

Міністерство освіти і науки України
Факультет філології та соціальних комунікацій
Бердянського державного педагогічного університету
Маріупольський державний університет
Білоруський інститут правознавства (Республіка Білорусь)
Muğla Sıtkı Koçman University (Республіка Туреччина)



Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку

**Матеріали
II Міжнародної науково-практичної конференції**

17 – 18 травня 2018 року
Бердянськ

Друкується за рішенням вченої ради Бердянського державного педагогічного університету. Протокол № 08 від 24 квітня 2018 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богданов І. Т. – доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, ректор Бердянського державного педагогічного університету; **Богдан В. В.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання факультету філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету; **Глазкова І. Я.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету; **Коноваленко Т. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького; **Панова Н. Ю.** – доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов і методики викладання факультету філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Самохіна В. О. – академік АНВО України, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна;

Шандрук С. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка.

Л93 Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (17 – 18 травня 2018 р.): збірник тез / упорядники: І. Я. Глазкова, В. В. Богдан. – Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2018. – 264 с.

До збірника увійшли матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції "Людина в мовному просторі: історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку". Матеріали збірника можуть бути корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукувачів, викладачів і студентів.

УДК 81'272:[81-029:9+81:1] (06)

© БДПУ, 2018
© Автори статей, 2018

ЗМІСТ

Артёмова Катерина. ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПАМЯТОК ДЛЯ АНАЛИЗА АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА	8
Баранцова Ірина. ІНТЕРКУЛЬТУРНИСТЬ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	11
Белашанка Тамара, Насонова Тат'яна. К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	17
Білоусова Вікторія. АНГЛОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ З ФОРМАНТОМ -ING: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР ТА ПРОБЛЕМАТИКА	20
Bohdan Valeriei. COMMON AND DISTINCTIVE FEATURES OF COMPLEX SYNTACTIC UNITS AND COMPOSITE SENTENCES	24
Бондар Наталія. МЕТАФОРИЧНІСТЬ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ ІДІОСТИЛЮ ДЖОНА ДОННА	29
Вакуленко Карина. ТВОРЧІСТЬ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ОЛЕКСИ МИШАНИЧА	32
Глазкова Ірина. ПІЗНАВАЛЬНИЙ БАР'ЄР ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	36
Глазкова Наталія. МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	39
Горбач Наталія. ПАЛОМНИЦТВО ЯК ДОСВІД МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В КНИЗІ Д. МАТІЯШ "ДОРОГА СВЯТОГО ЯКОВА"	43
Греб Володимир. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	46
Дацер Катерина. ТВОРИ ДЖОНА ФАУЛЗА МОВОЮ КІНО	51
Денисова Анжеліка. УКРАЇНСЬКІ ТА ФРАНЦУЗЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВІДЧУТТЯ ХОЛОДУ	54
Денчева Лалка. КУЛЬТУРНИ ВР'ЗКИ НА ГАБРОВО И ОДЕСА ПРЕЗ ВЪЗРАЖДАНЕТО (1862-1878г.)	57
Дмитренко Олена. ЛЕПБУК ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ БЕЗБАР'ЄРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	59
Дубинко Светлана, Михасенко Галина. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	63
Dubrova Oksana. POETRY AS A KEY FACTOR IN THE FORMATION OF WALT WHITMAN'S HOMOSEXUAL IDENTITY	66
Живиця Таїсія. СИМВОЛІКА КАРТ ТАРО В РОМАНІ "СЬОМИЙ АРКАН" Н. СТЕПУЛИ	70

Заневич Ольга. СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ: РУКОПИСНІ ГРАМАТИКИ XVII-XIX СТ.	75
Звяга Вікторія. ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	78
Зосик Марина. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ- МЕЖДУНАРОДНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	82
Каліберда Оксана. БРИТАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ КОРПУС:ВІД ПАПЕРОВИХ КОНКОРДАНСІВ ДО ЕЛЕКТРОННОГО ФОРМАТУ	86
Кондратьєва Інна. МОТИВАЦИЯ КАК ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	90
Кондратьєва Олена. ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	95
Крива Кристина. ПОДОЛАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ БАР'ЄРІВ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ	97
Лановик Мар'яна, Лановик Зоряна. НАЦІОНАЛЬНИЙ ОБРАЗ СВІТУ: ФІЛОЛОГІЧНИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ	99
Latorre Lilián. FOREIGN LANGUAGE ACADEMIC READING COMPREHENSION	105
Ліпич Вікторія. НУЛЬОВИЙ ФОРМАНТ В СТРУКТУРІ СКЛАДНИХ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ НАЙМЕНУВАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	109
Марченко Марина. ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОНЕТИЧНИХ ТА ФОНІЧНИХ ЗАСОБІВ У ВІРШОВАНИХ ТЕКСТАХ Г. М. ЕНЦЕНСБЕРГЕРА	112
Матюха Галина, Вітківська Людмила. ВПЛИВ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	113
Матюха Галина, Однороманенко Марина. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	116
Михасенко Галина, Михасенко Федор. ЮРИДИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	120
Місник Наталія, Палій Мілена. ІННОВАТИВНІ ПРАКТИКИ В НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	123
Міщенко Тетяна. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	125
Назімова Катерина. ПРОБЛЕМА ЕМІГРАЦІЇ В РОМАНІ ТЕТЯНИ БЕЛІМОВОЇ "ВІЛЬНИЙ СВІТ"	128

Назаренко Надія. РОМАН "МІСТЕЧКО" Ш. БРОНТЕ ЯК ЖІНОЧИЙ ТЕКСТ	131
Ніколаєнко Валентина. МОТИВИ САМОПОЖЕРТВИ Й СТРАЖДАННЯ В РОМАНІ І. РОЗДОБУДЬКО "ГУДЗИК"	134
Pavlenko Olena. INTERACTIVE APPROACH TO TRANSLATION AND INTERPRETING	138
Павлова Людмила. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГОВОРЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КАК СРЕДСТВУ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ	140
Павлюк Олена, Клименко Ганна. ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТІВ <i>ЗАЗДРИСТЬ</i> І <i>РЕВНОЩІ</i> У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА ІСПАНСЬКІЙ МОВНИХ КАРТИНАХ СВІТУ	145
Панова Наталья. ПЕЙЗАЖ В ЗЕРКАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТАНАТОЛОГИИ	151
Пилипенко Тетяна. СЛОВОВІРНА КОНВЕРСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ПОПОВНЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	154
Писаренко Аліна. ВІДОБРАЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ТРАДИЦІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУХНІ В ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ М. МАТІОС "КУЛІНАРНІ ФІЛІ"	157
Пікалова Анна. СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОГО ДИТЯЧОГО ПОЕТИЧНОГО ДИСКУРСУ	161
Пономарець Ірина. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ В ЛІТНІХ МОВНИХ ТАБОРАХ	165
Прохоров Володимир. СИНОНИМИЧЕСКОЕ ГНЕЗДО В КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЕ ЯЗЫКА	167
Прохорова Поліна. К ВОПРОСУ О ОНЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ	170
Процких Віра. ОБРАЗ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЖІНКИ У РОМАНІ СІЛЬВІЇ ПЛАТ "ПІД СКЛЯНИМ КОВПАКОМ"	174
Прядко Юлія. МОВНА ІНТУІЦІЯ У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	178
Радион Тагьяна. РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	180
Rozumna Tetiana. PROBLEM-SOLVING ACTIVITIES FOR FUTURE TEACHERS DURING ENGLISH LESSONS	183
Салюк Богдана. ІНТЕРТЕКСТ ПЕРЕДВИБОРЧОЇ ПРОМОВИ ГІЛЛАРІ КЛІНТОН	187
Сербінова Христина. PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES TO APPLICATION OF COGNITIVE BARRIERS IN PROFESSIONAL ACTIVITY	189
Скляр Ірина. "САМОРОЗКРИТТЯ" ТА "ВЛАСНЕ САМОАНАЛІЗ" В ПСИХОПОЕТИКАЛЬНОМУ ОСМИСЛЕННІ ХУДОЖНЬОГО	

ЗОБРАЖЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ СОФІЇ АНДРУХОВИЧ "ФЕЛІКС АВСТРІЯ")	193
Слижук Олеся. КАЗКОТВОРЧИСТЬ МАРИНИ ПАВЛЕНКО: НАРАТИВНИЙ ДИСКУРС	197
Соколов Олександр. ЕЛЕКТРОННІ НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ У МОБІЛЬНОМУ НАВЧАННІ ІНШОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ	200
Соломіна Світлана. БІБЛІЙНІ КРИЛАТІ ВИСЛОВИ В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ	206
Стасенко Єлизавета. ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ	210
Стасик Микола. ПОЕТИКА ЕПІЛОГУ В ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ УЛАСА САМЧУКА	214
Стаценко Олена. ПІЧ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТ НОМІНАЦІЙ ЇЖИ, ТЕПЛА, БЕЗПЕКИ	217
Тарасенко Тетяна, Філіпова Альбіна. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	220
Тімасва Євгенія. КАЗКОВИЙ МОТИВ ПОПЕЛЮШКИ В РОМАНАХ ДЖЕЙН ОСТІН	222
Удилова Тетяна. К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНОЧНОМ ЗНАЧЕНИИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	225
Üstünel Eda, Çandırılı Büşra. STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE 'BOARD' AND THEIR TEACHERS' USE OF THE BOARDS IN EFL CLASSROOMS	228
Fedoruk Maksim. SŁAWOMIR MROŻEK – MISTRZ DOWCIPU JEZYKOWEGO	229
Фірман Світлана. ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ (CLIL): ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	235
Khalabuzar Oksana. THE FORMATION OF THE STUDENTS' LOGICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS	238
Khatuntseva Oryna. THE PROBLEM OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE ENGLISH TEACHERS	241
Хапер Ганна. ТЕРМІНОЛОГІЯ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ КОМП'ЮТЕРНОМУ ДИСКУРСІ: СЛОВОТВОРЧІ ПРОЦЕСИ	245
Хіміч Яна. ЗОБРАЖЕННЯ СЕРЕДНЬОВІЧНОГО ОБРАЗУ ВІДЬМИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ УКРАЇНСЬКИХ УЯВЛЕНЬ У ТВОРІ ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА "ДИЯВОЛ, ЯКИЙ Є (СОТА ВІДЬМА)"	248
Хом'як Тамара. СТРАХ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬОГО ВТІЛЕННЯ ГОЛОДОМОРУ В РОМАНІ С. ТАЛАН "РОЗКОЛОТЕ НЕБО"	251
Чикиль Марія. КВАНТИТАТИВНІ ОЦЕНОЧНІ ЗНАЧЕННЯ В ТЕКСТАХ ДЕТСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	255
Школа Ірина. НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ	

ШКОЛІ: РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ	258
Шкурская Татьяна. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ	261

ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПАМЯТОК ДЛЯ АНАЛИЗА АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА

Одним из методов обучения иностранному языку является развитие навыка аналитико-синтетической обработки информации на иностранном языке. Под этим понимаются творческие процессы, включающие осмысление, анализ и оценку содержания оригинального текста для извлечения необходимых сведений. Достижению этих целей наилучшим образом соответствует процесс реферирования (анализа) текста.

