуючись у художньому дискурсі в складну форму творчого переживання, сприяє своєрідній «глобалізації» мистецького світобачення, завдяки чому сьогоденне починає співвідноситись з вічним, національне з універсальним, побут і природа з буттям, а людина з Богом.

УДК 821.161.2.09

Косарєва Г. С.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

МЕТАФОРИ ЧАСОПРОСТОРУ У ЛІРИЦІ ДМИТРА КРЕМЕНЯ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «СКРИПКА З ТОГО БЕРЕГА»)

Дмитро Кремень – один із найяскравіших сучасних митців, творчий доробок якого є втіленням сміливих експериментів як в аспекті поетичної форми, так і самобутньої образно-художньої практики, що тягнє до інтертекстуальності, онтологізації, метафоризації змісту. Розмаїтість художнього світу ліричного героя, модель просторово-часового континууму, мікротопоси сучасної історії, пам'яті, кохання, боротьби, пошуку свого шляху репрезентовано у новій поетичній збірці «Скрипка з того берега», що вийшла у світ в миколаївському видавництві

«Іліон» навесні 2016 року. Її упорядником став Тарас Кремінь, а оригінальну книжкову графіку репрезентовано відомим художником Юрієм Гуменним. Книга є прикметною тим, що у ній зібрані як поезії, створені протягом двох останніх років, так і абсолютно нові твори, які апелюють до екзистенційних спогадів про античні та біблійні топоси, до фольклорно-міфологічних джерел, родинної пам'яті, а також звернені до сучасного драматичного простору – війни на сході України.

Поетичні тексти книги сконструйовано як своєрідну кінострічку, їй властива поетика візуальності словесного мистецтва. «Кінематограф» Д. Кременя є пластичним та динамічним, свідченням цього є вже назви окремих віршів («Музика із-за кадру», «Каравела. Стоп-кадр»). Монотажно, поза будь-якою закономірністю, у свідомості читачів виринають приховані шари спогадів, пов'язаних із іділічним простором дитинства («моє верховинське село», юності та становлення митця, а також травматична сьогочасся: «Два роки Україна в камуфляжі. / Два роки й третій рік іде війна»).

Вже у самій назві збірки актуалізовано її основний україноцентричний мотив, пов'язаний із метафоричною ідентифікацією досвіду пам'яті. Мозаїчний простір спогадів оприявлено крізь призму архітектонічних метафор (за А. Ассман), до яких належать древні топоси (Еллада, Давній Рим, Скіфія, Афіни, Мілет). Прикметно, що мікропростір ліричного героя розширюється за допомогою метафоричних контекстів – буденних образів «моря і лиману» топонімів Північного Причорномор'я «Ольвії дальній берег», «Кінбурн і Гілея», «тендрівська хвиля», Покровка. Одними із ключових у збірці є зооморфні метафори орла «І впадуть обідрані орли» та ворона як символів архетипного характеру, пов'язаних із противом російському імперському дискурсу і водночас вони стають об'єктом актуалізації сучасних «трагічних і величних часів», «...що принесла на рідну Україну/ Орда кривава – на Донбас і Крим». Поезіям властива інвективна риторика пробудження «од часів лихих четвертувань».

У текстовій площині віршів проступають міфопоетичні метафори «семантичної пам'яті», тобто пам'яті про досвід, зображені через локуси Миколаївщини (Сухий Фонтан, «соборна Садова», собор святої Катерини, Флотський бульвар. Такі місця стають маркерами тяглості поколінь. Тому у книзі зустрічаємо вірші, присвячені пам'яті батька Д. Кременя – Дмитра Ілліча («Остання дорога до Раю»), а також поетичні візії, звернені до предків родини його батька-матері.

Отже, у збірці сконструйовано своєрідну часопросторову модель пам'яті, пов'язану із сторінками давньої і новочасної історії, в якій крізь призму архітектонічних, семантичних і культурних метафор

відбувається «о-мовлення» / проговорення (а відтак і проживання / витіснення) травматичного болю України, бо «...треба жити, щоб жила – вона...».

УДК 821.161.2.09

Лебединцева Н. М.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПОЕТИЧНИЙ ТЕКСТ І КАТЕГОРІЯ ТІЛЕСНОСТІ: ДО ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ

Більшість дослідників, міркуючи про сутність поезії, наголошують на її специфічній внутрішній цілісності й зверненості до самої себе. Поняття нетранзитивності поетичної форми в Р. Якобсона, характеристика поетичного тексту Ж. Женеттом як такого, що «зникає лише в собі самому» і чие значення є невіддільним від форми, чи принцип повернення як універсальний структурний принцип поетичного твору в Ю. Лотмана – так чи інакше вирізняють цю специфіку поезії – на відміну від прозового твору чи побутового висловлювання. Адже у вірші, на відміну від прози, мова може втрачати свій лінійний (синтаксичний) характер, виходити за межі усталених у «звичайній» (розмовній або природній) мові правил і структур, сама з себе породжуючи нові значення, співвідношення та семантичні рівні. Здійснюючись таким чином, поезія (починаючи від символізму) «перетворює дискурс на сукупність зупинених у русі слів» (Р. Барт). Дещо інакше ту саму інтуїцію формулює і Г.-Г. Гадамер. За його уявленням, семантична нескінченність поетичного тексту, «силове поле», яке утворюють слова завдяки поєднанню «енергії звучання та смислу», спричинює ефект застигання слова у власній довершеності – вичерпній невичерпності, доведений до максимальної межі. Містячи у собі всі потенційні смисли водночас, поетичний текст не може бути висловленим повною мірою, поясненим іншою, непоетичною мовою або перекладеним. Навіть інтуїтивно осягнені й пережиті читачем у «внутрішньому акті розуміння» смисли потребують інакших, «оречевлених» мовних структур і кодів, аби це розуміння осмислити.

Специфічна замкненість поетичного тексту на собі, а при цьому здатність розгортати численні смисли всередині – і всередину – власного семантичного поля (за принципом воронки) виводить його за межі фено-тексту, утворюючи простір вільної дифузії смислів. Але

вирізнити якусь одну універсальну закономірність, за якої виникає цей ефект поетичності мови, неможливо. Співвідношення смислотворчого потенціалу слів, ритмів, рим, повторів, асонансів, образів, аналогій та контекстів у межах конкретного вірша часто є «магією» саме цього тексту і не спрацьовує в інших творах навіть того самого автора.

Не випадкового з погляду раціональної, дискретної логіки (структури, теорії інформації та, власне, законів природної мови) поетичний текст виявляється лінгвістичним парадоксом: «Якби існування поезії не було беззаперечно встановленим фактом, можна було б досить переконливо показати, що її не може бути» (Ю. Лотман). Звичайно, вірш легко піддається аналізу на рівні структури (ритм, метр, строфіка, ключові символи, тропи, композиція та ін.), що дає можливість тому ж Ю. Лотману розглядати поезію як «найбільш елементарну систему» серед художніх структур словесного мистецтва. І, звичайно, в аналізі поетичної структури обов'язково декларується її цілісність, завершеність і специфічна єдність, яку не можна звести до граматичних правил і семіотичної системи. Однак у процесі такого аналізу, хоча ми старанно враховуємо можливі взаємозв'язки усіх значимих (з погляду семантичної структури) елементів, втрачається іманентна цілісність тексту, руйнується його континуальність – так, як руйнується цілісність тіла під ножом патологоанатома. Чи не про це йдеться науковцям, коли вони говорять про перманентну сутнісну невисловлюваність поезії – «мови, якою ніхто не говорить і яка ні до кого не звернена» (М. Бланшо).

Проблему невисловлюваності поезії, яка визначає межу мови, можна співвіднести з проблемою немислимості власного тіла (за Ж.-Л. Нансі), яке визначає межу людини. Це протилежні полюси, яких сягає людське буття у всій свої повноті. І саме ці полюси – поетичної мови і фізичного тіла – поєднуючись в акті письма (як події) утверджують власну континуальність.

Опиняючись перед необхідністю тлумачити поезію, дослідник – свідомо чи ні – знижує емоційний градус і самого тексту, і власного сприйняття, раціоналізує його, аби зробити доступним для опису засобами метамови (як це робили, наприклад, структуралісти чи семіотики). Інший шлях – намагатися говорити про поезію в реєстрі самої поезії, тобто поетизуючи власну інтерпретацію (яскравим зразком такого стилю інтерпретації є грайливе есе Р. Барта «Задоволення від тексту»). Ще інший – відмовитись від інтерпретації взагалі, як це пропонувала, наприклад, С. Зонтаг, натомість формулюючи концепцію нової чуттєвості: «Ми є тим, що ми здатні бачити (чути, відчувати на смак, на нюх, на дотик), навіть більшою й глибшою мірою, ніж тим, який запас ідей ми зібрали в своїх головах».

Внаслідок специфічної чуттєвої насиченості поетичного слова, зорієнтованого на перцептивне сприйняття світу, саме в поезії (часто спонтанно) виявляються первинні, онтологічні засади не лише тілесної присутності людини в безпосередній буттєвій реальності «тут-і-тепер», але також і способу сприйняття та осягнення цієї реальності через посередництво тіла – «універсального вимірювача» та «екзистенційного орієнтиру всього суцього» (за М. Мерло-Понті). З погляду авторських інтенцій конкретного завершеного поетичного твору тілесний вимір буття далеко не завжди стає прямим об'єктом вираження чи переживання, але завжди присутній у ньому імпліцитно – як емоційний фон, антропологічна перспектива, фізична матерія (тіло) світу, навіть сама «словесна тканина» (тіло) вірша. До речі, співвіднесення текстури поетичного (і ширше – власне художнього) твору з тканиною є загальним місцем літературознавчого дискурсу. Чи йдеться про полотно, зіткане з ниток, що утворюють щільне нерозривне плетиво (як це бачимо, наприклад, у міркуваннях Г.-Г. Гадамера, Р. Барта, Ж. Дельоза, Ю. Крістєвої або Ж.-Л. Нансі), чи про біологічну плоть живої матерії, живого організму (у Ю. Лотмана), – за цими метафорами завжди стоїть ідея мови як матерії, тіла. Так само загальним місцем є твердження про тілесну основу будь-якого людського досвіду, зокрема й поетичного переживання, безпосередньо (наскільки це взагалі можливо засобами мови) утіленого у слові. Однак специфіка репрезентації тілесного в поетичному дискурсі, його відмінності від прозових і драматичних форм, як окремий предмет теорії літератури не розглядається.

Виникає цікавий методологічний парадокс: тіло настільки очевидно присутнє і задіяне в художньому просторі поетичного тексту, що в процесі рецепції (а отже, й аналізу) ніби «виноситься за дужки». І це тим більш очевидно сьогодні, коли в художній літературі, як і в переважній більшості сучасних культурних практик, спостерігається значне посилення уваги митців до тілесного модусу буття, тілесних досвідів його переживання та, власне, тілесної (соматичної) вписаності людини не лише в тканину фізичного світу, але й у його метафізичний конструкт (буттєвий простір, контекст абощо). Натомість у наукових дослідженнях тілесність залишається «периферійним» об'єктом інших специфікованих дискурсів. Той самий парадокс засвідчує і більшість сучасних культурних студій, що з прикрістю зазначає О. Гомілко: «На жаль, теоретична відмова від тіла як онтологічного феномену притаманна багатьом сучасним дослідженням тілесності. Особливо це стосується феміністичної теорії, в якій жіноче тіло хоча і є її первинним поняттям, однак у кінцевому рахунку визначається як похідне від інших її концептів».

Як первинна онтологічна засада буття, тіло перебуває на перетині ключових векторів та імпульсів людського світу, водночас поєднуючи та розмежовуючи площини, з одного боку, природного і культурного, індивідуального та соціального, а з іншого – екзистенційного, онтологічного й афективного топосів, утворюючи цілісний, динамічний, але неоднорідний «гравітаційний простір» культури. При цьому, говорячи про тіло, ми завжди маємо справу не з власне тілом, а з опосередкованим уявленням про нього – знаком, дискурсом чи «візуальним концептом» тіла. У поетичному тексті рівень такої символізації досягає крайньої межі висловлювання (про що вже йшлося вище). Відтак, повноцінний аналіз тілесності, особливо в поезії, не може бути охоплений якоюсь однією, навіть універсальною, методологією, а являє собою спектр аналітичних процедур, який насамперед має враховувати індивідуальний художній світ митця і його організацію з погляду не лише тіла, але й усіх значимих (часто повторюваних у корпусі текстів) тілесних проєкцій. Зіставлення таким чином реконструйованих художніх світів дає можливість виявити спільні закономірності й парадигмальні зрушення в «наборі» тілесних конотацій відповідно до культурних контекстів кожної епохи, художніх стилів, мистецьких концепцій абоощо.

УДК 821.161.2

Руссова В. М.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ДЕЩО ПРО ІСТОРІОГРАФІЧНУ СПАДЩИНУ МИКОЛИ АРКАСА МОЛОДШОГО

Миколаївський краєзнавець В. Бойченко підкреслював: «на історії краю лежить печать унікальної долі славнозвісного роду Аркасів-Богдановичів, троє з представників якого були літераторами, діячами української культури...». Однією з важливих сторінок творчої спадщини Миколи Аркаса Молодшого є його «Історія Північної Чорноморщини» (1969). До нас дійшов лише I том цієї праці, де автор виступає як гарний фахівець історії, знавець грецької та української культури та, водночас, творець художньої прози, забарвленої ліричністю. Є. Маланюк у передмові до цієї книги зазначав витоки діалогу української і грецької культур у світосприйнятті й діяльності Миколи Аркаса Молодшого. Описуючи у своїй праці культуру далеких предків українців, автор неодноразово посилається на античні джерела та послуговується

фактами з історії Причорноморщини, які досліджені відомими сучасними йому істориками і археологами. Аналізуючи культуру і побут трипільців – предків сучасних українців, автор апелює до схожості гончарських традицій та їх мистецького хисту з давньогрецькими. З посиланнями до коментарів Гомерової «Одіссеї» Евстратія Аркас пише, що грекам були відомі кімерійці, які заселяли Північно-Чорноморське узбережжя. Сам автор, розглядаючи уривки з «Іліади» та «Одіссеї» (у своєму перекладі), говорить про знання життя і побут народів Північної Чорноморщини.