Реферирование рассматривается как вторичный документ, служащий для смысловой переработки содержания первичного текста, т.е. газетной статьи, и имеет своей целью не только передать то, что изложено в первоисточнике, но и определить, в чём состоит основная идея и новизна материала, изложенного в данном первичном документе. Таким образом, анализ, с одной стороны, позволяет выделить наиболее ценную информацию и отделить второстепенные сведения и данные, а, синтез, с другой, позволяет соединить полученную информацию в логическое целое.

Однако реферирование учит не только смысловому свертыванию текста, но и развивает навыки письменной речи и умений монологической речи, позволяющих построить связное логичное высказывание, адекватно отражающее смысл прочитанного текста.

Реферирование традиционно включает в себя следующие составляющие:

- введение, в котором содержится информация об источнике, авторе, заголовке, цели написания статьи, отношении автора к предмету повествования, основной мысли и затрагиваемых в статье проблемах;
- основная часть, в которой излагается содержание исходной статьи в том порядке, как эта информация была представлена в тексте автора, или же в соответствии с логикой референта.
- заключение, в котором необходимо воспроизвести выводы, если таковые были сформулированы автором статьи, выразить свое отношение к затрагиваемым в статье проблемам, прокомментировав их.

Нужно помнить, что основную часть составляет изложение содержания реферируемого материала. Однако передача содержания без обобщений – это не реферирование, а простой пересказ. Учитывая тот факт, что при реферировании ключевые фразы в конденсированном виде составляют основу текста и заключают в себе содержание абзаца или нескольких абзацев, ошибочно полагать, что достаточно просто уметь находить их в тексте. При наличии необходимых навыков ключевые фразы,

как правило, устанавливаются довольно быстро. Однако многие из них нуждаются в смысловом свертывании – обобщении и конденсации. Сокращение исходного материала идет двумя путями: по линии отсеивания второстепенного и несущественного и по линии перефразирования главной мысли в краткую форму речевого произведения. Экспериментально установлено, что для успешного выполнения этих двух задач необходимо пользоваться следующей последовательностью действий: 1. Проводится беглый просмотр первичного документа и ознакомление с общим смыслом. Обращается внимание на заголовки, графики, рисунки и т.д. 2. Текст читается вторично более внимательно для ознакомления с общим содержанием и для целостного восприятия. На данном этапе определяются значения незнакомых слов по контексту и по словарю. Необходимо понять все нюансы содержания, разобраться в научной-технической стороне освещаемого вопроса и, если необходимо, то пополнить свои знания по этому вопросу из других доступных источников. Специализация референта в определенной области весьма желательна, так как значительно экономит время предварительного ознакомления с материалом.

Переходя к этапу составления собственного высказывания, необходимо отметить, что эта сложная аналитико-синтетическая деятельность может быть представлена как последовательность шагов и при продуцировании собственного текста. Прочитав и проанализировав статью, читающий распределяет весь материал статьи на три группы по степени его важности:

- наиболее важные сообщения, требующие точного и полного отражения в реферировании;
- второстепенная информация, которую следует передать в сокращенном виде;
- малозначительная информация, которую можно опустить.

Уже в процессе чтения определяется ключевая мысль каждого абзаца. Таким образом, составляется логический план текста. Желательно все пункты плана формулировать назывными предложениями, оставляя на бумаге после каждого пункта плана свободное место для последующего формулирования главной мысли этого раздела. Назывные предложения плана легче всего преобразовать в предложения, формулирующие главную мысль каждого раздела и важнейшие доказательства, подкрепляющие эту мысль, что и составляет сущность самого реферирования. Завершив, таким образом, проработку всех пунктов плана, необходимо сформулировать главную мысль всего первоисточника, если это не сделано самим автором. Описанные выше шаги позволяют максимально полно отразить в собственном резюме содержание исходной статьи. Однако резюме является только одной из частей.

Следование алгоритму чтения, а также использование клишированных выражений позволяет минимизировать количество ошибок, связанных с содержательной и структурной стороной реферированного

текста. Клише – это речевой оборот, шаблонная фраза, речевой штамп, легко воспроизводимые в определённых условиях и контекстах. Клише образует конструктивную единицу со своей семантикой. Клише являются готовыми речевыми формулами, способствующими облегчению процесса коммуникации. В процессе реферирования необходимо использование шаблонных фраз, т.к. они обеспечивают свободное ведение разговора (облегчают процесс коммуникации, экономят усилия, мыслительную энергию и время отправителя и получателя речи).

Несмотря на то, что благодаря готовым коммуникативным фразам речь красиво оформлена, предложения логично связаны и такую речь приятно слушать, не надо забывать, что при реферировании эти выражения являются только средством для максимально полной и адекватной передачи содержания реферируемой статьи.

Итак, являясь важным аспектом в развитии коммуникативных умений и формируя навыки устного реферирования речевых сообщений, данный вид деятельности:

- знакомит с основами технологии речевого продуцирования;
- расширяет общий кругозор и, как следствие, повышает коммуникативную компетенцию;
- содействует пробуждению познавательной мотивации: знакомясь с неизвестными фактами из современной жизни страны изучаемого языка, повышается интерес и становится источником новых знаний. Осознание того, что данным источником информации пользуется носитель языка, повышает практическую ценность владения иностранным языком;
- знакомит с культурой, общественными процессами, особенностями менталитета и жизни социума страны изучаемого языка.

Умение анализировать статью на иностранном языке является одним из сложных комплексных умений, предполагающем наличие высокого уровня развития умений аналитического чтения с извлечением всей фактической информации и полного смысла прочитанного текста.

Литература

1. Беспалова Н. П. Перевод и реферирование общественно-политических текстов. Английский язык : учебное пособие / Н. П. Беспалова, К. Н. Котлярова, Н. Г. Лазарева и др. – 4-е изд., перераб. и испр. – М. : изд-во РУДН, 2006. – 126 с.
2. Колодяжная Ж. А. Основные понятия об аннотировании и реферировании научных документов / Колодяжная Ж.А. // Источники науч.-техн. информации и их аналитико-синтетическая обработка. – М., 2002. С. 25 – 45.
3. Borko H., Bernier Ch. Abstracting concepts and methods. – N.Y, 2007.

Баранцова Ірина,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ІНТЕРКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У всесвітній історії взаємодія культур завжди включала в себе дві яскраво виражені тенденції: перша обумовлює прагнення будь-якої культури відокремитися і зберегти свою самобутність, друга – забезпечує спільне існування різних культур і відображає фактори, що мають універсальне значення. Специфіку другої тенденції значною мірою зумовлюють конкретні історичні умови. Прояв обох тенденцій можна простежити у всіх сферах життя. Освіта не є винятком і в нинішню епоху все більш виявляє специфічні риси, які носять міжкультурний характер. В основі цих змін проявляється новий тип культури, який може бути диференційований як інтеркультура. Даний термін не беззаперечний. Визнаючи цей факт, постараємося довести його право на існування.

Метою цієї статті є наукове обґрунтування поняття "інтеркультура" на основі аналізу наукових джерел, а також емпіричних спостережень.

Нас цікавить аспект вивчення взаємодії культур в сучасному світі, які існували стільки, скільки існує людство з часів усвідомлення людиною різноманіття культурного буття. Однозначного ставлення до феномену взаємодії культур немає і, мабуть, бути не може в силу все тієї ж багатозначності культури.

У вступі до статті ми відзначили дві тенденції в розумінні існування культур. Перша не допускає взаємовпливу і взаємодії культур. Ідею жорсткого відокремлення культур відстоював О. Шпенглер. Він стверджував: "Кожен культурно-історичний тип існує відокремлено, замкнуто, ізольовано. Діалогу культур немає. Кожна культура самодостатня" [8, 167].

Подібні твердження справедливі, коли ми говоримо про національні особливості, специфіку кожної окремо взятої культури і народу. Більш того, ідентифікація людини з певним народом, а значить і з культурою, є складною системою зв'язків, де географія, клімат, історія країни, національний характер, мова як частина культури грають в кожному окремому випадку свою специфічну й унікальну роль. При цьому немає пріоритетів зазначених зв'язків. Так, про первинність зв'язку культури і природи писав Г. Гачев: "Природа і Культура знаходяться в діалозі: і в тотожності, і в додатковості; Суспільство і Історія покликані заповнити те, чого не даровано країні від природи. З цієї точки зору національне – і позаду і попереду" [2, 11].

Людство змушене "вчитися жити" в нових умовах багатонаціональності та полікультурності. Е. Ласло називає новий формат життя людства "інтереснуванням", стверджуючи, що воно охопило всю планету і виражається в залежності держав і співтовариств один від одного в плані економічного і екологічного добробуту і територіальної безпеки [6].

Г. Гачев, вивчаючи національні образи світу, які, по суті, є особливим щодо спільного – культури світу, позначає парадокс, який полягає в тому, що, з одного боку, ми спостерігаємо зближення народів і культур, з іншого – загострення "національної чутливості" [2, 23].

Але крім зовнішнього боку взаємодії і взаємин культур, існує глибинна причина, що змушує дослідників різних епох знову і знову братися за вирішення проблеми і розгадувати одну з найбільших загадок світу. Метафорично ця загадка виражена філософом і поетом Х. Джебраном: "Захід не вище ніж Схід, і Схід не нижче Заходу, а різниця між ними двома максимум, ніж різниця між тигром і левом. Є справедливий і досконалий закон, який я знайшов за зовнішньою видимістю суспільства, який зрівнює злидні, добробут і невігластво; він не віддає переваги жодній нації перед іншою, не утискає один клан, щоб відігнати інший" [4, 26].

Образну картину світу поета не слід розуміти як зрівнювання всіх і вся. Між рядків проглядається ідея єдності різноманітної людської культури. Ця ідея емпірично була позначена ще в давнину, коли розширення географічного простору в зв'язку з війнами, торгівлею та ін. змушувало античних мислителів задаватися питаннями синтезу єдності і різноманітності культур і народів. С. Артановський висунув тезу про "психічну єдність людства", виходячи з єдності біологічної природи і свідомості людини, що і визначає єдність людської культури [1].

І. Гердер писав з цього приводу: "Ми простежили історичний шлях деяких народів, і нам стало ясно, наскільки різні, в залежності від часу, місця і інших обставин, цілі всіх їх прагнень ... і тим не менше ми бачимо, що в усьому творить лише один початок – людський розум ... А тому один ланцюг культури з'єднує своєю кривою лінією, яка весь час відхиляється в сторону ... всі нації ..." [3, 440 – 441].

Існує ще один аргумент, що підтверджує загальність культурного простору світу. Він пов'язаний з історією виникнення культури, в якій більше питань, ніж відповідей. Існують різні точки зору з приводу походження культури, серед яких найбільш поширеними є дві. Згідно з першою всі явища культури завжди існували й існують в історії і в сьогоденні. Вони можуть змінюватися, можуть заперечувати, замінювати один одного, але незмінно одне – культура починається тоді, коли людина свідомо, вдаючись до самих різних форм, виокремлює себе з тваринного світу, оскільки в останньому все прагматично обумовлено. Тільки людська спільнота дозволяє собі розкіш діяльності та спілкування, які самодостатні.

Друга точка зору сходиться до гіпотези про неземне походження культури. Відповідно до неї будь-яке явище культури має позаземне,

нелюдське походження або від богів, або Бога, Космосу, або від прибульців з інших планет. Дійсно, в культурній спадщині людства чимало загадок, будь-то Біблія, повні пророкувань міфи або ритуальні свята та обряди. Невирішену загадку являє собою виникнення і існування на Землі великої кількості різних мов, і відома легенда про Вавилонську вежу не дає пояснення. Цей сюжет, незважаючи на зовнішню простоту, навпаки, погіршує таємницю.

Але при настільки різному тлумаченні походження культури в наведених точках зору є загальна підстава: творячи культуру, людина ніби дивиться і бачить себе з боку, вона рефлексує з приводу своєї діяльності і намагається якимось чином зафіксувати цю рефлексію. Людина, образно кажучи, вдивляється крізь культуру в себе і в іншого, намагаючись зрозуміти сенс свого призначення на Землі, сутності себе і світобудови.

Не буде помилкою назвати культуру істинно "людським дитям". Її рефлексивний характер допомагає людству зрозуміти суть себе і світобудови. Культура має прогресивний сенс і служить збереженню і розвитку людського в людині.

Історія людства дає блискучі зразки зміни розуміння взаємодії культур, де можна простежити тенденцію певної універсалізації на прикладі зустрічі з іншою культурою. Ідею конфлікту культур, як першої стадії знайомства з чужою культурою, обґрунтував в своєму дослідженні П. Сисоєв. За конфліктом культур, на думку автора, слід самовизначення особистості в культурі, а потім діалог культур [7].

Взаємодія культур сьогодні – широкий контекст перетину різних культур при збереженні особливостей національних культур і дотриманні загальнолюдських основ буття. Своєрідним чином описаний феномен проявляється в освіті, яка стає все більш гетерогенною і відкритою.

З існуючих термінів і понять, які вже досить зарекомендували себе, що позначають вказане явище, нам представляється найбільш адекватним термін "Інтеркультура". "Інтер" в перекладі з латини означає "між". Сучасний характер взаємовідносин культур синергетичний, він передбачає непередбачуваність, його не можна запланувати і здійснити за планом. Сутність феномену взаємодії культур в форматі "між", на наш погляд, відповідає такому розумінню і визнанню взаємодії і взаємин, що виникають між сучасними культурами.

Слід зазначити, що в літературі термін "Інтеркультура" зустрічається в інших контекстах. Позначимо основні напрямки досліджень в даній області: інтернаціоналізація світу в зв'язку з глобалізацією, проблеми інтеркультурної комунікації, інтеркультурна діяльність студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу, міжкультурна освіта в сучасній Україні, інтеркультурний фактор у розвитку освіти в окремих регіонах країни, міжкультурне виховання школярів і ряд інших.

У сучасному світі надзвичайно важливим виявилось розуміння сутності і реалізація інтеркультурних взаємодій в бізнесі, для успіху якого

необхідно спеціальне навчання, яке придбало характер індустрії. Навчання в моделі інтеркультурної взаємодії передбачає формування усвідомлення особливостей власної культури, знання і розуміння систем цінностей, прищеплення навичок міжкультурної поведінки, крос-культурну компетентність, що допомагає ефективно взаємодіяти в глобальному масштабі. В даному контексті термін "Інтеркультура" наближається до поняття "міжкультурна комунікація".

Аналіз джерел і матеріалів з проблеми дослідження, а також власні емпіричні спостереження дозволили нам дати наступне визначення Інтеркультури. Інтеркультура – складний самоорганізуючий феномен взаємодії культур в сучасному світі, що характеризується непередбачуваністю, взаємозбагаченням, єдністю конфлікту і діалогу культур.

Як в будь-якому понятті, тут є ключове слово, і в даному випадку цим словом є "взаємодія". У філософському сенсі "взаємодія" виступає як категорія, "... що відображає процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і породження одним об'єктом іншого. Взаємодія – об'єктивна і універсальна форма руху і розвитку, визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи" [6, 217].

Як видно з наведеного визначення, взаємодія обов'язково має на увазі вплив, тому, роблячи акцент на синергетичності Інтеркультури, ми зауважимо не тільки можливе, але і обов'язкове управління багатьма процесами, що відбуваються в інтеркультурному просторі, включаючи освіту.

Отже, складний характер взаємодії культур в минулому і сьогоденні представляє інтерес для дослідників. При цьому можуть бути прямо протилежні позиції і оцінки цієї взаємодії.

Пропонований нами термін "Інтеркультура" відображає одну з сутнісних характеристик сучасної взаємодії культур. Синергетична основа інтеркультурної взаємодії може стати відправною точкою у вивченні даного феномена в різних контекстах, одним з яких є сучасний освітній простір, що несе в собі інтеркультурні тенденції, які вимагають осмислення, аналізу та втілення в освітній діяльності.

Наш регіон є яскравим прикладом прояву інтеркультурності. У 2008 році Мелітополь став учасником міжнародного проекту Ради Європи "Інтеркультурні міста". Європейським країнам може бути цікавим досвід Мелітополя, де вже понад століття мирно проживають представники понад 10 національностей і народностей. У місті активно працює Рада національно-культурних товариств.

За результатами участі в цій програмі період 2008 – 2010 років був активним і результативним для міста Мелітополя: інформація про місто стала відома в Європі, відбулися більше 10 навчальних поїздок в європейські міста, були організовані важливі виступи в Страсбурзі і

Брюсселі. Мелітополь відвідали відомі європейські фахівці і експерти з питань міського розвитку, політики і муніципальні діячі.

Наступним кроком міської влади стало прийняття на сесії міської ради на 2011 рік програми "Мелітополь – європейське інтеркультурне місто", яка стала фундаментом створення комплексної довгострокової програми міжкультурної інтеграції.

Оскільки конфлікти на етнічному ґрунті не є проблемою для Мелітополя, міська влада намагається виявити потенціал різноманітності для мобілізації зусиль і творчості різних етнічних груп з метою розробити і реалізувати інноваційні проєкти відродження міста. Одним з майданчиків для самовираження представників національно-культурних товариств та громадськості міста став міський парк культури і відпочинку.

Мелітополь став автором унікального посібника з міжкультурної інтеграції. В основі даної ініціативи – соціологічні дослідження Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, співпраця органів влади з національно-культурними товариствами, краєзнавцями, істориками, консультації з Радою Європи, Міністерством культури України. Зусилля по розробці інтеркультурної моделі Мелітополя і методичне планування його інтеркультурної діяльності допоможуть розробити унікальне для України практичне керівництво для подальшого обміну досвідом і зміцнення іміджу міста.

Подальша робота по розробці плану міжкультурної інтеграції проходила за тематичними напрямками п'яти груп (Цивільна та міжкультурна свідомість, освіта і міжкультурне спілкування; Соціально-економічне, політичне забезпечення інтеркультурного розвитку міста та активізація громадської діяльності; Культура: міжкультурне міське планування і облаштування міського простору; Привітальна політика (по іммігрантам, біженцям, переселенцям) і культурно-духовні практики; Міжрегіональні і міжнародні перспективи, туризм і краєзнавство). Підсумком роботи став "План міжкультурної інтеграції міста Мелітополя до 2020 року", який був розглянутий і затверджений на сесії Мелітопольської міської ради.

Розробка Плану міжкультурної інтеграції є однією з кращих практик реалізації принципів інтеркультурності в Україні. Як повідомила експерт Ради Європи з питань інтеркультурної політики, науковий радник Програми "Інтеркультурні міста" Ради Європи Ксенія Рубіконде (Страсбург, Франція), документ був розміщений на офіційній сторінці Ради Європи, присвяченій Мережі українських інтеркультурних міст, щоб поділитися цією цінною практикою з іншими містами Європи і України, які є учасниками Програми.

Отже, на прикладі нашого міста ми показали важливість і необхідність впровадження інтеркультурності в сучасне життя полікультурних регіонів України. Ця проблема є досить актуальною для збереження національної культури і єдності, а також для мирного

співіснування культур і виховання толерантного ставлення до представників інших націй і національностей.

Інтеркультурна освіта в умовах полікультурного середовища має дві грані: зовнішню – кадровий потенціал, програми, плани, інформаційну і матеріальну забезпеченість для підготовки спеціаліста і другу, внутрішню грань, що припускає певний результат особистісного розвитку в системі університетської освіти, в даному випадку, мається на увазі інтеркультурна освіта особистості, яку ми розуміємо як особливу стадію наближення людини до культури, що характеризується особливим рівнем інтегративності деяких структурних компонентів. Інтеркультурна освіченість – це складне особистісне новоутворення, яке має багаторівневу природу.

Що означає університет для європейської культури?

Університет – це символ культури, де головна цінність – людська особистість, а ціль – багатогранний розвиток людини, бо цього вимагає взаємозалежність в науці і світі в цілому.

Університет – джерело піднесення духовності суспільства.

Університет – не конвеєр для підготовки спеціалістів, а терени для розвитку інтелектуальних здібностей.

Університет – це храм, де кожен дихає повітрям свободи і прогресу.

Освіта повинна бути орієнтована на процеси формування особистості с глобальним мисленням у всій багатогранній повноті інтелектуального, культурного, психологічного і соціального розвитку. Підвищення рівня освіти має базуватися на формуванні іншого типу інтелекту, мислення, ставлення до інформаційних реалій, які швидко змінюються. Зміст і методи повинні бути спрямованими на формування раціональних вмінь оперувати інформацією, володіти комп'ютерними технологіями і елементами інформаційного моделювання, мислити професійно-прагматично.

В умовах полікультурної реальності, коли контактують люди, які належать до різних лінгвокультурних спільнот, взаємовплив і взаємопроникнення культур призводить до акультурації членів соціумів, які об'єднують в своїй свідомості різні культури, орієнтованих на іншого, схильного до діалогу з ним.

Через культурні традиції, спадкоємність поколінь майстрів здійснюється зв'язок часів, що зберігає суспільство і цивілізації від катастрофи здичавіння.

Література

1. Артановський С.Н. Исторична єдність людства і взаємовплив культур. – К., 2007. – 267 с.
2. Гачев Г. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. – М., 1995. – 480 с.
3. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977. – 703 с.
4. Джебран Х. Мудрость Халиля Джебрана. Пророк. Сад пророк. Голос мастера / пер. с англ. – М. : Со. LTD. 1999. – 238 с.

5. Ласло Э. Пути, ведущие в грядущее тысячелетие. Проблемы и перспективы. [Электронный ресурс]. – URL: http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/HISTORY/VV_H16W.HTM (дата обращения: 15.08.2017).
6. Большой энциклопедический словарь. – М., 1989. – 1632 с.
7. Сысоев П.В. Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка (на материале курса по культуроведению США для языковых вузов) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.prof.msu.ru/publ/omsu_2/035.htm (дата обращения: 12.10.2017).
8. Шпенглер О. Закат Европы. – М., 2003. – 663 с.