Нерідко для подачі якогось історичного факту або при оцінці ментальності тих чи інших народів, що були пов'язані з нашим краєм (Миколаївщина), вчений залучає літературні джерела і грецькі, і давньоукраїнські. Наприклад, оповідаючи про жорстокість скіфів, йдучи за Геродотом, автор подає порівняння з печенігами через староруське оповідання про розправу з князем Святославом: «З черепів робили чаші, оздоблювали їх золотом й пили з них на бенкетах». І далі – про те, що «пили також кров полеглих ворогів». Акцентуючи тяглість історичного розвою трипільців-предків українців, він вдається до ліричних порівнянь, пишучи, що «шлях цього походу ніде і ніколи не переривався, йшов навіпростець вперед до своєї мети – заволодіння чорноземними просторами нашої Батьківщини. Плинно, як хвиля на тихому морі, бурно, як вали за грозового шторму».

Цікавими є спостереження автора над етимологією топоніміки Костянтина Багрянородного, де йдеться про нівечення географічних назв істориком «на грецький лад», або з додаванням грецьких епітетів. Зокрема, «Немогардас» виявлявся Новгородом, «Мімкіска» – Смоленськом. У розділі «Греки в Північній Чорноморщині. Постання осад» Аркас часто як джерело й ілюстрацію використовує «Одіссею» Гомера. Він акцентує європейський контекст України, виходячи із тривалих відносин місцевого населення та греків. Осади, на його переконання, «були фундаментом, на якому базувалося, на який спиралося поступово зростаюче приєднання нашої Батьківщини до середземноморської, а згодом до західноєвропейської цивілізації».

У дусі художньої ретроспекції оповідає автор про торгівельні зв'язки грецьких осад Північної Причорноморщини, зауважуючи, що коли б чудодійно хтось з нас міг перенестися в далеку минувшину на ринок в Ольвії часів Геродота, то побачив би там безліч народів від єгиптянина та латинянина до китайця та аборигена сибірської тайги. Ольвію Аркас описує з великим пієтетом, наголошуючи її велику цивілізаційну місію «ширительки гелленської цивілізації». Підкреслюючи доброзичливе ставлення до греків Ольвії тубільного населення,

автор вдається до фольклору: «Без доброзичливого оточення тубільців, доля їх була б такою ж, як риба без води». І підсилює це порівняння посиланням на римського промовця Марка Тулія Ціцерона, який писав, що «грецькі осаді Північної Чорноморщини, – це, ніби, крайка підшита до тканини варварських степів».

Розділ «Здобуття Ольвії гетами (Туманне марево минувшини)» нагадує історичну новелу. Особливо ліричним є початок, де Аркас згадує свої дитячі захоплення Ольвією і подорож до неї. Наприклад: «І щоразу, як я побачив попереду високу могилу Зевса, якесь беззвісне, благо-війне почуття обхоплювало мене, ніби я наближався до великої святи-ні». І наприкінці підсумовує, що були для Ольвії і щасливі часи – мирні і воєнні. Говорячи про етніміку, яка є непевна, бо відбувалися міграційні процеси, збірна назва місцевих тубульських народів передавалася греками, римлянами і арабами із значними похибками часто «калічилася до непізнанності». Історик підкреслює, що ця недбалість передалася і в Середньовіччі, і далі – в наші часи. Стосовно ж ім'я, яке давалося нам західноєвропейськими вченими і літераторами було різноманітним. Наприклад, були такі назви: скити, сармати, москалі називали нас черкесами та ін. Звертається Аркас і про запозичення московітами нашої назви Русь і появу «руських», тобто тих, ким володіє Київська Русь. Праця Миколи Аркаса Молодшого акцентувала загальноєвропейський контекст для української історії, як це розумів і ви-кладав Старший у своїй книзі.

УДК 821.161.2.09

Поліщук О. Л.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

КОНЦЕПТ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ІСТОРІЇ В ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Акцентування деяких істориків, таких як Франклін Анкерсміт (Franklin Ankersmit), Арнольд Тойнбі (Arnold Toynbee), Хайден Уайт (Hayden White) на наративній природі пізнання історії, призводить до появи в гуманітарній сфері комплексу понять, пов'язаних з фікціональною історією. «В основі поняття фікціональної історії лежить зіставлення факту з тим, що могло би бути в реальному світі і що існує в тексті (у постструктуралістському значенні слова)».

Завдяки працям Ж.-Ф. Ліотара (Jean-Francois Lyotard) відбулося міждисциплінарне проникнення принципів наративності пізнання і

знання. В історіографії цей принцип ґрунтовно виклав Х. Уайт, спираючись на філософські та культурологічні концепції Фредріка Джеймсона (Fredric Jameson), Мішеля Фуко (Michel Foucault) та Поля Рікера (Paul Ricoeur). Літературознавець Лінда Гатчен (Linda Hutcheon) ввела до наукового обігу термін «історіографічна металітература» (historiographic metafiction), залучивши до міждисциплінарного історичного дискурсу ще одну галузь знань.

Емі Дж. Еліас (Amy J. Elias) у праці «Піднесене бажання. Історія та література після 1960-х» (Sublime Desire. History and Post-1960s Fiction) доповнила теоретичні напрацювання Л. Гатчен, запропонувавши свій термін для постмодерністської історичної прози – «метаісторичний роман» (metahistorical romance). За визначенням дослідниці, метаісторичний роман – це «наратив, надзвичайно схожий до наративів, продюкованих травматичною свідомістю: він фрагментований; він проблематизує пам'ять; він ставиться з підозрою до емпіризму як до неетичного опору тому, що потрібно «пройти від початку й до кінця»; він презентує конкуруючі версії подій минулого; він чинить опір завершеності; він показує примусовість повторення історичного минулого».

Дослідниця Елізабет Весселінг (Elisabeth Wesseling) у праці «Писати історію як пророк. Постмодерністські інновації в історичному романі» (Writing History as a Prophet. Postmodernist Innovations in the Historical Novel) найхарактернішою рисою постмодерністської історичної літератури вважає її «неприховану фальсифікацію історії». На відміну від академічної історіографії, фальсифікація в художній літературі має іншу мету – «очевидне зловживання історичними фактами виправдовується як засіб для формулювання металітературних тверджень».

Поява та розробка у науці таких понять, як фікціональна історія, історіографічна металітература та метаісторичний роман дають змогу усвідомити хаотичність та альтернативність історичних подій в сучасному літературному процесі. Карен Хеллексон (Karen Hellekson) зазначає: «Приборкування цього історичного хаосу і стало основною роллю альтернативної історії».

Мета статті – осмислити зміст поняття «альтернативна історія».

Карен Хеллексон звертає увагу на те, що історіографія намагається зобразити світ таким, яким він був, а альтернативна історія робить спроби «пояснити його таким, яким він міг бути, або навіть яким йому варто було б бути».

Згідно з визначенням Пола Олкона (Paul Alkon), альтернативні історії – це «наративи, які досліджують наслідки уявних відхилень від відомих історичних подій».

Своє бачення альтернативної історії як літературного явища висловлює Ганна Колесник: «Альтернативна історія є тією рідкісною літературною формою, яка розповідає історії про час і метою якої є висунути на передній план історичні й часові відношення. Вона сприймає причину й наслідок як щось задане з початку, і якщо змінюється причина, то змінюється й наслідок, у результаті чого ми отримуємо іншу версію історії». Дослідниця у своїй роботі на позначення вищеописаного поняття використовує термін «змінена історія». Г. Колесник пояснює це тим, що історики також використовують термін «альтернативна історія», але у розумінні іншої точки зору на історичні події.

Слід зазначити, що в сучасному літературознавстві немає однозначно закріпленого терміну на позначення художніх творів, у яких зображено альтернативні версії історичного процесу. Поряд з терміном «альтернативна історія» («alternative history») часто вживають терміни «альтернативні світи» («alternative worlds»), «альтернатна історія» («alternate history»), «альтернатні світи» («alternate worlds»), «віртуальні історії» («virtual histories»), «ретроальтернативні історії» («retroalternative history»), контрафакти («counterfactuals»), «а що, якби сценарії» («what-if scenarios») або «ахронії» («uchronias»).

Можемо зазначити, що неодмінним елементом сюжету альтернативно-історичних творів є зміна історії у минулому. За задумом письменників-альтернативників у якийсь із ключових моментів історії з відомих чи невідомих причин відбувається щось відмінне від тих подій, які прийнято вважати дійсними. Зміни, описані у творі, можуть бути пов'язані з історичними особами чи подіями. Результатом цих змін і є «розгалуження історії», тобто подальші події розвиваються за іншим, імовірно можливим сценарієм історичного розвитку.

Вважаємо за необхідне подати власне трактування поняття альтернативної історії як літературно-художнього феномену. Альтернативно-історичні твори – це художні твори, у яких зображено імовірно можливий за певних причин, відмінний від того, що мав місце в реальному часі і просторі, сценарій історичного розвитку минулого. Обов'язковою умовою для цих творів є збіг історичних подій до певного ключового моменту в розвитку людства і в альтернативній історії, і в історії, яку прийнято вважати такою, що відбулася у дійсності. У якомусь історичному відрізку часу починається розгалуження між реальними та альтернативними світами, історія починає йти іншим шляхом, відмінним від справжнього.

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці. Англійська філологія і методика викладання англійської мови та літератури у вищій школі

УДК 37.013.46

Бужиков Р. П.,
канд. пед. наук, доцент (б. в. з.)
кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

**МОТИВАЦІЙНЕ СТИМУЛЮВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН ІЗ
ФАКТОРІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Процес вдосконалення підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний та обумовлений декількома важливими факторами. Один із них – адекватність мотивації навчальної діяльності студентів цілям і завданням освітньої системи у ВНЗ. Питання формування мотивів до навчання, що є невід’ємним елементом у майбутньому професійному розвитку, є актуальним тому, що сучасні студенти поступово втрачають стимул до навчальної діяльності.

Мотиваційному аспекту навчання уже порівняно давно приділяли велику увагу в психологічній і педагогічній літературі С. Л. Рубінштейн, Л. І. Божович, О. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, В. С. Мерлін, В. О. Сухомлинський, М. І. Алексеева, І. О. Синиця та інші. Питання мотивації навчальної діяльності є предметом педагогічних і психологічних наукових досліджень, які ведуться здебільшого в двох основних напрямках.

В останні роки у вузівській педагогіці приділяється особлива увага питанням мотивації навчальної діяльності студентів, оскільки вона свідчить про якість навчальної діяльності. Під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, поведінкові реакції, внутрішній емоціональний стан, який впливає на уявлення людини не лише про навколишній світ, а і на власний внутрішній світ, на адекватну оцінку ситуації і адекватне її сприйняття. Складність проблеми мотивації студентів до навчання обумовлює множинність розуміння її суті, природи, структури, функцій. Для початку потрібно визначитись з поняттям «мотивація» та її складовою – мотивом. До поняття «мотивація» входить цілий комплекс аспектів, під якими розуміється система спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки (диспрозії), ідеали. Мотивація – опосередкована процесом її відображення суб’єктивна детермінація поведінки людини світом. Головною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія

мотивів, що дозволяє виявити особистісний зміст діяльності для будь-якої людини. Мотивація – це теоретична концепція, що використовується для пояснення ініціації, напрямку, інтенсивності, наполегливості, цілеспрямованої поведінки.

В контексті практичного заняття з іноземної мови, поняття «мотивація студента» може використовуватися для пояснення рівня інтенсивності уваги та зусиль студента, витрачених на виконання різноманітних завдань. Отже, мотивацією для студента виступає бажання вчитися заради досягнення не тільки академічної мети, а й для професійного зросту. Тому для успішного пробудження в учінні, які спрямовують діяльність студентів, та для успішної студентської спонуки, студент повинен хотіти активно брати участь в процесі навчання. Ступінь навчальної активності студента є наслідком сильної або слабкої мотивації навчання.

Спектр мотивів може бути різний:

- навчальна діяльність;
- соціальні мотиви;
- самовиховання
- професійні мотиви;
- мотиви самовизначення;
- бажання бути лідером;
- орієнтування студентів на результат навчання.

Всі ці особливості обумовлюють поверхневий, у ряді випадків недостатній інтерес до учіння, його іноді називають формальним і безтурботним ставленням до самого процесу навчання. Тому викладач повинен визначити, які саме види мотивації є більш пріоритетним для студента і спрямувати свою увагу саме на ці види у процесі викладання іноземної мови для професійної підготовки. Говорячи про мотиви навчальної діяльності, ми, як правило, маємо на увазі мотиви першої групи, змістовно близькі до самої навчальної діяльності.

Майже все, що викладач робить в аудиторії під час практичного заняття має мотиваційний вплив на студентів. Мотивація навчання студентів значним чином визначається розвитком їх навчальної діяльності у процесі професійної підготовки. Важливим критерієм вивчення та розвитку мотивації учіння є почуття, показник того, як проходить процес задоволення пізнавальних потреб. Виникаючи у процесі спільної діяльності «викладач-студент», позитивні емоційні стани свідчать про сприятливе протікання процесу задоволення потреб.

Вивчення мотивації як умови формування навчальної діяльності припускає виявлення її наявності, реального рівня, що мають прояв у визначених якісних характеристиках, впливах на навчальну діяльність, можливих перспективах розвитку засобами актуалізації.

УДК 81'253

Бужикова Р. І.,
канд. пед. наук, доцент (б. в. з.)
кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПЕРЕКЛАД ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ПІДГОТОВКИ УСНОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Переклад фільмів – завдання не просте. До виходу на екран кінофільми проходять декілька видів підготовки:

- 1) дублювання;
- 2) закадрове озвучення;
- 3) субтитрування;
- 4) синхронний переклад.