Белюшанка Тамара,

доцент кафедры иностранных языков,
магистр гуманитарных наук

Насонова Татьяна,

доцент кафедры иностранных языков
Частное учреждение образования "БИП – Институт правоведения"

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Увеличение международной деловой активности повлекло за собой растущий спрос на специалистов со знанием делового английского языка. Чтобы подготовить квалифицированные кадры в сфере делового английского в ограниченные сроки, в процессе обучения следует использовать эффективные способы организации занятий по деловому языку. Здесь не обойтись без инновационных методов преподавания, таких как симуляцию, ролевую игру и тематическое исследование и т.д.

Термин деловой английский используется для характеристики английского языка, который преподается широкому кругу профессиональных людей, а также студентов при подготовке к деловой карьере. Преподаватели делового английского языка делят учащихся на две категории: (а) менеджеры, сотрудники офиса и другие специалисты бизнес-структур и (б) студенты университетов, колледжей или профессиональных учебных заведений с отсутствием опыта работы. Мы рассмотрим практику обучения деловому английскому языку второй группе – студентам, которые практически не имеют опыта ведения бизнеса. Методы, подходы и приемы, которые мы обсудим, – это результаты нашего наблюдения и опыта преподавания делового английского языка для студентов, которые получают образование в таких областях, как маркетинг, бухгалтерия, правоведение. Как правило, эти студенты получают знания о бизнесе в основном из книг; и как следствие, такие знания являются неполными и теоретическими, а не практическими. Так же необходимо отметить низкую осведомленность студентов о языковых потребностях в плане общения в реальных жизненных ситуациях.

В современном мире обучение деловому английскому языку опирается на подходы, в которых большое внимание уделяется необходимости развивать уже полученные навыки языка. Мы постараемся представить примеры эффективных стратегий и практических подходов, которые могут быть включены в процесс обучения деловому английскому языку. Основной задачей этих подходов является создание системы аутентичных бизнес-контекстов для неопытных обучающихся, которые еще не сталкивались с ситуациями реальной жизни. Подходы создания аутентичных бизнес-контекстов организованы в рамках трехсторонней структуры. Эти три части: (а) объединяют аутентичные, рамочные и индивидуальные материалы, (б) интегрируют навыки ведения бизнеса с имитациями и (в) внедряют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в качестве инструментов обучения.

Важной частью преподавания делового английского является использование материалов, которые лучше помогут учащимся подготовиться к реальным жизненным ситуациям на рабочем месте, поэтому мы рассмотрим именно первую часть этой структуры. Применяя в процессе обучения учебные пособия, онлайн-учебные материалы, учебные материалы в Интернете, предназначенные для целевого обучения английскому языку, важно уметь распознавать, какие из этих материалов могут создать аутентичные контексты в учебной аудитории. Учебные пособия по деловому английскому языку популярны во всем мире, и они могут оказаться полезными в процессе обучения. Они также могут дать представление о деловом мире, но не все они могут создать подлинный контекст в учебной аудитории. Существуют различные типы учебных материалов для делового английского языка, такие как материалы для аудиторной или самостоятельной работы, справочники, видеоматериалы, бизнес симуляторы и т.д. Как правило, материалы для обучения деловому английскому можно разделить на три вида: рамочные материалы, аутентичные материалы и индивидуальные материалы.

Рамочные материалы являются "схематическими презентациями, которые могут быть использованы для генерации языка", например, для описания или анализа. *Аутентичный материал* – это любой материал, взятый из реального мира и специально не созданный для обучения языку. Существуют различные источники аутентичных материалов, такие как газеты, журналы, широкий спектр материалов функционирования конкретной компании и т.д. *Индивидуальные материалы* относятся к материалам, которые разрабатываются преподавателями для удовлетворения конкретных потребностей своих учеников.

Мы предлагаем комбинировать индивидуальные материалы с аутентичными. Рамочные материалы также могут быть включены в качестве инструментов решения проблем. Идеальное обучение, вероятно, заключается в том, чтобы выбрать такие аутентичные материалы, которые помогут учащимся ориентироваться в реальной жизни. Аутентичные

материалы должны быть изменены и использованы путем выбора и адаптации, но без изменения связи с реальной жизнью.

В контексте делового английского языка существуют различные типы *аутентичных материалов*. Основным источником аутентичных материалов и мероприятий является интернет. Вот примеры аутентичных материалов, которые можно использовать аудиторно:

1. Учебные комплексы, которые часто используют аутентичные материалы в своем содержании.

2. Статьи или выдержки из деловых английских газет и журналов.

3. Рекламные объявления, иллюстрации, коммерческие документы или диаграммы для демонстрации бизнес-концепций.

4. BBC предоставляет различные информационные материалы, которые могут быть использованы в качестве учебных материалов.

5. Конкретная информация о компании – очень обширная категория, охватывающая различные учебные материалы для бизнеса, такие как годовые отчеты, письма, факсы, электронные письма, записки, протоколы встреч, контракты, письменные инструкции, информация о продукте, рекламная брошюра компании, веб-сайты компаний и т. д.

6. Примеры из практики или тематические исследования для обсуждения в учебной аудитории. Использование тематических исследований для облегчения обучения часто рекомендуется преподавателями, поскольку они развивают критические и аналитические навыки мышления учащегося. Таким образом, очевидно, что метод тематических исследований предоставляет более аутентичные контексты для изучающих деловой английский язык, так как они представляют собой реальные ситуации из делового мира. Учащиеся должны уметь идентифицировать возможные проблемы, анализировать и давать рекомендации по их решению.

Рамочные материалы. Рамка – это, по сути, инструмент, который должен использоваться учащимися в конкретном контексте для выражения идей, предоставления коротких объяснений или описания ситуаций. Рамки представляют собой четко структурированные контексты, которые призваны помочь учащимся использовать конкретный язык и содержание. Далее мы приводим пример рамок, которые предоставляют пошаговые инструкции для решения тематических исследований на занятиях по деловому английскому языку.

Рамки: Изучение примеров из практики (тематическое исследование). Шаг 1. Понимание ситуации. Шаг 2. Диагностирование проблемы. Шаг 3. Создание альтернативных решений. Шаг 4. Прогнозирование результатов. Шаг 5. Оценка выбора. Шаг 6. Обсуждение результатов.

Индивидуальные материалы. Преподавателям необходимо подготовить индивидуальные материалы, которые могут быть интегрированы с аутентичными и рамочными материалами для создания аутентичных бизнес-контекстов аудиторно. Лучший способ - выбрать

любые аутентичные материалы, адаптировать их для создания учебных материалов. Например, тексты для чтения могут быть адаптированы из популярных деловых газет и журналов, таких как The Times, Business Today, The Economist и т. д., а к ним подготовлены лексические упражнения.

Еще одним способом создания специально разработанных материалов является использование реальных данных о компании. Например, преподаватели могут использовать информацию об объеме продаж двух или трех компаний, относящихся к одной и той же отрасли (например, Aikatel, Samsung Group и LG Electronics), и представить статистику в диаграммах, таблицах или графиках. Студенты должны использовать свои деловые навыки для интерпретации или анализа данных, показанных в диаграммах и графиках.

В заключение мы хотели бы подчеркнуть, что одной из целей курса "Деловой английский язык" является развитие у студентов способности к самообучению и совершенствованию в личностном плане. А потому использование сочетания индивидуальных, рамочных и аутентичных материалов является эффективным методом достижения этой цели.

Література

1. Mark Ellis, Christine Johnson, "Teaching Business English", Oxford University Press, 1996.
2. Drew Rodgers, "English for International Negotiation" (a cross-cultural case study approach), Cambridge University Press, 1999.
3. Barbara B. The Role of Discussion in case Pedagogy: Who Learns What? And How? Who Learns What from Cases and How?, Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 1999.
4. Barnes, Louis B, C Roland Christensen and Abby J Hansen. Teaching and the Case Method, 3d Edition. Boston: Harvard Business School Press, 1994.

Білоусова Вікторія,

кандидат філологічних наук, доцент

Бердянський університет менеджменту і бізнесу

АНГЛОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ З ФОРМАНТОМ -ING: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР ТА ПРОБЛЕМАТИКА

Дослідження сучасного процесу мовного запозичення, зокрема й вивчення формально-семантичних змін лексичного складу мов, що відбуваються під впливом значної кількості англомовних запозичень, які потрапляють до інтернаціонального мовного складу в епоху глобалізації, постає однією з актуальніших проблем сучасного мовознавства.

Необхідність визначення способів асиміляції зазначених мовних одиниць та з'ясування специфіки формально-семантичних змін, які відбуваються із запозиченнями, обумовлює постійну актуальність наукової розвідки за цим напрямом.

Проблеми мовних контактів, взаємодії мов та інтерференції (У. Вайнрайх, В. Г. Гак, Е. Ф. Володарська), білінгвізму (Ю. О. Жлуктенко, Л. П. Крисін, Є. М. Верещагін) завжди знаходилися у центрі уваги дослідників, у тому числі й питання інтернаціоналізації лексичного складу мови (Д. С. Лотте, Т. Й. Лешук, С. В. Гриньов), когнітивного (В. П. Симонюк) та словотвірного (Л. П. Кислюк, В. В. Білоусова) потенціалу значень.

Особливе місце серед зазначених проблем відводиться визначенню специфіки сучасного процесу запозичення, зокрема англомовним запозиченням, які розглядаються на тлі деколонізації (Б. М. Ажнюк, Н. О. Попова, Г. А. Сергєєва) та глобалізації (Л. М. Архипенко, С. П. Денісова та ін.), а також у структурному (Х. Вальтер, С. В. Воробйова, Г. В. Дружин та ін.), семантичному (Н. М. Совтис), дериваційному (Р. Д. Єлісєєва, Г. Г. Казарян, В. В. Білоусова) аспектах.

Про функціональну активність запозичень з формантом *-ing* у різносистемних мовах йдеться у працях Ш. Сешан, Р. Д. Єлісєєвої, Л. В. Назаренко та ін., однак, як правило, це були одноаспектні дослідження. Накопичений сучасною лінгвістикою матеріал щодо міжмовного запозичення дає можливість проводити комплексні дослідження формально-семантичних змін англомовних похідних у різносистемних мовах, а їх розгляд у зіставно-типологічному аспекті дозволяє вивести мовні універсалії, фреквенталії та унікалії, які сприятимуть поглибленому осмисленню цього явища у теоретичному плані. Отже, на сучасному етапі розвитку лінгвістичної думки бракує досліджень, в яких складні процеси адаптації запозичених мовних одиниць аналізуються комплексно: як в аспекті семантичних, так і формальних трансформацій. Особливо цікавими в цьому плані є результати, отримані на матеріалі різносистемних мов.

Важливим результатом дослідження є внесок у розробку теорії мовних контактів, оскільки виявлено ті чинники, які сприяють запозиченню не тільки семантичних елементів, але й словотвірного значення. Результати дослідження також сприяють уточненню поняття *запозичення*. Зокрема стосовно нового шару запозичень, який визначається як *американізми, глобалізми*, тобто таких запозичень, які безпосередньо пов'язуються із глобалізаційними контактами людства.

Лінгвістичний статус мовних одиниць на *-ing* в англійській мовній системі, а також основні способи утворення їх розглядаються у контексті формально-семантичних типів англомовних похідних, за допомогою чого, обґрунтовано полісемічний характер англомовного форманта *-ing*. Усе це є підґрунтям коректного тлумачення та подальшого опису запозичених похідних з досліджуваним формантом у сучасних національних мовах.

Тлумачення таких запозичень, їх лексикографічна паспортизація є складною проблемою через формальну (структурну) омонімію лексичних та синтаксичних дериватів з формантом *-ing* або через лексикалізованість чи

ідіоматичність основи-мотиватора. Пошук значення такого похідного запозичення нерідко буває ускладненим семантичними зсувами, що відбуваються при утворенні похідного із новим значенням. Зазначена проблема ускладнюється ще й тим, що явище полісемічності / моносемічності форманту -ing і до цього часу неоднозначно трактується різними дослідниками (праці Р. Д. Єлісєєвої, Л. В. Назаренко).

Проведений структурно-семантичний та синтаксичний аналіз похідних з формантом -ing дозволив з'ясувати, що в англійській мовній системі слова із зазначеним омонімічним формантом представляють декілька частин мови, як самостійні, так і службові. Як правило, більшість самостійних частин мови є непохідними, тобто вони втратили внутрішню форму й не сприймаються носіями мови як семантично розчленовані. Це найчисельніша група: **іменники** (відад'єктивні), напр.: *morning* (ранок), *evening* (вечір), *thing* (річ) – [3, 926, 468, 1500] та ін., **прикметники** (якісні), напр.: *interesting* (цікавий), *boring* (нецікавий), *appetizing* (апетитний) [3, 743, 140, 52] та ін., **інфінітиви** (односкладові) типу *bring* (приносити), *spring* (скакати), *ring* (дзвонити) [3, 157, 1392, 1223] та ін., **прислівники**, напр.: *nothing* (ніщо, нічого), *notwithstanding* (все ж таки) [3, 966, 967].

В той час як **віддієслівні іменники**, напр.: *parking* (місце для стоянки автомашин), *kidnapping* (викрадення людей з метою отримання викупу), *leasing* (оренда з подальшим викупом) [3, 1029, 773, 802] знаходяться у центрі словотвірної діяльності.

Заслугує на увагу той факт, що формант -ing також представлено у багатьох сучасних англійських прізвищах на зразок: *Spelling*, *Farding*, *Boeing* та ін. За спостереженнями Ю. О. Жлуктенко цей формант був дуже продуктивним в усіх германських мовах і використовувався у прізвиських, назвах племен та народностей, мешканців певної місцевості. Цей формант також слугував для передавання зменшувального значення. Залишився він і у деяких географічних назвах, напр.: *Wyoming* (штат на заході США). [2]

Відповідно до вияву граматичних категорій словоформи із формантом -ing можна поділити на дві групи: 1) **сталі** та 2) **потенційні**. Сталі лексеми зафіксовані в словниках. Їх внутрішня форма не є прозорою. Як правило, формант -ing не відокремлюється від кореня. Це переважно відад'єктивні іменники, напр.: *morning* (ранок). Потенційні лексеми реалізуються в процесі синтаксичної деривації. Потенційні лексеми у більшості випадків представлено граматикалізованими лексичними формами. Перед усім це: 1) **дисприкметники** теперішнього часу, у складі часів групи Continuous, напр.: *He's sitting* (Він сидить); *The boy standing at the window* (Хлопчик, що стоїть біля вікна) та ін.. 2) **герундії**, напр.: *He trains swimming* (Він займається плаванням); *She stopped smoking* (Вона кинула палити) та ін.

Слід додати, що віддієслівні іменники на -ing дуже близькі до англійського герундія, оскільки відтінок процесуальності в них явно переважає над значенням предметності. За спостереженням Ю.О.

Жлуктенка, це вплив американського варіанта англійської мови, який до того ж відбивається на мові українських емігрантів, що трансформують такі мовні форми в українські віддієслівні іменники на *-ання, -яння, -ення*, напр.: "кемпування" від *camping*, "ваєрування" від *wiring*. [2] На нашу думку, останнє свідчення служить на користь припущення про переважний вплив американського варіанта англійської мови на інтенсивність процесу запозичення мовних одиниць з формантом *-ing* серед яких переважають процесні назви – близько 2/3 у мовах-реципієнтах, що було нами досліджено.

Отже, *сталі* та *потенційні* лексеми можуть бути формально абсолютно тотожними в плані вираження, тобто мати однакову структуру (наприклад: *She's training now* – Вона тренується зараз; *I like training* – мені подобається тренування; *My training hours* – Мої тренувальні години, тощо), а семантично та граматично виступати носіями різних категоріальних ознак.

За структурою ці одиниці з англійської мови можуть бути: 1) *простими*, складаючись з непохідної основи з формантом *-ing*, напр.: дієслово *ring* (дзвонити); 2) *складними*, коли у похідній основі вичленовується похідна основа та формант *-ing*, напр.: *market+ing* і 3) *складеними*, тобто утвореними з: а) префікса, вихідної основи та зазначеного форманта, напр.: *re+cycle+ing*; б) двох основ або словосполучення і згаданого форманта, напр.: *bungee+jump+ing*, *recruit+ing* *firm*, *arm-wrestl+ing*.

Таким чином. Вихідною основою похідних з формантом *-ing* в англійській мові виступають три основні частини мови: іменник, дієслово і прикметник. Усі вони у словотворенні широко використовують формант *-ing*, а відповідні похідні активно запозичуються різносистемними мовами або беруть участь у створенні нових слів. *-ing* що містять цей формант. За структурою такі одиниці можуть бути *простими*, *складними* або *складеними*.

Література

1. Білоусова В.В. Типологія формально-семантичних змін англо-американських запозичень з формантом *-ing* у різносистемних мовах: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.15 / Вікторія Валентинівна Білоусова. – Донецьк, 2009. – 184 с.
2. Жлуктенко Ю.О. Мовні контакти. Проблеми інтерлінгвістики / Жлуктенко Ю.О. – К.: Вид-во Київського ун-ту, 1966. – 135 с.
3. Longman Dictionary of Contemporary English / Third edition. – Essex (England) : Longman Group Ltd., 2000. – 1668 p.

COMMON AND DISTINCTIVE FEATURES OF COMPLEX SYNTACTIC UNITS AND COMPOSITE SENTENCES

Among the most important text units there are two that stand out: composite sentences and adjoining constructions (AC) with the adjoining connective words (CW), which are homonymous to coordinating and subordinating conjunctions. These composite sentences and ACs are the object of our research.

The subject of this research is common and distinctive features of formal structure of ACs and composite sentences for the purpose of determining the peculiarities of their functioning. For illustrative purposes, the comparison of a formal arrangement of ACs and composite sentences will mainly be based on complex sentences (CS) which are more demonstrative for our study because they are much more diverse in structural terms than compound ones.

A comprehensive study of text as a maximum unit of language activity is an increasingly important area in modern linguistics. This global problem cannot be solved successfully without conducting research on different text components – their structure, semantics, pragmatics, function and regularities in their connections.

Despite a considerable amount of literature regarding textual problems, to date, there are few studies that have investigated the criteria for dissociation of ACs from composite sentences, different types of adjoining that exist, and, especially, parcelling. Nevertheless, modern linguistic research in that direction has made it possible to learn those functions and regularities of a language that can only be revealed by the studying of linguistic units in textual segments that are bigger than a sentence [8, 17].

The similarity in terms of form, semantics and executable functions between CSs and ACs led to the fact that some researchers did not see much difference between them. Linguists hold widely differing views on ACs. We call an AC a two-component text unit divided by an external punctuation mark (that divides sentences) into two parts that have a fixed position – an autosemantic base utterance (BU) and synsemantic adjoined part (AP). The AP forms a separate sentence that is connected with a BU by a CW, which determines the ease of an AC's syntactic singling out in a text. For example:

(1) *"Not long after Vayden left, there was a big rain, and a flood^{BU}. Because^{CW} the creeks and rivers are choked off, the water is diverted to other runoffs^{AP}"* (John Grisham).

The ACs with CWs and CSs are considered as variable units at various syntactic levels (text and sentence levels respectively). In this article, 'variability' is understood in broad terms to mean the ability of language units to change, but

not necessarily keep an identical meaning.

Considering grammatical principles of ACs and CSs, linguists point to certain external isomorphism of the syntactic structure of their models, which include: 1) the presence of two parts in their composition (BU + AP) in an AC and the main clause(s) and subordinate clause(s) in a CS that can be characterized by a contact representation, direct or inverted word order; 2) primary function of one part (a BU and main clause) in relation to the other, dependent one (an AP and subordinate clause); 3) the existence of predictable / unpredictable connection in CSs and two classes of ACs that are related to them – "shifted", the parts of which are incompatible in content and cannot form a CS, and those in which an AP is compatible with a BU in the plane of content, and its transformation into a CS is possible; 4) the simplicity of identification of an AP and a subordinate clause in the text due to the presence of an AC in their initial position; 5) the possibility of existence of both units in the form of elementary and non-elementary structures.

The differences between an AC and a CS are seen in: 1) a different type of syntactic relations between the parts of an AC and a CS (adjoining and subordinate respectively). The use of an AP after a long pause focuses attention on it and thus significantly increases both the role of the pause and a pragmatic effect of an AP, which results in: a) the vividness of intonation and abruptness of an AP; b) the acquisition of new meanings and expressiveness by an AP that are not characteristic of a subordinate clause; 2) the impossibility for a CS to have a syntactically dominant or dependent word in the other composite sentence, while such syntactic relations exist between the components of an AC, similar to those relations that exist among formally independent sentences; 3) the existence of both free and fixed part order in a CS and always strictly fixed order in an AC (a BU + an AP) that does not deny (unlike in a CS) the possibility of existence of distant grammatical and semantic relations between the parts of an AC and 4) the impossibility for an AC to be included in the structure of a CS and vice versa, the possibility for a syntactic unit similar to a composite sentence to be the part of an AC structure; 5) punctuation marks between their parts: a comma, a dash, a colon, a semicolon or no punctuation in a CS, and a period, a question mark, an exclamation mark and a stage direction in an AC. The common punctuation mark for both units is three dots. A CW that has strong connecting and anaphoric properties helps to distinguish an AC from adjoining at the sentence level as well as from other units of the text level.

We support the idea that some communicatively important information can be transmitted by both a subordinate clause of a CS and an AP in an AC [4, 10; 5, 57; 6, 40] and that makes them equal in significance to a main clause / BU. For the first time we have singled out these kinds of APs that are equal in importance to BUs not only semantically but also formally, i. e. they are structurally integral elements of an AC. For example:

(2) *Plus, with the built-in multimedia capabilities of the PowerBook computer, salespeople can show videos and animations, making a normal sales*

presentation more persuasive than ever^{BU}. *All of which can give your salespeople a new power, too*^{AP}. *The power to be more responsive, more productive, more effective* (Business Week, p.120).