Цей вид перекладу використовувався на міжнародних кінофестивалях, кінотижнях та інших аналогічних заходах. На сьогоднішній день, синхронний переклад фільмів практично не використовується, оскільки всі фільми на міжнародних кінозаходах обов'язково субтитруються. Однак говорити, що синхронний переклад фільмів припинив своє існування, поки передчасно.

Синхронний переклад іноземних художніх фільмів є одним із ефективних завдань підготовки усного перекладача. Як підготуватися до цієї роботи і що для цього потрібно? Зазвичай перекладачеві дається монтажний, або діалоговий, лист в оригінальному варіанті, тобто іноземною мовою, з якої фільм потрібно перекладати, а також відеокасета або DVD з фільмом. Особливо важливі слова в тексті слід виділити, а також записати для себе. Це стосується складних лексичних конструкцій, фразеологізмів і підготувати якісний варіант їх перекладу.

Залежно від темпу мови героїв фільму обирається і відповідний темпоритм перекладу, зробивши позначку на полях. Необхідно також відзначати паузи всередині діалогів. Зазвичай в діалоговому аркуші досить місця для позначок і записів олівцем, які згодом можна видалити.

Як варіант підготовки усного перекладача можна застосовувати також і переклад субтитрів. Хоча це літературний письмовий переклад, який робиться з дотриманням особливих правил, і де головною умовою є гранична лаконічність за умови збереження естетичних, стилістичних і смислових аспектів мови героїв фільму.

Переклад для озвучування є одним із найпоширеніших сьогодні видів перекладу фільмів, тобто створення тексту для подальшого озвучування акторами, «переклад під озвучку», як це звучить мовою професіоналів.

Для більшості художніх фільмів характерною рисою є поєднання трьох функціонально-стилістичних розрядів лексики:

- 1) книжкова лексика (наукова, офіційно-ділова, газетнопубліцистична);
- 2) нейтральна;
- 3) розмовна лексика.

Певні труднощі для перекладу викликають також комедії з грою слів, загадками, буриме в певному віршованому розмірі і т. п. У цьому випадку перекладачеві краще звернутися за допомогою до професійного поета, зробивши для нього підрядковий переклад. Самодіяльність в цій справі недоречна.

Переклад кінофільмів є культурно-соціальним феноменом, в якому з плином часу і в силу технічного прогресу багато чого змінюється, але незмінним у перекладача має бути унікальне поєднання таких навичок, як:

- здатність сприймати на слух іноземну мову у всіх її стилістичних, психофізичних і етногеографічних варіаціях;
- вміння відділяти головне від другорядного;
- знання системних еквівалентів;
- володіння арсеналом ситуативних ідіом;
- правильна вимова, дикторські навички і т. п.

Тексти фільмів знайомлять з живою мовою, ідіоматикою різних ситуацій спілкування. Це також пошук найкоротших і найефективніших способів вирішення різних мовних завдань. Це деяким чином наочна ілюстрація комунікативного ефекту під час перекладу сценічної дійсності з однієї мови на іншу. Техніка та специфіка перекладу фільмів нерозривно пов'язані з такими науками, як герменевтика, культурологія, лінгвістика, семіотика.

УДК 81: 1:81'25

Головнєва-Коппа О. О.,

*канд. філол. наук, старший викладач кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ КАТЕГОРІЇ «МОВНА ОСОБИСТІСТЬ ПЕРЕКЛАДАЧА»

Антропоцентричне спрямування сучасних мовознавчих досліджень основним для перекладознавства вважає індивідуальність перекладача, яка найповніше проявляється у його мовній особистості. Цей феномен є відносно новим для перекладознавства, оскільки для вивчення мов-

ної особистості необхідним є міждисциплінарний підхід. Для дослідження слід брати до уваги такі науки, як: теорія комунікації, філософія, психологія, психолінгвістика, культурологія. Сутність мовної особистості перекладача неможливо дослідити без цих основних наук.

Загальновідомо, що переклади виконуються різними перекладачами, переклади виконуються в різні історичні періоди зі значними розбіжностями у часі. Стилiстична, лiтературознавча чи лiнгвiстична iнтерпретацiя рiзних перекладiв дозволяє вирiшити багато запитань, пов'язаних з особливостями жанрової приналежності, порівняти переклади у контексті культури. Іноді вдало виконаний переклад дозволяє розкрити повністю причини появи і існування різних історичних подій. Не дивлячись на те, що переклад є специфічним репродуктивним видом мовної діяльності, перед перекладачем стоїть завдання точно передати іншою мовою особливості оригіналу і максимально «підлаштуватися» під авторський стиль і тому перекладачу, найчастіше, не вдається приховати мовні прояви його власної особистості.

Поняття мовної особистості ввів у філологію В. В. Виноградов, а розвинув – Ю. Караулов, запропонувавши її структуру у лінгвопрагматичному ракурсі. Послідовники вченого Г. Богін, І. Прожогіна, В. Маслова та ін., розробляючи цю теорію та досліджуючи російські мовні особистості, вносили до запропонованої структури деякі доповнення, але досі філологія активно користується трирівневою схемою Ю. Караулова: 1) вербально-семантичний рівень (мається на увазі, як мовець володіє певною мовою); 2) когнітивний рівень, одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, які складаються у кожній мовній особистості у картину світу, котра відображає систему цінностей; 3) прагматичний рівень, який охоплює цілі, мотиви, інтереси, установки та інтенціональності Караулов.

Особистість перекладача та вимоги до перекладацької діяльності були предметом аналізу у низці дисертаційних досліджень (О. Б. Бушев 2010, Ю. І. Матюшина 2010, М. Г. Інютін 2006, О. М. Шевченко 2005, Т. Г. Пшонкіна 2005 та ін.).

У давньому Римі переклад розглядався як змагання з досягненнями творців давньогрецької культури або засіб адаптації їхніх творів до потреб наднаціональної римської цивілізації. Квінтіліан в «*Institutio Oratoria*» зауважує, що перекладач не може залишатися задоволеним лише імітацією оригіналу, не прагнучи перевершити його. Праці давньоримських майстрів слова поклали початок функціонуванню перекладу як різновиду літературної діяльності і привернули нашу увагу до особистості перекладача, задач, які він має виконувати.

Українські мовознавці також послуговуються поняттям мовної особистості, але комплексних досліджень української мовної особистості поки що немає. Українська психолінгвістика визначає мовну особистість як «сукупність пізнавальних, емоційних та мотиваційних властивостей, що забезпечують мовну компетенцію людини як носія певного національно-культурного простору». Дослідник Л. Засєкіна подає структурні компоненти мовної особистості, які дещо відрізняються від структури мовної особистості, запропонованої Ю. Карауловим, поєднуючи у першому – когнітивному – компоненті мовні здатності, здібності, знання, стратегії, компетентність із мовною картиною світу, і вводить емоційний компонент, який виражає біологічні, соціальні та психологічні емоції.

Філософи та соціологи розглядають мовну особистість як суб'єкт суспільних відносин, у тому числі з боку впливу на неї та на її соціально-культурну діяльність мовної культури національно-соціальної групи, до якої належить ця особистість. Безперечно, мовна культура особистості перебуває у залежності від соціального статусу і ролі цієї особистості у суспільстві, а з іншого боку, саме мова формує і визначає соціальне існування цієї особистості, а що стосується перекладача, то мова визначає можливості самореалізації перекладача, тобто його соціальної значущості.

З погляду соціології, Є. Боринштейн визначає мовну особистість як систему, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій, як умову і продукт культури. У своїй праці він розглядає, яким чином характер освоєння мовної культури впливає на особистісні та соціальні якості людини, та виділяє деякі якості мовної особистості, які доречно, на наш погляд, долучити до характеристики мовної особистості перекладача.

Вітчизняні перекладознавці О. Чередниченко, М. Новікова, О. Мазур, розмірковуючи про творчі пошуки перекладачів, досліджуючи індивідуальний стиль конкретного перекладача чи аналізуючи відтворення певних елементів оригіналу при перекладі, вказують на такі важливі складові мовної особистості перекладача, як культурно-національна приналежність чи індивідуальні контексти.

Отже, структура мовної особистості перекладача – це багатовимір-на складна система мовних та екстралінгвістичних елементів, котрі взаємопов'язані і взаємообумовлені. Проблема особистості перекладача ще мало досліджена.

УДК 811.111

Дейснер Є. В.,
викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ У ГАЛУЗІ СУДОВОЇ МЕДИЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

Чи не найважливішою частиною медичної експертизи є аутопсія чи посмертний розтин (En. Autopsy). В американській патанатомії розрізняють *hospital autopsy* та *forensic autopsy*, клінічний розтин та розтин для судової медичної експертизи. Будь-який вид розтину має на меті остаточне встановлення причини смерті. Незважаючи на складність проблеми смерті, в медицині вже давно існує чітка конкретна класифікація, яка дозволяє лікарю у кожному випадку настання смерті встановити ознаки, що визначають категорію, рід, вид смерті та її причину.

Розрізняють такі категорії смерті: *natural* (ненасильницька) та *violent* (насильницька), хоча другий термін дуже рідко зустрічається в англомовних документах в основному тому, що насильницькі смерті відразу розподіляють за родами на *accidental* (смерть в результаті нещасного випадку), *suicide* (самогубство) та *homicide* (вбивство). Причини настання смерті поділяються на *основну*, *проміжну* і *безпосередню*. Основною причиною завжди є нозологічна одиниця відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ), англійською – *The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, або скорочено *International Classification of Diseases (ICD)*. Спеціаліст, що проводить розтин, у перекладі на англійську має безліч відповідників *coroner*, *medical examiner*, *forensic pathologist* та *autopsy technician*. Для встановлення істинної причини смерті він вдається до вивчення соціальної та медичної історії померлого (en. *Social and medical history of decedent*). Ось тут і вступають в дію різні обмеження HIPPA на РНІ. Зазвичай, медична історія зберігається у лікаря-терапевта, що проводить постійний огляд пацієнта для подовження страхового полісу (En. *PCP primary care physician*). Особливо уважно медексперт шукає згадки про мікроінсульти (TIA *transient ischemic attack*, *mini-attack*), інсульти (stroke), інфаркти (*cardiac event*), діабетичні напади (*diabetic reaction*), що могли б стати проміжною причиною смерті у разі, скажімо, автомобільної аварії. До безпосередніх та проміжних причин смерті також відносяться травми. Травма (En. *trauma*) – це порушення цілісності структури і фізіологічних функцій тканин і органів під впливом зовнішніх агентів. Незважаючи на наявність міжнародної класифікації травм (*International Classification of External Causes of Injury (ICECI)*), різні англомовні джерела містять багато розбіжностей. Щодо україн-

ських відповідників, майже всі вони існують в переліку видів травм, однак не завжди співпадають з точки зору класифікації з англійськими.

Отже, за рівнем травматизації розрізняють traumatic injury (ТІ легка травма), bodily injury (БІ травма середньої важкості), serious bodily injury (SBI важка травма) and fatal injury (ФІ смертельна травма).

Травми поділяються на виробничі (En. Workplace incident) та невиробничі, які включають транспортні (En. Motor vehicle incident), отримані під час пішохідного руху (en. Pedestrian incident), побутові (negligence and personal injury) та інші.

Рана (En. injury) – це наслідок травми з порушенням цілісності покривів з або без пошкодження прилягаючих тканин.

В той час, як у вітчизняній медицині чи не найголовнішим розмежуванням ран буде закрита/відкрита, подібного розмежування в американській класифікації немає. Рани, перш за все, спричинені дією гострого чи тупого предмету (En. Sharp force and blunt force injury). До першої групи належать різані рани (En. incisions/cuts) та колоті рани (En. punctures/stabbing), до другої – рвані рани (en. laceration/tear), забої рани (en. abrasions/bruise) та скальповані рани (en. avulsions/removed area). Важливим фактором є і те, чи наявні у пораненні характерні ознаки предмету, що заподіяв шкоди (En. pattern або non-pattern injury). Окремим видом є вогнепальні рани (En. Gunshot wounds)

Рани поділяються також на проникні (En. Perforating) та наскрізні (En. Transecting), внутрішні (En. Internal) та зовнішні (En. External).

У звіті судмедексперта ключовою для розслідування є інформація не тільки про причину смерті, але і про її час. Точний час смерті (En. TOD, exact time of death) буває відомий дуже рідко, зазвичай з камер відеоспостереження, що фіксують час, або від свідків. Частіше слідчим залишається задовольнитись приблизним часом смерті (En. PMI or Time frame of death/Postmortem interval), що визначається за трупним задубінням (En. Rigor mortis).

З вищенаведених прикладів можна зрозуміти необхідність у подальшому та поглибленому вивченні проблем перекладу текстів судмедекспертизи, з метою зменшення розбіжностей у класифікації понять та конкретизації лексичних одиниць.

УДК 81'322.2

Слісєва С. В.,
*старший викладач, кафедра теорії та
практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ЛОКАЛІЗАЦІЯ РЕКЛАМНОГО МАТЕРІАЛУ

Успішний старт нового товару або проекту, прибутковість бізнесу, перемога в конкурентній боротьбі – усе це залежить від ефективності

реклами. Для поширення серед інших країн певного продукту, необхідно надати інформацію про нього не тільки мовою країни, в якій передбачається реалізація такого продукту, а також врахувати культурні особливості цієї країни. За таким видом перекладу при якому враховуються культура та інші особливості закріпився термін «локалізація».

Сам термін «локалізація реклами» не має достатнього поширення. Рідкісна компанія займається локалізацією: зазвичай, або на ринок виходить товар з міжнародним родоводом, який супроводжується зірковою-виноскою перекладу англійського слогану; або те ж саме – але з практично дослівним перекладом; або усією рекламою займається фірма-напівфілія, напівсубпідрядник, що вживає логотип і назву фірми по проектах, створених в кращих традиціях місцевого рекламного промислу.