The attempt to eliminate the AP (*All of which can give your salespeople a new power, too*) from the AC leads to a semantic inconsistency of the BU with the following (after the AC) sentence (*The power to be more responsive, more productive, more effective*).

The researchers studying ACs in many languages agree that the lower bound of a BU and the upper bound of an AP are always easy to identify due to the mandatory formal indicator – a CW. As far as a BU is concerned, all scholars are in agreement that it is autosemantic as well as structurally and intonationally complete [2, 11, 19; 7, 13], which can be seen in syntactic structures of different sizes. When analyzing APs no one denies that separate words and word combinations can be joined to a BU, but the statement that they are members of the previous sentence (a BU) [3, 9 – 14] has attracted constructive criticism. For example, according to Vira Rinberg, an AP resembles a sentence part, but in accordance with its syntactic and communicative purpose an AP does not have its distinctive characteristics, among which are semantic and intonational independence [7, 18].

The interpretation of an AP as a predicative unit has also been justifiably criticized because a predicate relationship can exist among predicative units only within a sentence, and within an AC the relations between its parts can only be adjoining ones.

Observations made with the help of text material reveal both a linear (consecutive) and a parallel adjoining of an AP. A linear adjoining takes place when a BU is closely connected by its content with an AP that consists of one part. At a sentence level we can draw an analogy with a CS with an elementary structure (with one subordinate clause). A parallel adjoining, which is more characteristic of multicomponent APs, correlates to non-elementary CSs (with two or more subordinate clauses). This type of adjoining is sometimes contrasted with a consecutive one as a widening by a syntactically homogeneous component as opposed to a widening by a syntactically dependent component [9, 9 – 10]. It should be noted that we do not fully share this view since an AP is in any case syntactically dependent on a BU.

Taking into consideration the size of the added component (an AP) linguists single out the following variants of it: a) simple ones – word forms, word combinations, units structurally similar to elliptical predicative units, complete predicative unit and b) complex ones – with several predicative units in the form of a CS or a sequence of sentences.

Researchers point to the possibility of adjoining being possible after a BU in a syntactic unit of any size up to a composite syntactic unit [1, 2]. Developing this idea, we offer a more detailed classification of multicomponent APs, arranging ACs that have such APs according to the classification of CSs with several subordinate clauses and composite sentences with various types of

syntactic relations. ACs with multicomponent APs can have (similar to non-elementary CSs and composite sentences) various types of syntactic relations of different sizes (the number of 'sentence parts') and depth of structure (the number of levels of division into parts). Thus, we single out basic ACs (elementary, formally indivisible: BU + CW + AP) and derivative ACs (non-elementary, compound: (BU + CW₁ + AP₁ + CW₂ + AP₂ + CW₃ + AP₃ ... + CW_n + AP_n). Among derivative ACs, we single out the following: 1) APs similar to the consecutive (stage) subordination, 2) APs similar to collateral subordination (homogeneous, heterogeneous and mixed), and 3) ACs with relationships among their different parts similar to those that exist in a composite sentence with various types of syntactic relations. At the same time, the dominant part in relationships between a BU and an AP is the adjoining relationship, and all the other possible ones 'overlap' it. For example:

(3) *Stand here, Dear one – do not be afraid for yours is the noblest role off all in Smoosh*^{BU}. *Because your voice has not changed like the others and is still high and squeaky*^{AP₁}. *Because you have sort of a pin head with a small ears and eardrums*^{AP₂}. *Because of that, you and you alone heard the bat that was admitted to this Great Hall as a test*^{AP₃} (H. Harrison, J.C. Haldeman).

In this example the relations between the BU and APs are manifested with the help of adjoining CW *Because* (homonymous to the corresponding subordinating one) – between the BU and AP₁ (external level of division), between AP₁, AP₂ and AP₃ (internal level of division).

The ACs in the following examples are similar to the CSs with homogeneous (example 4, heterogeneous (example 5, and mixed subordination (example 6).

(4) *The raiders didn't know – could not have known – that their target was not at large in the village when they struck*^{BU}. *That their target had nothing to do with the village*^{AP₁}. *That their ashes would be dust on the wind before the night was out*^{AP₂} (C. Davidson).

The relations among the BU and APs in (4) – *That ... That ...* are of the same syntactic type. The reduction of any of the APs does not destroy the AC semantically. It only withdraws information partially. It is possible to change the syntactic position of APs in the AC without changing its semantics significantly. Among the clauses of a CS of this type coordinating relationships with the same functional load (in this case – enumeration) exist at an internal level of division. However, such relationships cannot exist in structures with heterogeneous (parallel) collateral subordination (5) and mixed subordination (6) among their parts due to the fact that several APs are in several different semantic and syntactic relationships with a BU.

(5) *The second the tape recorder was off, Smith took Thornton aside and pitched a comedy he thought the two of them should do*^{BU}. *Which is great*^{AP₁}. *As long as we get 10 per cent*^{AP₂} (Newsweek).

(6) *A sentence is what the speaker means it to mean*^{BU}. *What he secretly means it to mean*^{AP₁}. *Which may be quite opposite*^{AP₂}. *What he doesn't mean it to*

mean^{AP}₃. What it means as evidence of his real nature^{AP}₄. (J. Fowles).

All the APs are introduced by the CWs of different syntactic types: (5) AP₁ is introduced by *Which* (the equivalent of an adjoining clause), AP₂ – by *As ... as* (the equivalent of a time clause); (6) AP₂ – by *Which* (the equivalent of an adjoining clause). AP₃ is formally connected to AP₂, but its content correlates more with AP₁ and AP₄. It is even possible to change places of AP₁, AP₃, and AP₄ without losing the semantic coherence of the whole AP. In addition, it is even possible to exclude any of them from the AC. In this case, the AC will only lose some additional information that does not significantly affect its adequate perception.

Another piece of evidence for the existence of universal relationships at different syntactic levels is the example below of an AC with these kinds of relationships among its parts which are the functional equivalent of those in a multicomponent composite sentence with different types of syntactic relationships. For example:

(7) *The next part will be a rave^{BU}. She looked at him, both persuading and estimating. "And on the other hand they live in cynical open worlds^{AP}₁. Bitchy ones^{AP}₂. Where no one really believes anyone else's reputation – especially if they are successful^{AP}₃. Which is all rather healthy, in a way"^{AP}₄* (J. Fowles).

AP₁ is introduced with the help of CW *And* homonymous to the coordinating *and*. AP₂ is joined asyndetically and AP₃ and AP₄ are introduced with the help of CWs *Where* and *Which* homonymous to the corresponding subordinating ones.

To sum up, we can come to the conclusion that non-elementary ACs with CWs can realize practically all the models of arrangement and all the semantic and syntactic relations that are characteristic of non-elementary CSs. ACs with SWs and composite sentences have equivalent structures, but in the text hierarchy they are on different syntactic levels – a textual and a sentence level respectively.

References

1. Баталова И. К. Квалификация высказываний с присоединением в аспекте актуального членения в английском языке : автореф. дис. ... доктора филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / И. К. Баталова. – Л., 1974. – 28 с.
2. Богдан В. В. Синтактика, семантика, прагматика англомовних приєднувальних конструкцій і складних речень з підрядним зв'язком : [монографія] / В. В. Богдан. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 263 с.
3. Гаибова М. Т. Присоединительные конструкции и их стилистические функции в художественной прозе (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / М. Т. Гаибова. – М., 1973. – 21 с.
4. Дмитренко В. А. Структура, семантика и функции союзных форм связи в смысловых миниатюрах в современном английском языке / В. А. Дмитренко // Вісник Харківськ. нац. ун-ту. Сер. : романо-германська філологія. – 2002. – № 572. – С. 87–93.

5. Коцюбовська Г. А. Приєднувальні конструкції: функціонально-текстовий аспект: дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 "Українська мова" / Г. А. Коцюбовська. – Дніпропетровськ, 2002. – 188 с.
6. Пустовар О. В. Номінативний і комунікативний аспекти парцеляції в сучасній німецькій мові: дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. В. Пустовар. – Донецьк, 2006.
7. Ринберг В. Л. Конструкции связного текста в современном русском языке / В. Л. Ринберг. – Львов: Вища школа, 1987. – 168 с.
8. Тураева З. Я. Лингвистика текста на исходе второго тысячелетия / З. Я. Тураева // Вісник Київськ. лінгвістичного ун-ту. – 1999. – № 2. – Т. 2. – С. 17–25.
9. Шафиро М. Е. Присоединение как явление речевого синтаксиса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 "Русский язык" / М. Е. Шафиро. – Саратов, 1965. – 23 с.

Бондар Наталія,
студентка,

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МЕТАФОРИЧНІСТЬ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ ІДІОСТИЛЮ ДЖОНА ДОННА

Створення художнього твору – процес, під час якого автор має змогу виразити усі свої думки, мрії та переживання, порушити проблеми та питання, що його хвилюють. Художній твір є відображенням внутрішнього світу людини, тією стежкою, що приводить читача до розуміння автора. Та не кожний читач може одразу зрозуміти, про що саме йде мова, чому цю тему обрала людина для своєї розповіді, що насправді вона хотіла сказати і чому використала ті чи інші слова. Тому вивчення індивідуальних особливостей творчості того чи іншого письменника є актуальним для літературознавства та лінгвістики. Не зважаючи на численні роботи у сфері вивчення ідіостилю як феномену, не встановлено єдиної точки зору щодо цього питання. Саме цим і зумовлено **актуальність** роботи.

Ідіостиль став предметом дослідження багатьох науковців, таких як В. В. Виноградов, Ю. М. Караулов, Б. О. Ларін, Ю. М. Лотман, В. П. Григор'єв, І. А. Тарасова, Н. С. Болотнова, В. А. Піщальникова, М. П. Котюрова, О. Г. Фоменко та ін. Кожний дослідник підходить до розгляду цього питання з різних точок зору. Хтось досліджує загалом ідіостиль як феномен, інші науковці зосереджують свою увагу на розгляді окремих аспектів у творчості певного письменника. В залежності від того, який шлях дослідження обрав науковець, у сучасній науці прийнято виокремлювати такі підходи до вивчення ідіостилю: семантико-

стилістичний, лінгвопоетичний, системно-структурний, комунікативно-діяльнісний та когнітивний [5, 75–81].

Щодо творчості Джона Донна, то можна сказати, що вона неоднозначно сприймалася як читачами, так і науковцями. Його твори довгий час залишалися невідомими, а критики казали про відсутність художньої цінності. Однак згодом творчість поета здобула популярність у багатьох країнах, а сам автор ввійшов в історію літератури як неперевершений майстер "поєднання непоєднуваного", як засновник метафізичної школи в англійській літературі. До відомих дослідників поетичної спадщини митця належать: А. Н. Горбунов, Г. М. Кружков, В. В. Иванов, А. С. Макуренкова, А. Н. Нестеров, И. Шайтанов, М. В. Маркова, М. О. Зуєнко, Б. Завідняк, В. В. Захаров, Марі Бурк, Бен Сондерс, Рамі Таргофф та ін.

Метою роботи є виявлення засобів художньої виразності у поезіях Джона Донна та встановлення стильової домінанти творчості поета. Зважаючи на досить велику кількість робіт і досліджень творчості поета у різних аспектах, більшу увагу було приділено особливостям функціонування метафор у поетичних творах Джона Донна.

Джон Донн – англійський поет XVII століття, який ввійшов в історію літератури як один із найвидатніших представників англійського бароко. На думку Ю. Б. Віппера, його творчість, як і творчість інших поетів, що писали в цьому стилі, позначена такими рисами, як:

- "вплив канонів петраркізму в любовній ліриці" (хоча багато віршів скоріше є пародіями);
- широке використання символів, емблем, алегорій, характерних для середньовічної культури;
- використання традиційних біблійних образів;
- "складні почуття, сповнені болісних суперечностей, їх зіткнення, переплетення, запекла боротьба";
- метафоричність [2, 79 – 107].

На творчі погляди поета також вплинули праці італійських неоплатоніків: у його поезіях знайшли відгук думки про любов, що поєднує закоханих у одне неподільне ціле. Великий вплив на світогляд поета справили релігійні погляди, його приналежність до церкви. Дослідники поділяють вірші поета на декілька циклів: "Пісні та сонети", "Елегії", "Сатири", "Священні сонети" залежно від теми, розкритої у кожному з них.

Світ поезій Джона Донна суперечливий, часом ірраціональний, ідеалізація поєднується із цинізмом, релігійні погляди з містикою, емоційність з логічними судженнями. Щоб найточніше виразити свої думки, поет часто використовує метафору-концепт. Особливість цієї метафори у тому, що порівнюються предмети настільки далекі одне від одного, що на перший погляд важко віднайти спільні риси [3, 79]. Як зазначає Вч. Иванов: "Ще в молоді роки Джон Донн познайомився з технікою побудови складних образів-кончетті (concelli) у італійських

поетів-мар'єністів і застосував їх у своїх віршах" [4, 468]. Використання такого стилістичного прийому як метафора-концепт допомагає поетові не просто віднаходити схожість між предметами, а власне утворювати її. Яскравим прикладом слугує порівняння облич закоханих із картами півкуль у вірші "The Good-Morrow".

My face in thine eye, thine in mine appears,
 And true plain hearts do in the faces rest;
 Where can we find two better hemispheres,
 With out sharp north, with out declining west?
 Whatever dies, was not mixed equally;
 If our two loves be one, or, thou and I
 Love so alike, that none do slacken, none can die [1, 144].

Ми встановили спільні риси між цими об'єктами і внесли їх до таблиці (див. Табл. 1).

Таблиця 1.

Спільна ознака	Обличчя закоханих	Півкулі
Кількість	2 обличчя	2 півкулі
Форма	Обличчя кругле	Півкулі круглі
Наявність елементів, що несуть інформацію	Міміка, вираз очей, що передають емоції, почуття (true plain hearts do in the faces rest)	Умовні позначки на карті
Єдність	Закохані виступають як єдність	Дві півкулі утворюють єдине ціле – Землю

Дві півкулі, незважаючи на відмінності, утворюють єдине гармонійне ціле, доповнюючи одне одного. Так само і закохані, що є різними людьми, доповнюють одне одного, стають неподільним цілим.

Як ми можемо дізнатися із карти півкуль про особливості місцевості за допомогою умовних позначень, так і обличчя людини є джерелом інформації про її внутрішній стан. Героям не потрібно кудись подорожувати, шукаючи нові землі і нові враження, все, що потребує душа, вони знаходять одне в одному. Корені такого незвичного для буденного життя порівняння слід шукати в епосі географічних відкриттів, під час якої жив Джон Донн. Саме тоді було відкрито Америку, нові землі. Ці відкриття закріпились у свідомості людини тих часів, як щось захоплююче, пригодницьке, а нові землі сприймалися як екзотичні та загадкові, тому не дивно, що кохання теж могло бути сприйнятим, як захоплююча подорож.

Прикладів подібного поєднання можна віднайти чимало у поезіях митця. Можна сказати, що метафоричність у Джона Донна є однією із провідних стильових домінант його творчості. Ю. Б. Віппер зазначає, що "нерідко метафори стають у Донна розгорнутими, переростають в алегорію" [2, 79 –107].

На стиль творчості Джона Донна вплинуло багато чинників: його релігійно-філософські погляди, загальні стильові тенденції бароко, традиції неоплатоніків та традиції Петрарки. Знайшли своє відображення у творчості

поета і суспільні зміни, науковий прогрес. З одного боку – усталені звичаї та традиції, а з іншого – зміни, що виявляються у сприйманні світу тогочасною людиною, поєднуються воедино у свідомості поета, і знаходять своє втілення у незвичних образах, асоціаціях, порівняннях, для реалізації яких митець часто послуговується метафорами-концептами.

У подальшому дослідженні планується сфокусувати увагу на детальнішому аналізі поезій Джона Донна, а також його проповідей та їх порівняльному аналізі з творчістю інших представників тогочасної англійської літератури.

Література

1. John Donne. Poems / Classic Poetry Series. – PoemHunter.Com – The World's Poetry Archive, 2004. – 158 p.
2. Виппер Ю. Б. Поэзия барокко и классицизма // Виппер Ю. Б. Творческие судьбы и история. (О западноевропейских литературах XVI – первой половины XIX века) / Ю. Б. Виппер – М., 1990. – С. 79 – 107 – Режим доступа :<http://www.philology.ru/literature3/vipper-90d.htm>
3. Горбунов А.Н. Три великих поэта Англии: Донн, Милтон, Вордсворт. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 320 с.
4. Иванов Вяч. Вс .Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 3: Сравнительное литературоведение. Всемирная литература. Стиховедение / Ин-т мировой культуры МГУ. – М: Языки славянской культуры, 2004. – 816 с., ил.
5. Старкова Е. В. Проблема понимания феномена идиостиля в лингвистических исследованиях / Е. В.Старкова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филологические науки. – 2015. – № 5. – С. 75 – 81.

Вакуленко Карина,

аспірантка

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ТВОРЧІСТЬ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ОЛЕКСИ МИШАНИЧА

Григорій Сковорода – відомий український філософ, мислитель та просвітитель, праці якого належать до вагоміших духовних надбань країни. Григорій Сковорода майже три століття тому окреслив найважливіші риси ментальності української нації – "трисонячну єдність", "сродну" працю, "філософію мудрого серця" [3; 4]. Про Сковороду здавна говорили, що він жив так, як учив, а вчив так, як жив. Життя Сковороди – то й справді його втілена філософія. Дуже влучно у своїй книзі писав відомий літературознавець, письменник, доктор філологічних наук, професор Л. В. Ушкалов, про те, що "Сковорода стоїть у центрі української духовної історії... і навряд чи хто-небудь із діячів української культури, окрім хіба Тараса Шевченка, упродовж XIX–XX століть привертав до себе таку пильну

увагу світу, як мандрований слобожанський поет і філософ Григорій Сковорода (1722–1794)" [6, 12].

Філософські, культурологічні, педагогічні, літературні аспекти творчості Г.С. Сковороди досліджували в своїх працях Д. Багалій, Н. Іванова, Г. Ільїн, Н. Кабусь, Н. Кавалерова, М. Кашуба, П. Кононенко, С. Новосад, І. Пільгук, О. Попова, Л. Ушкалов, Д. Чижевський, В. Шевчук, Л. Штефан, М. Яворський та багато інших [7]. Одним із літературознавців, який цікавився творчістю Г. С. Сковороди, був Олекса Мишанич. Саме тому метою нашої розвідки є висвітлення творчості Григорія Сковороди в інтерпретації Олекси Мишанича.

Олекса Васильович Мишанич (1933–2004) один із найяскравіших українських літературознавців другої половини XX століття. Його науковий доробок – різноманітний, проте важливе місце тут посідає і творчість Г. С. Сковороди. Досліджуючи творчість Г.С. Сковороди, він ознайомився з працями відомих літературознавців. Зокрема, Мишанич називає давні праці про Г. Сковороду – книги Г. Данилевського, Д. Багалія, В. Ерна, Д. Чижевського, Д. Олячина, І. Мірчука. Саме ці книги і стали основою сучасної науки про Сковороду. Позитивну роль в освоєнні філософської спадщини Г. Сковороди, продовжує Мишанич, відіграли дослідження П. Попова, Д. Острянина, І. Білича, Ю. Лошиця, І. Табачникова, А. Ніженець, М. Редька. У перехідний період з'явилася книга І. Іваня – "Філософія і стиль мислення Г. Сковороди" (1983), яка знаменувала новий підхід до аналізу й оцінки творчості філософа. Олекса Мишанич відзначає, що помітними свого часу стали праці про Г. Сковороду В. Нічик, І. Стогнія, В. Шинкарука. Серед біографічних досліджень Мишанич називає книгу Л. Махновця (1972), Ю. Лошиця (1972), колективну біографічну повість І. Драча, С. Кримського та М. Поповича "Григорій Сковорода" (1984) [1, 98].

Монографії Олекси Мишанича "Григорій Сковорода і усна народна творчість" (1976) та "Українська література другої половини XVIII ст. і усна народна творчість" (1980) стали основою для його докторської дисертації. У цих працях Олекса Мишанич розкрив важливі питання взаємодії фольклору та літератури у перехідний період розвитку. Олекса Мишанич стверджував, "що фольклор став для літератури не декоративною імітацією, а важливим джерелом для створення власних засобів її художнього вираження. На народній фольклорній основі відбулося відродження літератури, її перехід на нові ідейно-естетичні позиції" [5, 11].

Сковорода народився і ріс в народному оточенні, саме тому усе його життя було тісно пов'язане з простим народом та його культурою. Як відзначив Олекса Мишанич, що посилення на народ, на народні джерела – одна з характерних рис оригінальної творчості митця. Ось його формули: "по пословицѣ, "есть в Малороссіи пословица", "старинная пословица", "или как обічно в народѣ говорятъ" [2] Олекса Мишанич наводить приклад із твору "Наркіс", де головний герой говорить: "Я знаю многих ученых. Они горды. Не хотят и говорить с поселянином", і тут же показує нам, як

про Сковороду свідчить його друг М. Ковалинський, який зазначає що Сковорода "неохотно входил в бесѣду с незнакомими, кромѣ простолюдинов". Цими цитатами Олекса Мишанич ще раз підкреслив те, що Г. С. Сковорода є справжнім народним мислителем [1, 62].

Про Сковороду – поета і його вплив на народну пісенну та народну музичну культуру сказав І. Срезневський "Слава Сковороди рознеслася далеко, і українські мандрівні співці, що звалися бандуристами, підхоплювали його вірші й духовні канти і розспівували їх по великих дорогах, іменуючи псальмами" [1, 63]. Саме ці "псальми", як зауважує Олекса Мишанич, і є найбільшим внеском поета в народну культуру.