Незважаючи на низьку якість і ефективність усіх перерахованих варіантів, компанії не поспішають приділяти увагу локалізації, оскільки це означатиме: а) відступ від звичних принципів роботи майже до зміни організаційної структури (в першу чергу – в центральній ланці, яка існує для контролю та розуміння); б) необхідність пошуку і найму дорогих і рідкісних фахівців, здатних розібратися як в усіх нюансах первинної реклами, так і в специфіці локального ринку.

Коли ми говоримо про локалізацію рекламного продукту, ми маємо на увазі мовну і культурну адаптацію продукту для певної місцевості, де він використовуватиметься і продаватиметься. У рамках глобального маркетингу, локалізація позиціонується разом з перекладом, інтернаціоналізацією, глобалізацією і стандартизацією.

Локалізація здійснюється на різних рівнях, одним з яких є переклад. У маркетингу компанії представляють свою корпоративну унікальність за допомогою різних видів реклами, де вони показують, якою вони бачать свою продукцію у світі в цілому і на певних географічних територіях зокрема.

Виробники реклами намагаються дотримуватися визнаних стандартів. Проте є області рекламної справи, де ризик непрофесіоналізму все ще є дуже великим. Такою сферою рекламного ремесла є переклад телевізійної, друкарської та інтернет-реклами на мову країни споживача.

Дуже важливо професійно виконати локалізацію реклами. Фахівці-локалізатори окрім безпосередньо перекладу тексту, його лексичних тонкощів повинні чітко і правильно передавати соціокультурний контекст повідомлення, часто – і політико-юридичний, а також моральні норми і правила конкретного регіону. Окрім цього, об'єктами локалізації також є графічні елементи, разом з цифровими, табличними і іншими наочними даними.

Як приклад можна привести якісно виконану локалізацію реклами елітного годинника «*Tissot*» для французького, англійського, арабсь-

кого і польського ринків. У арабському варіанті цієї реклами замість французької фрази «*блакитна планета*» («*planète bleue*») використано вираження «*наша мати-земля*» на арабському. З політико-ідеологічної точки зору, тут також зроблена заміна французького слова «*громадянин*» на менш політизоване – «*житель*» у фразі «*усі ми громадяни блакитної планети*» в оригіналі. Інший приклад якісної локалізації – це адаптація реклами італійського парфума «*Тускані*» для жителів Арабських країн. Тут була змінена графічна канва рекламного повідомлення при збереженні його загального сенсу. Італійський «сімейний» образ, що найбільш позитивно сприймається в цій країні, був замінений на середземноморський «вуличний», з акцентом на маленькі кафе і тераси. Єдність перспективи, зосередженої на плясці з духами, забезпечувала ефект графічної одноманітності.

Необхідно звернути увагу на те, що загальний контент рекламного повідомлення має бути збережений, інакше вийде дві різні реклами.

Потреба в локалізації сьогодні дуже велика. Нині споживач відносився до реклами уважніше, чим раніше. Для адекватної передачі усіх смислових і емоційних відтінків рекламного повідомлення на різні мови міжнародним маркетинговим співтовариством сформована окрема рекламна галузь – локалізація реклами (маркетингова локалізація).

Знання професійних секретів рекламної індустрії – це основа грамотної локалізації. Тільки досвідчені експерти здатні оцінити ситуацію на ринку, уважно враховуючи традиційні національні і соціальні особливості, а так само стереотипи поведінки конкретної аудиторії.

Таким чином, беручи до уваги все вищезазначене, можна зробити висновок, що локалізація реклами вимагає залучення висококваліфікованих фахівців, які є не тільки перекладачами з однієї мови на іншу, а й які мають широкий досвід щодо культурних реалій того чи іншого регіону, політично-ідеологічних особливостей і переваг споживачів. Локалізація реклами – це важкий процес, якій потребує багато зусиль, досвіду і широкого кругозору в різних сферах нашого життя.

УДК 821.1

Куракін А. В.,
*старший викладач кафедри теорії
та практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТОПОНІМІВ АНГЛІЙСЬКОЮ

Під час перекладу офіційних документів англійською виникають певні труднощі та спостерігаються деякі особливості передачі топоні-

мів в контексті екстралінгвістичних факторів. В школі нас вчили, що топоніми «не перекладаються». В університеті, на нашу думку, правилам и особливостям їх передачі приділяли недостатньо уваги, як і транслітерації антропонімів. Основні правила викладені нижче:

1. Переклад топонімів здійснюється **традиційно** (за словником, довідником, частотністю) або **транслітерацією** (на іноземну мову), або **транскрипцією** (з іноземної мови).

2. **Транслітерація** здійснюється відповідно до *Таблиці транслітерації українського алфавіту латиницею*, що затверджена постановою КМУ від 27.01.2010 р. № 55, а не за правилами, що викладені в старих посібниках та підручниках.

3. **Традиція** зафіксована у нових словниках, географічних картах (атласах), Вікіпедії, інших надійних офіційних джерелах, тому наявні в них топоніми мають передаватись відповідно до цих джерел. Відсутні маленькі містечка та села передаються транслітерацією (на мову), транскрипцією (з мови).

4. У випадку існування варіантів передачі певного топоніма (напр. старий переклад з рос. та новий пер. з укр.) треба перевірити їх частотність і встановити найбільш поширений. Звичайно у Вікіпедії він вказаний першим, наприклад:

• Могильов^{M33} / *Могилів^{K22} • Белгород^{M36} / *Білгород^{M18}.
Zaporizhia^{460k} / **Zaporizhzhya**^{380k},
Mykolaiv Region^{120k} – **Mykolaiv Oblast**^{60k} – (раніше) **Nikolaev Region**^{51k}.

5. Переклад неукраїнських топонімів здійснювати з врахуванням мови відповідної країни. Традиція схиляється до того, що латиниця не перекладається:

• *Щецин* → *Szczecin*; *м. Краків* → *Kraków* vs. *Cracow*; *Неаполь* → *Naples* vs. *Napoli*;

• *Пекін* → *Beijing*; *Кишинів* → *Chişinău*^{9M5} vs. *Kishinev*^{M4}.

6. Переклад великих міст та столиць треба вивчити напам'ять.

7. Щодо правопису великої літери у назвах країн. Правило: у назвах країн всі слова пишуться з великої літери як укр., так і англ. та нім.:

• Сполучені Штати – **United States**; Французька Республіка – **French Republic**;

• Німецька Демократична Республіка – **Deutsche Demokratische Republik**.

8. Зверніть увагу на переклад назв країн, що містять у складі слово «**Республіка**». В оригіналі та перекладі порядок слів, частина мови може не співпадати! наприклад:

- *Французька Республіка* – **French Republic**, але *Австрійська Республіка* – **Republic of Austria**;

- **Republic of Poland** – Республіка *Польща*, але **Republic of Turkey** – *Турецька Республіка*;

- **Republic of Lithuania, Latvia, Estonia** – *Литовська, Латвійська, Естонська Республіка*

1) *порядок слів (частина мови) можуть не співпадати навіть між російською та українською! Наприклад: англ. Republic of Tunis – укр. Республіка Туніс – рос. Тунисская Республика – франц. République tunisienne.*

9. В іноземній мові може використовуватись назва скорочена назва країни (US, UK, RA, UN), але в мові перекладу – аналогічної абrevіатури може не існувати. Наприклад:

- в англ. дуже поширена абр. «**UK**», відповідника немає, переклад: «**Великобританія**»;

- англ. абр. «**US**» перекладається як «**США**», а не *СШ. Аналогічно ООН – UN;

- у чеській поширена абр. **ČR**, а в укр. аббр. «ЧР» не зрозуміла, треба перекладати «*Чеська Респ.*»;

- в Україні всі (дорослі) розуміють, що таке **УРСР**, в англійській – **Ukrainian SSR**^{М3}, **UkSSR**^{11к};

- абр. **USSR** (Union of Soviet Socialist Republics) – перекладається **СРСР**.

10. **Назви вулиць** транслітеруються, наприклад:

1) *heroiv Stalinhradu Avenue, Tsentralnyi Ave., Myru Ave. Bohoiavlenskyi Ave.; 5 Voienna Street, 1 Liniia Str., Kosmonavtiv Str., Troitska Str., Hetmana Mazepy Str., Kurortna Str., Teatralna Str.; Kurortnyi Lane, Zozuli Lane, Dniprovoi Chaiky Lane;*

2) *the Latin Quarter, Park Lane, Wall Street, Fifth Avenue, Central Park, New York City, the State of Alabama; the Middle East, the North Pole; the Eiffel Tower, Buckingham Palace, the White House; Sydney Opera House.*

11. Треба врахувати також можливу наявність у замовника **інших документів** (засвідчених перекладів), в яких цей топонім вже зазначався.

Приклад 1: 3 метою отримання громадянства та документування паспортом громадянина України перекладається *свідоцтво про народження*, з азерб. на укр., в якому зазначено місце народження у Азербайджані. При цьому, наявна *посвідка на постійне проживання*, вида-на раніше, де його місце народження вже перекладено та засвідчено.

Приклад 2: перекладається *свідоцтво про шлюб*, з укр. на англ., в якому зазначено місце народження чоловіка-іноземця, яесь містечко у

Буркіна-Фасо. У Вікіпедії його немає. При цьому, є фотокопія його паспорта, де його місце народження вказано англійською в оригіналі. Якщо паспорта немає – можна спитати.

Приклад 3: перекладається паспорт, з англ. на укр., для подання у РАЦС з метою реєстрації шлюбу. При цьому, наявна *довідка про сімейний стан*, засвідчений переклад якої було зроблено за кордоном, в якій топоніми та антропоніми вже вказані українською.

УДК 327.7

Лабенська М.О.,

*викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ІНФОРМАЦІЙНА ПОЛІТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Інформація є важливим ресурсом людства у XXI столітті. «Хто володіє інформацією, той володіє світом», – сказав колись Уїнстон Черчилль. Глобалізація також ставить нові виклики і перед європейським домом. Дуже важко надати визначення інформаційного суспільства одним реченням. Це комплексне поняття, що включає в себе всі здобутки і прорахунки сучасної цивілізації. Зараз інформаційне суспільство – це справжня епоха, нова ера, особлива стадія розвитку сучасного людства. Розвиток такого суспільства можливий на різних рівнях. На регіональному рівні, цікавими для автора є особливості інформаційної політики Європейського Союзу, а також процес побудови інформаційного суспільства в даному регіоні. ЄС проводить політику і у різних сферах життя, але говорити саме про інформаційну політику можна з 1994 року, коли було проголошено доктрину Європейського інформаційного суспільства, так звану доповідь Бангеманна (комісара ЄС у справах промисловості, інформаційної технології та телекомунікацій) «Європа і глобальне інформаційне суспільство: рекомендації для Європейського Союзу». Основна ідея документа – створення інформаційного суспільства на основі процесу європейської інтеграції для забезпечення економічної стабільності країн Європи, економічного зростання традиційних і нових (інформаційних) виробництв; розв'язання соціальних проблем – зайнятості населення шляхом створення нових робочих місць; надання можливостей для вільного доступу до глобальних мереж із метою освіти, охорони здоров'я та адміністративного управління. Відповідно у лютому 1995 р. було засновано Форум для обговорення загальних проблем побудови інформаційного суспільства,

на якому відбувається обмін ідеями, думками і рекомендаціями з питань, які стосуються інформаційного суспільства. Учасниками Форуму є представники різних соціальних груп: професорсько-викладацький склад, організації роботодавців і професійні союзи, молодіжні групи, представники регіонів і міст та ін. Форум досліджує такі питання: вплив на економіку і зайнятість, основні соціальні і демократичні цінності у «віртуальному співтоваристві», вплив на суспільні, державні служби, освіта, перекваліфікація, навчання в інформаційному суспільстві, культурний вимір і майбутнє засобів масової інформації, сталий розвиток, технологія й інфраструктура.

26 червня 1996 р. після року інтенсивної роботи Форум прийняв перший річний звіт «Мережа для людей і їхніх співтовариств: максимальне використання інформаційного суспільства в Європейському Союзі». Цей звіт охоплював широкий спектр соціальних, культурних, політичних і економічних питань інформаційного суспільства. У ньому також, зокрема, підкреслювалося, що якщо Європа не зможе швидко й ефективно адаптуватися, на неї чекає не лише втрата конкурентоздатності порівняно із США й азійськими економіками, а й зростання соціального відчуження у самих європейських країнах. Але найцікавішим на думку автора було створення інформаційного суспільства як суспільства навчання протягом усього життя (Lifelong Learning Society). У звіті наголошувалося: нові технології у кінцевому підсумку створять більше робочих місць, ніж знищать; у майбутньому телеробота стане основним заняттям для мільйонів людей; жодна людина не повинна бути виключена з інформаційного суспільства; свобода особистості має бути захищена від зазіхань.

Також політика в галузі інформації та комунікації реалізується через такі інститути як: Європейська Рада, Європейська Комісія, Генеральний Директорат з інформаційного суспільства, Форум інформаційного суспільства ЄС, Генеральний Директорат з освіти і культури та через інформаційні центри у країнах-членах організації та за її межами.

У рамках ЄС реалізується близько 500 програм і проектів, спрямованих на всебічний розвиток інформаційного сектору, ефективність індустрії та впровадження високих технологій у всі сфери життєдіяльності країн-членів ЄС. Європейський Союз розвиває програми наукових досліджень у галузі інформаційних технологій у різних контекстах за стратегічними напрямками європейського розвитку на основі інтелектуального потенціалу та об'єднання інформаційних ресурсів.

На сучасному етапі основними напрямками державної політики Європейського Союзу щодо формування інформаційного суспільства є: спільний підхід співтовариства до побудови інформаційного суспі-

льства; державне регулювання інформаційної сфери; здійснення програми та план дій «е-Європа», Інтернет; захист даних; авторське право і суміжні права; електронна торгівля; цифрові мережі з наданням комплексних послуг; супутниковий зв'язок; радіочастоти; телезв'язок і ринок інформаційних послуг; ліцензії; стандартизація; європейські угоди щодо мереж; системи платежів; телефонія. Нормативно-правова база, через яку реалізується інформаційна політика ЄС, є досить обширною. Вона включає як регіональні законодавчі акти країн-учасниць ЄС, так і нормативні документи Співтовариства. Не менш важливими є міжнародні документи, такі як Окінавська Хартія глобального інформаційного суспільства від 22 липня 2000 року.

Через спеціальні програми Європейський Союз намагається залучити до інформаційного простору все більшу кількість людей. Суспільство ЄС щодня стикається із викликами та інформаційними загрозами. Керівництво ЄС намагається ці проблеми вирішити, проводячи спеціальну інформаційну політику, що є актуальною та водночас суперечливою.

УДК 811.111'37'42

Lunova O.,

*the lecturer of the Department of Theory
and Translation from the English Language,
Petro Mohyla Black National University, Mykolaiv, Ukraine*

THE FEATURES OF SPOKEN POLITICAL SPEECHES AND THEIR GRADUAL CHANGES

The feature that prevails in spoken political discourse – especially with regards to the fact that it is otherwise used in the written one – is relatively high degree of formality. It is then just logical that formality is usually accompanied with more polite forms and higher degree of impersonality; such discourse is characterized with the choice of specific vocabulary and syntactic structures as well.

So far just a general concept of extra linguistic reality has been stressed out. Due to the fact that it has not been described more thoroughly it might seem that this reality is dependent just on the place where the political event is held and on the public whom the political speech is dedicated to; nevertheless, within the analysis of the particular political event and in setting it into particular extra linguistic environment it should be born in, the mind furthermore, the time when it has taken place. The terms like «negroes» are

generally felt as inappropriate in recent days and not only the politician, but he foremost, has to be very sensitive during his preparation of the speech. It is just not surprising that even the political environment in 1960's differs significantly from the contemporary one. Thanks to the further steps in movements like feminism or racial equality it would be felt as politically inappropriate to ascribe the role of women only as secretaries making coffees to her male bosses or to show black waiters serving coffee to white men in a fancy hotel dining room. Expressions like these are a matter of political and moral evaluation. Among the characteristics of popular features in political speeches is often an effort to empower the powerless, give the voice the voiceless, expose power and abuse and mobilize people to remedy social wrongs.

Though political speeches are a type of discourse with its typical features, it is indispensable that they have to more and more conform to the new media which occupy a significant space in everyday lives of people and, viewed from the perspective of politicians, the potential future voters. Undoubtedly, it must be taken into consideration that media have played gradually a more significant role because they more or less determine which interests control the government. For easier and clearer comparison, it could be expressed also in the amount of money which have been spent on political campaigns in media which constitute a considerable portion of it: while in 1952 all candidates for The House of Representatives, the Senate and the presidency spent together 140 million dollars, in 2000 this number reached 5 billion.

By using the term media we must recently understand not only the so-called traditional media like newspaper, radio or television but, even with the increasing tendency the Internet as well. Since there is still not extensive research on this matter, it would be interesting to investigate the impact of online or offline political mobilization efforts. It is possible just to guess that still many political mobilization efforts conducted by face-to-face communication do not directly encourage online participation while mobilization conducted online stimulates some kind of activity and in this sense some kind of political participation.

Although that with the emergence of the Internet and the most recently new social networks such as Facebook or Twitter it is the users of this networks who decide what they would be reading, listening or watching, or even what they would be writing in various forms of their Internet blogs, the prevailing influence on what would be presented and discussed lays in the so-called traditional or old media, such as newspapers, radios and televisions and their editors and reporters. The politicians are thus confronted not only with their potential voters but also with these media workers because

politicians must catch foremost them in order to persuade them to report the politician's ideas. Thus, the political programs and speeches sometimes try to mimic the common language of television's programs and to echo humorous sketches or publicity announcements. The critics sometimes doubt that traditional political discourse degrades and subordinates to the norms of commercial media too much; nevertheless, it should be stressed out that by using some humorous forms of communications, such as parody or television jargon, the political speeches reach the interest of more people while they simultaneously do not become less critical or less lucid than in case of the use of traditional rhetorical tools. And therefore, it is not rare to find many examples of casual manners, colloquial expressions, reciprocal addresses or repetitions in contemporary political interviews.

УДК 811.111

Любенко О. В.,

*викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПОНЯТТЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ВІДТВОРЕННЯ У ПЕРЕКЛАДІ

Інтертекстуальність універсальна властивість тексту, яка розглядається як особливий засіб породження нового текстового смислу, а також постає не тільки передумовою до отримання нових знань, а й результатом пізнавально-творчої діяльності науковця.

Вчені по-різному трактують поняття інтертекстуальності. Традиційні визначення були сформовані авторами концепції інтертекстуальності – Р. Бартом та Ю. Кристевою. Тож одним з найбільш розповсюджених дефініцій є наступне «інтертекстуальність – це властивість взаємодії між текстами». А от на думку відомої російської вченої І. В. Арнольд, «інтертекстуальність – це безперервний процес взаємодії текстів і світоглядів у загальному ланцюзі світової культури. Ця взаємодія реалізується в тексті у вигляді включень цитат, алюзій, ремінісценцій або навіть лексичних чи інших мовних вкраплень, що контрастують за стилем із текстом, що вміщує їх».

Втім, після ознайомлення з різними підходами до проблеми між текстовою взаємодією, ми дійшли висновку, на сьогодні немає жодного чіткого понятійного апарату для визначення інтертекстуальності.

Сьогодні з розвитком перекладознавства, текстології та інших суміжних дисциплін стало очевидно, що повністю передати усе різнома-

ніття засобів художнього тексту просто неможливо, отже, переклад значною мірою перетворюється в своєрідну інтерпретацію оригінального тексту. Особливо така особливість помітна у випадку перекладу модерністської та постмодерністської літератури.

У зв'язку з тим, що деякі інтертекстуальні елементи неможливо відтворити у повній мірі, перед перекладачем постійно постає вибір, які художні елементи та форми необхідно передати у першу чергу, а якими доведеться пожертвувати, через системні розбіжності двох мов.

Перш ніж почати переклад, перекладачеві необхідно пройти стадію аналізу – ідентифікувати, розпізнати інтертекстуальний елемент. Це вміння потребує не тільки глибоких знань у різних сферах, а й уміння вихоплювати з контексту прихований задум автора. Також перекладач повинен у повній мірі дослідити і усвідомити місце того чи іншого інтертекстуального елемента у системі мови і культури оригінального тексту.

На наступній стадії – стадії синтезу, необхідно вирішити чи можливо повністю відтворити інтертекстуальний елемент без зміни контексту і втрати змісту в тексті перекладу. Мається на увазі, визначитися за допомогою яких прийомів можливо мінімізувати втрати і передати усі лексико-стилістичні особливості та наміри автора при виборі саме цього інтертекстуалізму під час перекладу.

Розглянемо інтертекстуальність на прикладі творчості британського письменника індійського походження, неодноразового лауреата Букерівської премії, Салмана Рушді.

Зокрема у його романі «Опівнічні діти» маємо:

– *«Three drops of blood plopped out of his left nostril, hardened instantly in the brittle air and lay before his eyes on the prayer-mat, transformed into rubies»;*

– *«Три краплини крові, що впали з його лівої ніздрі, відразу затужавіли в ламкому повітрі і лягли перед його очима на молільному килимку, перетворившись на рубіни».*

«Три краплини крові» постають біблійною алюзією на Божу кров, сюди ж віднесемо і «рубіни» – дорогоцінне каміння червоного кольору, яке також символізує кров Ісуса Христа.

У цьому ж романі автор неодноразово відсилає нас до «Казок тисячі і однієї ночі»:

– *«no less than one thousand and one children were born»;*

– *«не менш ніж тисяча і одна дитина народилася».*

Але у даному випадку посилання на 1001 ніч уособлює собою 1001 дитину, які у свою чергу символізують незалежність Індії, про яку йдеться в романі.

Ще один переповнений інтертекстуалізмами і посиланнями роман Рушді – «Земля під її ногами». Зокрема головний герой Ормус Кама – це одночасно і Орфей, і індійський бог кохання, брат Ормуса, мовчазний Вайрус – пряме посилання на Крішну. Також Рушді неодноразово звертається до елементів підземного-потойбічного світу, знову ж таки біблійних мотивів, та Індійських реалій.

Таким чином, переклад засобів інтертекстуальності потребує від перекладача додаткових інтелектуальних зусиль і вичерпне володіння контекстом, який може включати в себе різноманітні алюзії, реалії, цитати, а також мовні одиниці, що несуть інформацію соціального, економічного, географічного та ідеологічного характеру. Недотримання цих умов призводить до нівелювання важливості авторського задуму, до імовірної втрати художнього та естетичного ефекту, або навіть до спотворення вихідного тексту.

Можемо зробити висновок, що переклад інтертекстуальних включень у художній літературі представляє собою цілий творчий процес, який вимагає від перекладача, окрім професійних навичок, значний запас фонових знань, а також уміння точно визначити функціональне навантаження вербальних засобів вираження інтертекстуальності.

УДК 81'25

Лютянська Н. І.,

*аспірант, викладач кафедри ТПП з АМ,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

НЕВЕРБАЛЬНА СКЛАДОВА ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО ПРОЦЕСУ

Процес перекладу передбачає наявність індивідів, що розмовляють різними мовами та належать до різних лінгвокультурних спільнот. Перекладач же виконує функції посередника, що підбирає еквіваленти мовних одиниць з урахуванням їх культурної обумовленості. Він водночас виконує роль комуніканта, активно бере участь у процесі міжособистісної взаємодії для того, щоб оптимізувати процес комунікації. Тому у процесі підготовки перекладач повинен оволодіти не лише іноземною мовою, а й знаннями про культуру країни, мова якої вивчається. Крім того, перекладач має враховувати особливості невербальної комунікації, або ж знання про обмін невербальними повідомленнями між особами за допомогою спеціальних засобів, для того, щоб уникнути виникнення можливих непорозумінь через неприйнятну поведінку у тій чи іншій лінгвокультурній спільноті.

Невербальні засоби спілкування потрібні для того, щоб:

- регулювати процес спілкування, створювати психологічний контакт між партнерами;
- збагачувати значення, що передаються словами, направляти розуміння словесного тексту; висловлювати емоції і відображати розуміння ситуації.

До компонентів невербальної комунікації належать: візуальний контакт, вираз обличчя, постава, жести, дистанція між співрозмовниками, темп мовлення та ін.

Візуальний контакт під час процесу комунікації, відповідно і під час перекладу, має широкий діапазон застосування. Візуальний контакт може вказувати на початок або завершення спілкування. Крім того, він є знаком уваги або неувagi до інших учасників процесу спілкування. Процес комунікації між представниками різних лінгвокультур передбачає врахування візуального контакту та його використання в умовах певної комунікативної ситуації. Наприклад, у США прямий візуальний контакт з незнайомцями може бути розцінений як знак агресії.

Для кожної культури властиві певні сценарії емоційної поведінки. Особа, що належить до цієї лінгвокультурної спільноти, добре знає її правила і норми, що залежать від певних сценаріїв, за якими вона діє. Відомо, що представники американської лінгвокультурної спільноти схвалюють і високо цінують посмішки на обличчях співрозмовників у тому числі у ситуаціях, коли особа не має позитивних почуттів. В японській же лінгвокультурі не прийнятним є прояв поганих почуттів на обличчі, оскільки це може засмутити співрозмовника.

Міміка та жести співрозмовників мають важливе значення для декодування інформації. Так, знання жестової мови є необхідним для перекладача, оскільки може захистити його від виникнення можливих непорозумінь. Наприклад, в англомовних країнах (США, Великій Британії, Австралії та Новій Зеландії) піднятий вгору великий палець має три значення. Його використовують тоді, коли необхідно зупинити зустрічний транспорт на дорозі. Згідно з іншим значенням, він використовується для вираження стану справ, а саме «все добре». Інколи він використовується як нецензурний вислів. В деяких країнах, наприклад, у Греції, він означає «замовкни». Тому незнання його значень може спричинити виникнення непорозумінь між представниками англомовних країн та греками.

Таким чином, знання компонентів невербальної комунікації є необхідним для перекладача як посередника між комунікантами, що належать до різних лінгвокультурних спільнот. Неврахування вищезна-

чених компонентів може спричинити збої у процесі спілкування, погіршивши інтеракцію між комунікантами.

УДК 811.111'25

Науменко О. В.,

*викладач кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗВУКОВОГО СИМВОЛІЗМУ У ПЕРЕКЛАДІ

Про мимовільний зв'язок між звучанням та значенням слова писали у своїх працях ще стародавні філософи. Проте теоретичного обґрунтування та експериментального дослідження це явище зазнало набагато пізніше. У науковій літературі на його позначення використовуються такі терміни: звуковий символізм (sound symbolism), фонетичний символізм (phonetic symbolism), фоносемантика (phonosemantics), іконічність (iconicity).

У Європі вчені значну увагу приділяли пошуку теоретичних засад функціонування звукового символізму (Г. Вернер, А. Зібберер, Г. Кронасер, С. Ульман). Найвідоміше європейське експериментальне дослідження звукосимволізму належить Г. Мюллеру. В Америці вивчення фоносемантики проходило діаметрально протилежним шляхом. Головною увагу науковці приділяли саме експериментальним дослідженням цього явища. Перше таке дослідження було виконано Е. Сепіром та продовжено С. Ньюменом. У Росії цікавість до звукового символізму почала з'являтися у середині п'ятдесятих років, а експериментальне вивчення питання почалося лише у середині шістдесятих років. Значних успіхів у дослідженні звукового символізму досягли О. П. Журавльов, С. В. Воронін, А. Б. Міхальов, В. В. Левицький. Серед українських дослідників варто виділити В. І. Кушнерика та А. А. Калиту.

У наш час продовжують з'являтися роботи вітчизняних та іноземних науковців, присвячені проблемам звукового символізму, і це свідчить про актуальність даної теми.

Звуковий символізм лежить в основі звукопису (посилення виразності тексту за допомогою повторення голосних та приголосних звуків, наголошених та ненаголошених складів), до якого часто вдаються поети.

Яскравим прикладом довершеності звукового оформлення є вірш відомого американського поета Е. А. По «The Bells» («Дзвони»). Вірш

складається з чотирьох частин, кожна з яких витримана в особливій тональності: срібні дзвіночки саней, весільні дзвони, набат, що сповіщає про небезпеку, похоронний дзвін. Тема вірша – дуже глибока. Поет символічно зобразив життя людини: народження, любов, трагедію, смерть.

На базовому фонетичному рівні спостерігаємо тісний зв'язок семантичного та звукового ряду вірша.

Особливої уваги потребує назва твору – «The Bells», адже у ній міститься ключове для усього вірша слово, рефрен, який пов'язує між собою чотири змістові частини. Співзвуччя [lz] ідеально імітує звук дзвонів, і звукосимволічний ефект цього слова підсилюється багаторазовим його повторенням у тексті.

За допомогою ретельно підібраних звуків поету вдалося передати звукові нюанси різних дзвонів. Так, наприклад, звук [i], що помітно домінує у першій частині твору, імітує високий, різкий, пронизливий звук маленьких дзвіночків; звук [o], ключовий для другої частини, нагадує глибокий, гуркітливий звук дзвонів середніх розмірів; звук [u], характерний для третьої частини, асоціюється з насиченим, гучним, низьким звуком великих дзвонів.

Звуковий символізм Е. А. По відповідає класифікації голосних звуків, яку знаходимо у дослідженнях С. Ньюмена. Фонетист зауважував, що голосні [o] та [u] вважаються більшими, важчими, похмурішими за [i] та [e]. Щодо приголосних звуків, то більшими здаються дзвінки звуки [b], [v], [g], [d], [z], [l], [m], [n], [r]), а меншими – глухі ([s], [t], [k], [p], [f], [h], [tʃ], [ʃ], [θ]). Такий розподіл пов'язаний з фізичними (акустико-артикуляційними) характеристиками звуків.

Як бачимо, Е. А. По не випадково використав звуковий символізм у своєму вірші. За допомогою ретельно підібраних звуків поету вдалося образно передати глибокий зміст твору, зробити вірш експресивним, емоційним та запам'ятним. Зважаючи на все вищеперераховане, очевидним є те, що звуковий символізм повинен бути збережений у перекладі. В іншому випадку твір втратить свою оригінальну художню цінність.

З одного боку, проблему збереження звукового символізму оригіналу можна вирішити, підбравши у мові перекладу слова зі схожими звуками. Так, у російській чи українській мові можливо утворити звукопис, подібний оригінальному, адже розбіжності в артикуляції голосних у англійській та російській/ українській мовах не настільки принципові для відтворення змісту вірша. Це стосується і деяких приголосних. Наприклад, сонорні [m] та [n] також практично ідентичні російським/ українським [м] та [н], тож слова «лунный»/ «місячний» та «moon» допустимо співставляти з точки зору звукопису.

Якщо відшукати ідентичних звуків та звукосполук не вдається, можна замінити їх іншими, які справлятимуть на читача вплив, тотожний оригінальному. У якості прикладу наведемо англійське закінчення -ing, яке утворює асонанс зі звуком [i] та алітерації з сонорантом [n] у словах «twinkle», «sprinkle», створює подібність різкого, високого звуку дзвоників. У перекладі можна використати звук [j] у закінченнях прикметників.

К. Сітніков у статті «Симфония колоколов и колокольчиков», присвяченій проблемам перекладу вірша «The Bells», стверджує, що музичність вірша неможливо передати, у будь-якому разі твір у перекладі буде поступатися оригіналу. Дослідник на підтвердження своєї думки наводить ряд особливостей звуків англійської мови. Наприклад, більш напружену артикуляцію приголосних.

Проте на цей рахунок існує також і інша думка: при перекладі поезії неминучі змістові втрати, тому видозміни звукової організації вважаються припустимими.

Отже, головне завдання перекладача при роботі з текстом, у якому використано звуковий символізм, полягає у розмежуванні змісту та звукового підтексту і у їх адекватній передачі засобами цільової мови. Останню можна досягти підбором схожих звуків, або ж відмінних, але з тотожним фоностилестичним ефектом.

УДК 811

Стеванович Р. І.,

*канд. філол. наук, доцент, кафедри теорії
та практики перекладу з англійської мови,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ДАННЫМ ЯЗЫКА (межъязыковой аспект)

В свете бурного развития когнитивизма вырос интерес к эвристике – науке о творческом мышлении. В данной статье на материале английского языка рассматривается представление мыслительной деятельности в языковой наивной картине мира, в основе которой лежит «здоровый смысл». Поскольку эвристику и когнитивизм роднит антропоцентричный подход к исследованию языковых явлений, то следует отметить, что язык воплощает в себе в неявном виде «здоровый смысл» своего носителя; в основе которого лежат практические знания и опыт. Методом исследования выступает концептуальный анализ.

В эвристических научных текстах широко используется язык «здорового смысла», основанный на аналогии, который характеризуется яркой метафоричностью. Метафорический способ концептуализацию ментальных явлений приводит к формированию парадигм, в рамках которых мыслительная деятельность представлена то как механические действия, то как строительство, то уподобляется биологическому развитию.

Ментальные состояния мотивируются внутренним состоянием субъекта.

Мышление концептуализируется в природных явлениях, ассоциируемых с течением воды, потоком речи. В наивной картине мира мышление описывается признаком времени, которое можно использовать продуктивно или непродуктивно.

В процессе решения проблем отражаются особенности человеческого мышления, что связано со специфической функцией левого и правого полушарий.

В правополушарном типе участвуют сознание, подсознание, память, интуиция. Левополушарный тип мышления включает два типа мышления, которые прямо противоположны и их номинации ярко метафоричны.

Это – «боковое мышление» – *lateral thinking* и «вертикальное мышление» – *vertical thinking*.

Мыслительная деятельность, для которой необходим переход от одного звена в цепи рассуждений к другому, характеризуется присущей ей терминологией, большая часть которой опережает свою регистрацию в словарях.

Например, в английском языке появился термин *PO*. *PO* – это юмористический психологический прием, который позволяет перейти к новым идеям, не ущемляя автора «неудачной» идеи, а, наоборот, ободряет его, давая новый шанс к размышлениям.

Другой термин, встречающийся в мыслительной деятельности – *intermediate impossible* – «доказательство от противного».

В мыслительной деятельности есть такой термин как *Porridge Words* – «кашеобразные слова». Этот термин опережает регистрацию в английских словарях. По своей форме он метафоричен, так как ассоциируется с кашей. В процессе творческого мышления используется метод «черного ящика» – *black-box method*.

В мыслительной деятельности используется своя «рабочая» терминология, которая представляет собой обычный «рабочий инвентарь», который используется в практической жизни, например, *carry on* – «продолжай», *connect up* – «соедини», *close the gap* – «закрой пробел»,

link-up – «соедини». В языке эвристической деятельности встречаются фразеологические обороты, которые ярко метафоричны по своей форме: например, *thinking on one's feet* – «оперативное мышление».

Внутренняя речь сопровождает все процессы умственной деятельности, но в то же время процесс мышления опережает структуру предложения для его выражения.

Таким образом, мыслительный эвристический процесс в языке представлен большим количеством метафор, что объясняется сложностью и труднодоступностью интерпретации ментальных явлений.

СЕКЦІЯ: СУСПІЛЬНІ НАУКИ

ПІДСЕКЦІЯ: Сталий розвиток університетської системи освіти

УДК 378.147:811.161.2

Денищич Т. А.,

*кафедра української філології, теорії та історії літератури,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ В УДОСКОНАЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Сучасна вища школа повинна вирішити подвійне завдання: сформувати професійні знання та вміння й підготувати студентів до виконання ними фахових функцій через розвиток у них соціальної компетентності. Одним із напрямів модернізації системи вищої освіти, зокрема мовної, є впровадження нових методів і прийомів навчання, які найбільш природно моделюють зовнішнє соціальне оточення, вчать публічній комунікації, сприяють соціалізації людини та її вмінню раціонально й корисно діяти в суспільстві. Крім того, аналіз сучасних підходів до навчання рідної мови, серед яких виокремлюємо компетентнісний, когнітивно-комунікативний, професійно й особистісно орієнтований, дозволяє виділити такі тенденції до підготовки фахівця: особлива увага до формування професійної компетентності; зростання самостійної навчальної діяльності студентів; перехід до технологій, які в центрі уваги ставлять не тільки формування фахівця, а й особистості студента; розвиток умінь професійної комунікації.

Це все забезпечує інтерактивне навчання, суть якого полягає у створенні комфортних умов навчання, де кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, а навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Головне, що такі методи й прийоми спрямовані на формування комунікативної компетентності, удосконаленні комунікативної поведінки особистості в різних ситуація міжособистісної взаємодії.

Серед основних вимог, що висуваються до сучасних фахівців, найбільш поширеними є такі: знання про всі компоненти й механізми роботи державної і політичної системи, володіння інформаційними технологіями та вміння й навички професійної комунікації. А оволо-

діння технологією професійної комунікації – це не лише засвоєння студентами певних мовних знань, умінь і навичок, а в першу чергу формування вмінь і навичок практичного користування мовою, розвитку вмінь спілкування на професійному рівні.

У сучасній лінгводидактиці послуговуються поняттями активні та інтерактивні методи навчання, які деякі вчені пропонують розмежовувати, а інші розглядають як синонімічні. Головна відмінність цих методів полягає в тому, що активні методи дають можливість постійного зворотного зв'язку викладача з кожним студентом, а під час застосування інтерактивних методів контроль викладача за процесом навчання опосередкований. До методів активного навчання вчені відносять самостійну роботу, проблемні та творчі завдання, до інтерактивних – моделювання життєвих ситуацій, рольові та ділові ігри, аналіз життєвих ситуацій та обставин.

Інші вчені у своїх працях розглядають активні та інтерактивні методи як синонімічні, бо роблять кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу. Методи активного (інтерактивного) навчання стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів. Інтерактивні методи наближують навчальний процес до майбутньої професійної комунікації з різним розподілом обов'язків і функцій. Наголошуємо, що в методиці немає однастайної думки й щодо трактування поняття *інтерактивність*. Пропонують розглядати її як технологію навчання, як методи навчання або як форму, прийом, засіб тощо. На нашу думку, це залежить від змісту, обсягу, характеру матеріалу та поставленого завдання.

У сучасній лінгводидактиці всі інтерактивні методи навчання поділяють на такі види: проблемні, дискусійні, ігрові та неігрові.

Мета *проблемних активних методів* – всебічний розвиток пізнавальних можливостей студента, що передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність студентів щодо її вирішення. Проблемні активні методи є за своєю суттю аналогами дослідницької діяльності, яка формує навички наукового аналізу, розвиває пізнавальну активність, підвищує інтерес до вивчення української мови.

Дискусійні активні методи можуть бути повно реалізовані з метою розвитку комунікативних умінь і навичок, оскільки *дискусія* – це колективне обговорення суперечливого питання або зіставлення інформації, думок, пропозицій.

У розвитку професійного мовлення майбутніх фахівців чільне місце відводиться *ігровим активним методам*. У вищій школі активно впроваджується два види гри – ділова та рольова. Ділова гра – це метод навчання

комунікативної діяльності шляхом відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності спеціаліста, де за допомогою знакових засобів (мови, мовлення, графіки) відтворюється професійна обстановка. На відміну від ділових ігор, що проводяться за певними правилами, рольові ігри передбачають лише наявність заданої ситуації спілкування й відповідний зміст ролей. Тому під рольовою грою розуміють імпровізоване розігрування заданої ситуації, що містить певну проблему.

До *неігрових активних методів*, що сприяють формуванню комунікативних умінь і навичок, належать аналіз конкретних ситуацій (case-study) та тренінг. Аналіз ситуації впливає на професіоналізацію студентів, формує інтерес та позитивну мотивацію до навчання.

Нині підкреслюється необхідність суспільної практики в удосконаленні методів роботи з людьми в різних професійних сферах. Одним із таких методів є *тренінг*, спрямований на підвищення компетентності в спілкуванні, удосконаленні комунікативної поведінки особистості в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Отже, пошук нових форм, методів, засобів організації навчально-мовного процесу у вищій школі надзвичайно актуальний і спрямований на врахування інтересів особистості, забезпечує вдосконалення професійного мовлення студентів.

УДК 658.012:378

Потай І. Ю.,

*канд. техн. наук, доцент, начальник навч.-методичного відділу,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

АСПЕКТИ АВТОМАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ВНЗ

Навчальний процес – це складна система, що виражається нескінченним різноманітністю станів, відносин, зв'язків компонентів, з яких вона складається. Щоб ця система була оптимальною і дійсно розвивалася, вона повинна бути раціональною, мати необхідне науково-теоретичне обґрунтування і наукову організацію. Навчальний процес, як велика і складна система, що включає значну кількість компонентів і підсистем, вимагає певної стабільної впорядкованості та раціонального управління виходячи з цілей і завдань навчання.

До головних складових навчального процесу можна віднести:

– зміст навчання (за допомогою відповідних навчальних планів і розподілу видів навчальної роботи в них);

- методи і способи навчання;
- форми і засоби навчання;
- навчальна і наукова робота студентів;
- навчальна діяльність викладачів.

Ці складові знаходяться в постійному взаємозв'язку завдяки руху різноманітного потоку навчальної інформації.

Реформа вищої освіти в Україні внесла істотні зміни в організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації.

На сьогоднішній день ВНЗ має широкі можливості в регулюванні обсягів аудиторних занять і, відповідно, завантаження студентів і навчального навантаження викладачів. При цьому, необхідно забезпечити якість підготовки фахівців відповідно до вимог Держстандарту. Тому виникає проблема встановлення оптимального співвідношення між видами занять.

Навчальний процес у ВНЗ III–IV рівня акредитації – велика складна система зі своїми характерними особливостями. Наприклад, впровадження в систему навчального процесу самостійної роботи, нових методів і засобів навчання вимагає їх аналізу з урахуванням індивідуального підходу до всіх студентів.

У загальному комплексі завдань навчального процесу особлива увага повинна приділятися організації систематичної самостійної роботи студентів з оптимальним розподілом часу на проведення цієї роботи з окремих предметів і видів навчання. Це дозволить знайти шляхи, засоби і методи раціональної організації та проведення самостійної роботи, визначити способи і періодичність оцінки її ефективності та контролю.

Час в навчальному процесі та самостійної роботи студентів – фактор істотний, що вимагає не тільки постійної уваги, але і регулярного обліку, контролю і оцінки результатів його використання.

Інтерпретація навчального процесу шляхом використання активізуючих засобів, форм і методів навчання ставить два взаємопов'язані завдання: підвищення якості навчання і одночасно зниження витрат часу (скорочення аудиторного навантаження).

Час в навчальному процесі є істотним показником його стану і результативності. Основними характеристиками процесу навчання є: обсяг знань, інтенсивність їх придбання і час, що витрачається на придбання певного обсягу знань. Автоматизація інформаційного підходу до оцінки ефективності системи навчального процесу дозволяє виробляти впорядкування цих характеристик для вдосконалення процесу навчання.

Потік інформації в навчальному процесі, виходячи зі змісту предмета вивчення, цілей і завдань навчання, навчального плану і програми, формується викладачем, який визначає його обсяг, час вивчення певних розділів, ступінь і форми наукового вираження. Далі викладач вибирає для цього потоку інформації методи і способи вивчення, визначаються засоби і форми його вираження і направляються студентам в якості матеріалу відповідної навчальної діяльності. Вивчивши інформаційний матеріал, студенти підтверджують своє знання предмета, порівнюючи його з програмним змістом на іспитах, заліках та інших видах контролю.

На підставі цієї інформації введено показник:

$$\text{Індекс середнього бала і якості: } I\delta\varphi = \frac{\sum_{i=1}^{N_i} \delta_i \cdot \varphi_i}{\sum_{i=1}^{N_i} \delta_{icp} \varphi_{icp}}, \quad [1]$$

N

де δ_i – середній бал по конкретній дисципліні i -ї спеціальності;
 φ_i – показник якості конкретної дисципліни i -ї спеціальності;
 δ_{icp} – середній бал i -ї спеціальності;
 φ_{icp} – середній показник якості i -ї спеціальності;
 N – кількість спеціальностей.

Проводячи дослідний аналіз в цьому напрямку, отриманий ряд наступних показників.

1. Індекс аудиторного навантаження з дисципліни:

$$I_{rp} = \frac{D_p}{K_p}, \quad [2]$$

де D_p – кількість аудиторних годин з дисципліни P ,
 K_p – загальний (кредитний) обсяг годин з дисципліни P .

2. Індекс аудиторного навантаження зі спеціальності:

$$I_{rpi} = \frac{D_p}{A_i}, \quad [3]$$

де A_i – загальна кількість аудиторних годин по i -ї спеціальності.

3. Індекс аудиторного навантаження університету:

$$I_{rpi} = \frac{\sum_{i=1}^{N_i} A_i}{\sum_{i=1}^{N_i} K_i} \quad [4]$$

4. Критерій (коефіцієнт) аудиторного навантаження

$$K_{pi} = \frac{I_{r\ pi.cp}}{I_{r.cp}}, \quad [5]$$

$$\text{де } I_{rpi\ cp} = \sum_{i=1}^{Ni} \sum_{p=1}^{Np} I_{rpi} = \sum_{i=1}^{Ni} \sum_{p=1}^{Np} \frac{P_p}{Ai} \quad [6]$$

Підставивши [4] і [6] в [5], отримаємо:

$$K_{pi} = \frac{P_p \cdot \sum_{i=1}^{Ni} K_i}{\left(\sum_{i=1}^N I_{rpi} \cdot k_i \right)^2} \quad [7].$$

Цей критерій дозволяє за використанням автоматизованого підходу, уніфікувати навчальний процес усіх спеціальностей ВНЗ.

Автоматизація управління навчальним процесом у ВНЗ є одним із актуальних завдань на сучасному етапі. В її завдання входить обґрунтування зв'язку, відносин і оптимальних дій у встановленні змісту і функціонування всіх основних складових системи навчання:

- встановлення змісту навчання і його послідовності;
- вибір засобів і форм навчання;
- напрямок навчальної діяльності викладачів;
- методологія навчання;
- напрямок навчальної роботи студентів.

Дослідження, що проводяться в цих напрямках, дозволяють зробити висновок, що організація навчального процесу вищої школи вимагає методологічного і психологічного розгляду сутності навчання, встановлення суворої дисципліни навчальної діяльності студентів і в той же час, надання їм широкої ініціативи в самостійній роботі.

УДК 378

Малюченко І. О.,

*старший викладач, кафедра екології та природокористування,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГІВ

Історія проблеми професійної підготовки екологів характеризується розвитком поглядів на місце природи і відношення до неї людини у вихованні і становленні людини як особистості. Цей процес має декі-

лька етапів: від визнання ідеї природодоцільності як провідної у процесі освіти та виховання людини, до обґрунтування ролі природничих знань, обґрунтування місця людини в системі природи, у визначенні світогляду людини і засобів її життєдіяльності. Ідеї про виховну цінність природи почали розвиватися у XVII–XVIII століттях. В цей період увага педагогів була зосереджена на констатації впливу природи на розвиток особистості і визначення характеру його впливу.

Кінець XVIII – початок XIX століття характеризується вивченням природи як одного з елементів змісту освіти. В цей період з'являються перші підручники з природознавства, в університетах вводяться відповідні дисципліни. В методиці переважає формально-словесне вивчення природи, супроти якого у кінці XIX століття виступають Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинський. Вони доводять необхідність введення до науки повноцінних знань про природу і підкреслюють їх вплив на формування моральних якостей людини, що визначають місце людини у природі.

Як проблема загальної теорії виховання екологічної освіти і виховання починає розроблятися у 70–80 роках XX століття. Але екологічна криза 90-х років XX століття, що невинно посилюється, привертає увагу філософів, культурологів педагогів, які зосереджуються на пошуку нових парадигм у екологічній освіті та вихованні.

Установлено, що в Україні, як і в усьому світі, початок розвитку професійної екологічної освіти припадає на 90-ті роки XX ст., оскільки проблема взаємодії людини з природою сьогодні перетворюється на одну з найбільш актуальних і набуває глобального характеру. Конфлікти, що постійно виникають у взаєминах людини з природою внаслідок традиційно споживацького ставлення до довкілля, ставлять під загрозу існування вищих форм життя, в тому числі життя людини.

Розглядаючи питання історії становлення професійної підготовки екологів на теренах України, Г. А. Білецька зауважує, що у деяких університетах ще задовго до затвердження напряму підготовки «Екологія» були створені кафедри екологічного спрямування і здійснювалась підготовка фахівців-екологів для різних галузей промисловості. Так, у Запорізькій державній інженерній академії перший випуск фахівців з очищення промислових викидів у металургії відбувся у 1968 р. Це був перший випуск екологів не лише в Україні, а й у тодішньому СРСР. У 1976 р. у навчальному закладі була створена кафедра охорони зовнішнього середовища, яку згодом перейменували на кафедру охорони навколишнього середовища.

У нинішньому Донецькому національному технічному університеті кафедра прикладної екології та охорони навколишнього середовища була заснована у 1966 р. В Українському державному хіміко-

технологічному університеті (м. Дніпропетровськ) у 1974 р. на кафедрі технології неорганічних речовин відкрита спеціальність «Технологія рекуперації вторинних матеріалів та охорона навколишнього середовища», що надалі перейшла в спеціальність «Охорона навколишнього середовища та раціональне використання природних ресурсів», потім – у спеціальність «Промислова екологія», а нині – є напрямом підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування».

Таврійський національний університет ім. В. Вернадського (м. Сімферополь) здійснює підготовку екологів з 1979 р., коли на базі спеціальності «Біологія» була відкрита спеціалізація «Екологія і раціональне природокористування».

Тривалу історію і значний досвід у професійній підготовці екологів має Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». У цьому вузі для підготовки спеціалістів з проблем охорони навколишнього середовища у 1988 р. була створена кафедра технології целюлозно-паперового виробництва та промислової екології, підготовка фахівців здійснювалася за спеціальністю «Промислова екологія та охорона навколишнього середовища». У 1990 р. відбувся перший набір студентів за спеціальністю «Охорона навколишнього середовища». У 2002 р. кафедра технології целюлозно-паперового виробництва та промислової екології була перейменована на кафедру екології та технології рослинних полімерів.

У 1989 р. створена кафедра екології, ландшафтної архітектури та садово-паркового будівництва у нинішньому Національному лісотехнічному університеті України (м. Львів). Вона стала однією з перших кафедр в Західній Україні, яка підготувала фахівців-екологів. У 1992 р. здійснено перший набір студентів за спеціальністю «Прикладна екологія».

В Одеському гідрометеорологічному інституті (сьогодні Одеський державний екологічний університет) підготовку фахівців за спеціальністю «Охорона навколишнього середовища та раціональне природокористування» розпочато у 1991 р.

Одними з перших в Україні здійснювали підготовку студентів за спеціальністю «Екологія та охорона навколишнього середовища» такі вищі навчальні заклади: Дніпродзержинський державний технічний університет – 1994 р., Національний університет харчових технологій (м. Київ) – 1995 р., Національний університет водного господарства і природокористування (м. Рівне) – 1995 р., Національний університет «Києво-Могилянська академія» (м. Київ) – 1995 р., Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу – 1996 р., Національний університет кораблебудування ім. адмірала С. Макарова (м. Миколаїв) – 1996 р., Хмельницький національний університет – 1996 р. У

Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, спадкоємця Миколаївської філії Національного університету «Києво-Могилянська академія», підготовку екологів було розпочато у 1996 році.

УДК 004.9:378.147

Кірей К. Ю.,
*канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри
інтелектуальних інформаційних систем,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕСТІВ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ВНЗ

Нині в освітнім процесі ВНЗ активно використовується рейтингова система оцінки якості навчання, що припускає оцінку досягнень студентів у процесі: поточного, періодичного, модульного (тематичного) та підсумкового, контролю. Для одержання найбільш адекватної оцінки науковцями пропонується використання комплексу методів. Це й усне опитування, і виконання контрольних, творчих, тестових та інших завдань; підготовка доповідей, рефератів, кваліфікаційних робіт тощо. Поряд з цим широкого застосування набуло проведення тестування за допомогою комп'ютерних засобів. Спираючись на практичний досвід використання тестової перевірки, відзначимо, що в деяких випадках така форма контролю має низку переваг порівняно з іншими формами перевірки. Вона дозволяє оцінити рівень набутих знань, умінь і навичок за відносно короткий проміжок часу; автоматизувати оброблення результатів тестування, що значно скорочує час перевірки й надання результатів у необхідній формі; максимально знизити вплив суб'єктивних чинників у процесі оцінки результатів навчання; зменшити стрес «складання іспитів». Проте наш досвід застосування тестів свідчить, що для одержання адекватної оцінки знань студентів має бути враховано певні аспекти.

Як відомо, за цільовими завданнями тести розподіляються на навчальні (тренуючі) та контролюючі. У доповіді розглядаються певні проблеми впровадження і використання контролюючих тестів в системі модульного контролю у ВНЗ.

Найголовніша мета проведення контролюючого тестування – це одержання адекватної оцінки успішності навчання студентів. Для її досягнення, перш за все, має бути вирішені наступні проблеми.

По-перше, унеможливлення «списування». З практичного досвіду проведення комп'ютерного тестування зазначимо що, для того щоб списати результат досить подивитися на екран сусіда. Це мало місце, коли усі завдання тесту виводилися в одному вікні або студенти мали можливість повертатися до пройдених завдань (спостерігався ефект коли уся група проходила тест з дуже хорошими або з дуже поганими результатами). Є декілька варіантів вирішення цієї проблеми. Перший – це розтавати у класі монітори таким чином, щоб кожний студент міг бачити тільки свій екран. Проте це не завжди доречно, адже інколи проведення практичних занять передбачає колективну роботу або взаємну допомогу студентів один одному. Проте є більш просте рішення, так в нашій системі тестування було передбачено те, що:

- кожне завдання виводиться в окремому вікні, студенти не мають можливості повернутися до пройденого завдання;
- завдання виводяться у довільному порядку, для кожного окремого тестованого цей порядок унікальний;
- студенти не знають істинного номера завдання;
- встановлюється обмеження на загальний час тестування, студентам виводиться застережливий сигнал закінчення тесту, тест закінчується примусово зі збереженням відповідей;
- результати виводяться відразу після проходження усіх завдань або після закінчення часу тестування.

Зазначене спонукає студента зосередитися на виконанні своїх завдань.

По-друге, унеможливлення вгадування відповіді. У першу чергу це стосується використання завдань з множинним вибором. Адже якщо студент «бездумно» навмання ставив прапорці в усіх завданнях і як результат набрав певну кількість балів, то така оцінка безумовно не є адекватною і використання у цьому разі тестування не досягає мети. Для вирішення цієї проблеми в нашій системі тестування завдання з множинним вибором використовуються за наступною методикою:

- усі завдання з множинним вибором можуть містити як один так і декілька правильних варіантів відповіді;
- бали зараховуються тільки тоді коли не вибрано жодної неправильної відповіді.

Окрім цього, поряд з завданнями множинного вибору потрібно використовувати завдання інших типів. Так ми пропонуємо такі види завдань, що виключають можливість відгадування: завдання з довільною формою відповіді та завдання на встановлення відповідності. Проте тут слід пам'ятати про певні обмеження, наприклад, оцінка довільної відповіді, або однозначність відповідності.

По-третє, активізація розумової діяльності. Ця проблема з'являється коли тести занадто довгі, а завдання монотонні. Під час складання завдань для тестування необхідно, перш за все, визначити об'єкти перевірки (сформовані знання, вміння та навички), що визначаються цілями вивчення теоретичного та практичних матеріалу за темами модуля. Окрім цього, як указував один з провідних світових фахівців у сфері психодіагностики П. Кляйн, тест може містити завдання різних типів. Це дозволяє виконати як усебічну перевірку знань, умінь і навичок, так і зменшити монотонність тесту для тих, хто складає іспит. Ми пропонуємо використовуватися завдання різних типів: з множинним вибором (елементи списку у текстово-цифровому виді, елементи списку у вигляді малюнків, елементи списку складають елементи зображення); встановлення відповідності, ранжирування, доповнення схеми; підпис елементів зображення; з відкритою формою відповіді.

Отже, урахування зазначених аспектів дозволить досягти означеної мети – одержання адекватних результатів оцінки якості навчання у ВНЗ та запобігти певних помилок. А також зробити тестування більш цікавим для студентів ВНЗ.

УДК 378

Неспіна Г. В.,
*старший викладач,
кафедри екології та природокористування,
ЧНУ ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ АСПЕКТІВ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Освіта для сталого розвитку – надзвичайно актуальна міжнародна сучасна соціально-педагогічна проблема, що підкреслює взаємозв'язок навколишнього середовища, економіки й суспільства.

Основи освіти для сталого розвитку (ОСР) були закладені в доповіді «Наше спільне майбутнє», підготовленій Міжнародною комісією з навколишнього середовища й розвитку Організації Об'єднаних націй в 1987 році. Надзвичайну актуальність ОСР підтвердила конференція голів держав і урядів, проведена в 1992 році в Ріо-де-Жанейро. Основним документом, прийнятим у підсумку роботи конференції, став «Порядок денний на XXI століття», де були визначені найважливіші завдання ОСР: удосконалювання базової освіти; переорієнтація змісту

й методів існуючої освіти на завдання сталого розвитку; розвиток суспільної думки й місцевих ініціатив.

Як наголошує Ю. П. Алексєєв, концептуально освіта для сталого розвитку передбачає перехід від професійного екологічного навчання до такої економічно та соціально орієнтованої моделі освіти, в основі якої мають лежати широкі міжпредметні знання, що базуються на комплексному підході до розвитку суспільства, економіки та навколишнього середовища. ОСР базується на фундаментальному припущенні, що людство має радикально змінити сучасний хід економічного, екологічного і соціального розвитку для забезпечення здорового та якісного життя майбутніх поколінь.

Мета ОСР полягає у сприянні засвоєнню знань, вмінь та переконань, які дають змогу ухвалювати та впроваджувати рішення на місцевому та глобальному рівнях, спрямовані на підвищення якісного рівня життя і, які не загрожують можливостям наступних поколінь задовольняти свої потреби.

Освіта для сталого розвитку – сучасний підхід до організації навчального процесу, що включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу, орієнтацію на порушення та практичне розв'язання місцевих проблем. Освіта для сталого розвитку триває протягом усього життя і включає усі рівні та категорії освіти та навчання.

Головними інструментами з впровадження ОСР є: діалог – налагодження взаєморозуміння та постійного діалогу між владою, неурядовими організаціями, бізнесовими структурами, різними групами населення, окремими особами; навчання: розвиток нових знань, навичок та вмінь для заохочення практики сталості в сфері бізнесу, економіки, в цілому у повсякденному житті; інформування – доступ до інформації з питань сталого розвитку та стану довкілля, інформування про здобутки в справі впровадження сталого розвитку; маркетинг – зміни в поведінці кожної людини на користь сталості при виборі рішення, оцінюючи вигоди та затрати.

Складовими змісту ОСР є: якість життя, соціальна справедливість та рівноправність; збереження різноманіття: культурного, соціального та біологічного; розвиток в межах відтворення екосистем; взаємозв'язок: у суспільстві, економіці та довкіллі; усвідомлення відповідальності перед майбутніми поколіннями; громадянська позиція, права та обов'язки громадян; потреби та права майбутніх поколінь на довкілля.

Отже, ОСР передбачає зміни в навчальному процесі, що стосуються викладачів, учнів (студентів) та управління освітою.

ЗМІСТ

Секція: ГУМАНІТАРНІ НАУКИ

ПІДСЕКЦІЯ: Іншомовна підготовка студентів в контексті інтернаціоналізації освіти..... 1

Гришкова Р. О. Індивідуалізація іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей..... 1

Діордієва А. В. Проблематика формування міжкультурної компетенції майбутніх соціальних працівників..... 2

Стрельчук Я. В. Формування лексичної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей як складової професійного мовлення..... 3

Біла Т. М. International and intercultural communication 5

Буровицька Ю. М. Дидактичне підґрунтя навчання іноземної мови майбутніх фахівців з інформаційних технологій 8

Гриженко Г. Ю. Motivation as a key to successful teaching 10

Парсяк О. Н. Анутовання іншомовного фахового тексту 12

Колотій Н. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій..... 14

Диндаренко О. А. Особливості комунікативного підходу до навчання професійної англійської мови 16

Шейна О. О. Effective means of forming cognitive independence of university students 18

Рябова Ю. М. Експеримент як основа педагогічного дослідження..... 19

Чернюк Т. І. Професійно спрямований підхід до навчання іноземної мови студентів із спеціальності фізичної культури і спорту..... 21

Шмідт В. В. Основні принципи створення електронного підручника..... 23

Шерстюк Л. Самоосвітня компетентність викладача ВНЗ 25

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у дослідженні англійської мови та літератури, а також методики їх викладання у вік глобалізації..... 28

Рибачук О. Л. Newspaper as teacher resource 28

Сопачова В. В. Особливості вираження суб'єкта в реченнях з предикатами стану в англійській мові..... 30

Стодолінська Ю. В. Когнітивно-семантичні особливості художнього порівняння у вербально-пікторіальних образах дитячого дискурсу 31

Григор'єва О. В. Виховання майбутніх учителів іноземної мови в світі глобалізації 32

Кисельова К. В. Викладання психолінгвістики: вітчизняний і зарубіжний підходи 33

Кот С. Ю. Художній простір: витоки дослідження..... 35

Останчук Т. Лялька барбі в культурі та літературі 37

Філоненко О. Модуси магічного в літературі 39

Пархоменко Е. О. A Joy that Kills: the Concepts of Freedom and Death in «The Story of an Hour» by Kate Chopin..... 41

Куліш О. Ю. Використання google forms для викладання іноземної мови 42

Зубенко Т. В. Використання мобільних пристроїв з метою створення іншомовного комунікативного середовища та інтенсивного навчання іноземної мови у ВНЗ 43

Запорожець Г. В. Формування професійної компетенції викладача під час асистентської практики 46

Старшова О. Менестрель доби постмодернізму: концепція авторства в «анонімаді» Джона Барта 47

ПІДСЕКЦІЯ: Романська філологія..... 49

Каїрова Т. С. Ідентифікація образу «Abeille» у європейській культурі (на матеріалі листування Вольтера з Катериною II) 49

Мозолецька А. С. Взаєморозуміння споріднених мов як один з принципів мовного викладання 51

Пітерова Н. А. Інтерактивне читання.....	53
В'єнцко В. І. Дослідження зооназв у складі фразеології французької та української мов.....	56
Вакуленко Т. Основные компоненты формирования произношения студетов-германистов.....	59
Кіршова О. В. Критерії оцінки рівня сформованості методичних вмінь майбутніх викладачів німецької мови.....	61
Nezdaymina M. M. Kreatives deutschlernen.....	63
Maksymchuk S. M. Eine literarische figur charakterisieren (bereich «literarische textanalyse»)	66
Польберг Л. В. Стандартизація німецької мови середньовишньонімецького періоду	67
Вісько Г. Г. Blended learning – новий формат навчання	69
Єнальсва О. А. Реальність у дзеркалі дитячої свідомості: конструювання картини світу в психологічному романі для дітей (на прикладі твору К. Бойє «З дітьми ніхто не розмовляє»).....	70
ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці. Німецька філологія і методика викладання німецької мови та літератури у вищій школі	72
Восхевич А. І. Колір в іспанських фразеологізмах у перекладацькому аспекті	72
Ворона Т. О. Креолізований текст у перекладацькому аспекті.....	73
Гончаренко Л. О. Особливості зародження та розвитку української перекладацької школи	75
Греков В. О. Поняття і класифікація перекладу	78
Корягіна А. Ю. Суспільний характер мовлення	82
Лакутіна Н. О. Частотність вживання фразеологізмів в латинських текстах	84
Мелінчук Н. В. Індологія та тибетологія в німецьких університетах	85
Мукатасва Я. В. Стилiстичні особливості авторської та чужої мови в німецькомовній новелі.....	87

<i>Муратова В. Ф.</i> Викладання риторики для студентів-перекладачів.....	89
<i>Науменко А. А.</i> Формування міжкультурної компетенції як фактор навчання іноземним мовам	91
<i>Науменко А. М.</i> Редагування оригіналу та критика перекладу	92
<i>Ніколащенко Ю. А.</i> Особливості перекладу німецьких рекламних текстів.....	97

ПІДСЕКЦІЯ: Слов'янські мови і мовознавство в контексті сучасної європейської культури 99

<i>Богданова Є. В.</i> Історія акцентуації прислівників, мотивованих непохідними прикметниками окситонованої акцентної парадигми	99
<i>Жигалкіна Ю. М.</i> Польська мова в культурно-освітньому просторі Миколаївщини.....	103
<i>Крутоголова О. В.</i> Про польову структуру лексик в романі Юрія Андруховича «рекреація».....	106
<i>Колот О. Д.</i> Колоративи у фольклорних болгарських піснях (на матеріалі фольклорних пісень с. Тернівка)	109
<i>Монахова Т. В.</i> Про еволюцію модерністської стратегії текстотворення.....	111
<i>Островська Л. С.</i> Обов'язковість атрибутивного компонента в структурі речення	113
<i>Полуєктова А. Ю.</i> Акцентні відмінності збірних числівників в українському виданні «граматики» М. Смотрицького 1619 р. порівняно з російським виданням 1648 р.	115
<i>Понкратова В. М.</i> Психологічні та граматичні аспекти категорії роду в трактуванні Г. Пауля	119
<i>Пономаренко С. С.</i> Суфіксальні відад'єктивні субстантиви в контексті рухомості/нерухомості наголосу в межах словотвірних пар.....	121
<i>Тулузакова О. Г.</i> Порівняльний аналіз підручників з вивчення мови як іноземної	123

Цибульська А. М. Релігійні мотиви в фільмі Павла Лунгіна «Цар»	125
Шестопал О. С. Наголошення форми першої особи однини наказового способу в «Енеїді» І. Котляревського	131
Томіна О. О. Акцентно-дериваційні типи прислівників у сучасній українській мові	134

ПІДСЕКЦІЯ: Література в контексті сучасності 136

Даниленко І. І. Дискурсивний потенціал молитви як мовленнєвого жанру в мистецькому просторі	136
Косарева Г. С. Метафори часопростору у ліриці Дмитра Кременя (на матеріалі збірки «Скрипка з того берега»)	140
Лебединцева Н. М. Поетичний текст і категорія тілесності: до питання методології	142
Руссова В. М. Дещо про історіографічну спадщину Миколи Аркаса молодшого	145
Поліщук О. Л. Концепт альтернативної історії в літературознавстві	147

ПІДСЕКЦІЯ: Нові тенденції у перекладі та стилістиці. Англійська філологія і методика викладання англійської мови та літератури у вищій школі 150

Бужиков Р. П. Мотиваційне стимулювання студентів як один із факторів у підготовці майбутніх перекладачів	150
Бужикова Р. І. Переклад художніх фільмів як один із видів підготовки усного перекладача	152
Головнюва-Копна О. О. Міждисциплінарність категорії «мовна особистість перекладача»	153
Дейснер Є. В. Проблеми перекладу у галузі судової медичної експертизи	156
Єлісєєва С. В. Локалізація рекламного матеріалу	157
Куракін А. В. Особливості перекладу топонімів англійською	159

<i>Лабенська М. О.</i> Інформаційна політика європейського союзу	162
<i>Lupova O.</i> The features of spoken political speeches and their gradual changes	164
<i>Любенко О. В.</i> Поняття інтертекстуальності та особливості його відтворення у перекладі.....	166
<i>Лютянська Н. І.</i> Невербальна складова перекладацького процесу	168
<i>Науменко О. В.</i> Проблема збереження звукового символізму у перекладі.....	170
<i>Стеванович Р. І.</i> Эвристическая мыслительная деятельность по данным языка (межязыковой аспект)	172

Секція: СУСПІЛЬНІ НАУКИ

ПІДСЕКЦІЯ: Сталий розвиток університетської системи освіти

175

<i>Денищич Т. А.</i> Роль інноваційних методів і прийомів навчання в удосконаленні професійного мовлення студентів	175
<i>Потай І. Ю.</i> Аспекти автоматизації управління навчальним процесом у ВНЗ	177
<i>Малюченко І. О.</i> Історія становлення професійної підготовки екологів	180
<i>Кірей К. Ю.</i> Особливості створення і використання комп'ютерних тестів у системі модульного контролю у ВНЗ.....	183
<i>Ненсіна Г. В.</i> Аналіз теоретичних аспектів освіти для сталого розвитку	185

Редактори *Т. Базильська, Л. Бернацька, Д. Стригіна.*
Технічні редактори *Т. Базильська, Л. Бернацька, Д. Стригіна.*
Комп'ютерна верстка *А. Іценко.*
Друк, фальцювально-палітурні роботи *С. Волинець.*

Підп. до друку 10.11.2016.
Формат 60 × 84 $\frac{1}{16}$. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 11,16. Обл.-вид. арк. 10,98.
Тираж 70 пр. Зам. № 5116.

Видавець і виготовлювач: ЧНУ ім. Петра Могили.
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.
Свідoctво суб'єкта видавничої справи ДК № 3460 від 10.04.2009.