Мишанич також зазначав, що у творах Сковороди вже були закладені риси нової літератури. До оцінки постаті Сковороди, Олекса Мишанич підійшов історично, враховував світогляд філософа, його вчення про "сродну працю".

Олекса Мишанич у своїх наукових розвідках, присвячених творчості Г. С. Сковороди, показав джерела окремих сюжетів, розкрив своєрідність притч, легенд, байок, пісень, прислів'їв, образів. Саме праця О. Мишанича стала першою спробою всебічного висвітлення процесу взаємодії традицій фольклору із риторично-книжними засобами. Олекса Мишанич відзначив, що Сковорода не просто використовував у своїх творах приказки і прислів'я, але і сам творив їх, спираючись на Біблію та античність. У своїй книзі "Українська література другої половини XVIII ст. і усна народна творчість" (1980) Олекса Мишанич розглянув поетичні тексти Сковороди і вперше докладно проаналізував фольклорні джерела замовчуваної на той час "Історії русів".

Мишанич постійно наголошував на важливості вивчення творчості Сковороди. Упродовж всього свого життя він цікавився цим філософом. Зокрема, у 1985–2001 роках Мишанич підготував цілу низку цікавих сковородинознавчих студій для Сковородинівських читань у Переяславі-Хмельницькому. Серед них: "Творчість Григорія Сковороди в українському літературному процесі першої половини XIX ст.", "Григорій Сковорода у дослідженнях зарубіжних вчених-україністів", "Сприйняття творчості Сковороди наприкінці XX ст.", "Переклади творів Григорія Сковороди сучасною українською мовою: здобутки і втрати", "Творчість Сковороди в системі українознавства кінця XX ст." [1, с. 59-98]. Саме Олекса Мишанич був ініціатором перекладу творів Сковороди сучасною українською мовою. Цей переклад побачив світ у двох томах 1994 року в рамках серії "Гарвардська бібліотека давньої української літератури". Крім того, він видав і брошуру про життя і творчість Г. Сковороди.

Можна зробити висновок, що проблеми вивчення творчості Г. С. Сковороди, зокрема наявність фольклорних елементів у літературних творах митця, стали центральними у наукових зацікавленнях ученого протягом кількох років. Роботи Мишанича, присвяченні Г. С. Сковороді, є цінними як науковою постановкою проблеми літературно-фольклорних

взаємозв'язків, так і конкретним дослідженням народнопоетичних джерел творчості мислителя. Вони є підвалинами вивчення українського літературного процесу другої половини XVIII ст. і поштовхом для подальших досліджень. У всіх своїх розвідках Мишанич наголошував на актуальності вивчення творів Сковороди та на його значенні в українській культурі. Він підкреслював, що Сковорода – це найвидатніша постать в культурному й літературному житті України XVIII ст., великий народний мислитель, просвітитель і письменник, що він відіграв велику роль у становленні нової української літератури, був ідейним пророком. На думку вченого, поетична й прозова спадщина Сковороди стала органічною частинкою нового письменства.

Оглядаючи величезну літературу про життя і творчість Григорія Сковороди, можна сказати, що ця постать в історії нашої культури вивчена досить добре. Проте це не так. Саме Олекса Мишанич на зламі XX–XXI століть наголошував, що нині настав час переоцінки цінностей. Він підкреслив, що коли до цього часу творчість Сковороди вивчалась однозначно й прямолінійно, то на сьогодні вона вимагає інших підходів та оцінок, аналізу на вищому рівні.

Література

1. Мишанич О. На переломі [Текст]: Літературознавчі статті й дослідження / О. Мишанич; НАН України. Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка. – К. : Основи, 2002. – 437 с.
2. Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / За редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків–Едмонтон–Торонто : Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.
3. Сковорода Г.С. Сад божественних пісень : поезії, байки, притчі, філос. трактати, листи / Г.С. Сковорода. – К. : НКП, 2011. – 334 с.
4. Сковорода Г. Буквар миру. Книга для сімейного читання / Григорій Сковорода : упорядкування, передмова та примітки Л. Ушкалова. – Харків, 2015. – 320 с.
5. Студії з україністики : науково-навчальне видання / Міжнародна школа україністики НАН України; Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка; Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка; [відп. ред. Р. Радішевський]. – Київ, 2013. – Вип. – XIII. – 528 с.
6. Ушкалов Л. В. Григорій Сковорода: семінарії / Л. В. Ушкалов. – Харків : Майдан, 2004. – 776 с.
7. Ушкалов Л., Вакуленко С., Євтушенко А. Два століття сквородіани : бібліографічний довідник / Леонід Ушкалов, С. Вакуленко, А. Євтушенко. – Харків: Акта, 2002. – 527 с.

Глазкова Ірина,
доктор педагогічних наук, професор
Бердянський державний педагогічний університет

ПІЗНАВАЛЬНИЙ БАР'ЄР ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Бар'єри в навчальному пізнанні є абсолютно природними, і ніхто не зміг сконструювати такий метод навчання, який дозволяв би повністю уникнути пізнавальних бар'єрів, та й прагнути до цього, на наш погляд, абсолютно безглуздо. Більш того, бар'єри в навчальному пізнанні є необхідними, і це все ясніше усвідомлюється сьогодні, коли науково-освітнє співтовариство поступово переймається думкою, що мета навчання не зводиться до якомога швидкого "наповнення" особистості того, хто вчиться, певним обсягом знань. По-перше, знання швидко старіють, а по-друге, сьогодні очевидно, що той, хто вчиться, разом зі знаннями повинен засвоювати і методи й прийоми їх отримання – для того, щоб, користуючись ними, здійснювати самостійний пошук вирішення тих проблем, що пропонує йому спочатку освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу, потім вищого закладу освіти, а потім і те професійне співтовариство, в якому він збирається реалізувати себе.

Пізнавальні бар'єри в навчанні пов'язані з третьою складовою педагогічної тріади, а саме з проблемою як учитися, орієнтують того, хто вчить, на інтелектуальні проблеми тих, хто вчиться, і виходять з того, що навчальна діяльність не може здійснюватися без цілеспрямованого і систематичного попередження і подолання, а відповідно, і штучного створення бар'єрів різного типу, що функціонують у свідомості того, хто вчиться. Таким чином, характерною особливістю зазначеної концепції є чітке виділення у змісті навчального матеріалу елементів, зміст яких може бути спотворений пізнавальними бар'єрами, функціонуючими у свідомості того, хто вчиться, або перекручений у вихідному тексті. Іншими словами, систему сформованих знань, умінь і прийомів мислення необхідно зіставити з системою пізнавальних бар'єрів і відповідних психологічних механізмів навчальної свідомості.

З позиції повсякденної педагогічної практики це означає, що при розробці навчально-методичних матеріалів для тієї або іншої спеціальності повинна бути проведена така підготовча робота, щоб був врахований по можливості весь комплекс умов, виконання якого і забезпечує високий рівень процесу навчання. Необхідним елементом такої роботи має стати встановлення ступеня інтелектуальної готовності тих, хто навчається, до засвоєння навчального матеріалу в необхідному обсязі. Проблема якраз полягає в тому, щоб мати можливість використовувати певну методику, яка включала б процедуру оцінки такої готовності при організації навчального процесу для конкретного контингенту тих, хто вчиться.

Отже, як слід засвоєними, і, відповідно, усвідомленими можуть вважатися знання, отримані в певній мірі самостійно, а не "сфотографовані" з будь-якого джерела у готовому вигляді. Тільки такі знання можуть бути застосовані особистістю в ситуаціях, що відрізняються від еталонної, представлені тим, хто вчить, або розроблені в підручнику, і це є аксіомою. З цієї точки зору сам процес конструювання і проектування змісту навчання, а також проектування навчально-пізнавальної діяльності є в певному сенсі процесом конструювання бар'єрів і одночасно процесом проектування шляхів їх спільного запобігання або подолання. У цьому контексті мова також йде і про пошук доцільної для конкретної ситуації "висоти гірки", на яку той, хто вчиться, за допомогою того, хто вчить, повинен "досягти", і конструювання "пристроїв", що дозволяють це здійснити [1]. Тому ми розглядаємо пізнавальні бар'єри як засіб мотивації тих, хто вчиться, до самостійного навчання, методу "розпалювання" внутрішнього азарту до подолання труднощів, бажання в певній мірі побороти власні лінощі й пасивність, перемогти себе, досягнувши мети, що здавалася раніше недосяжною.

Таким чином, стверджуємо, що бінарна суть бар'єра якнайповніше проявляється у пізнавальному бар'єрі, оскільки він може бути розглянутим як педагогічне явище, що стримує, гальмує і знижує ефективність навчальної діяльності, а тому потребує подолання, одночасно, пізнавальний бар'єр є і педагогічним засобом, що стимулює, вмотивовує розвиток потенціалу особистості, що актуалізує доцільність його штучного створення у навчальному процесі.

Для забезпечення активізації іншомовної мовленнєвої діяльності студентів, які навчаються за спеціальністю 014. Мова та література (англійська) під час вивчення фахових дисциплін використовувалися авторські посібники [2; 3], в основу яких покладено положення про розвивальний характер педагогічного бар'єра, за умови його подолання. Оскільки, долаючи бар'єр, особистість переходить на новий рівень розвитку, мобілізуючи власні сили й ресурси. У дослідженні було доведено, що якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чого-небудь, як трудність, він не реалізує свою розвивальну функцію. Саме тому матеріал посібників є професійно-орієнтованим, а його вивчення забезпечує набуття майбутніми вчителями досвіду запобігання і подолання пізнавальних бар'єрів. Хотілося б наголосити, що основою пізнавального бар'єру є суперечність по типу когнітивного дисонансу за Л. Фестінгером [4] "знання–незнання".

Змістом посібників передбачено *вправи проблемного характеру*, пов'язані з необхідністю опису, порівняння, протиставлення, аналізу, оцінки та формулювання висновків, відстоювання власної точки зору, аргументування тощо, виконання яких створюють у студентів підґрунтя для подолання пізнавальних бар'єрів.

Тексти для читання крім того, що за змістом відповідають професійним інтересам майбутніх учителів, спрямовані на розвиток контекстуальної здогадки розуміння незнайомих слів у тексті, розпізнавання його головної ідеї, складових, їх структури, елементів та засобів зв'язку між ними. Післятекстові вправи спрямовані на відновлення деформованих текстів, розвиток умінь розпізнавання аргументації автора, прогнозування змісту тексту, виходячи з наявної інформації.

Крім того змістом посібників було передбачено *анотування та реферування текстів, що забезпечувало формування інтелектуальних умінь*, зокрема, виділяти головне та другорядне в тексті; знаходити тези, аргументи та докази; аналізувати логічну структуру тексту; співвідносити та оцінювати факти, події. Так, реферування тексту пов'язано з виділенням ключових фрагментів первинного тексту та лексико-граматичних ланцюжків, необхідних для побудови вторинного тексту; перекомпонуванням матеріалу; зміною послідовності пунктів логічного плану в залежності від сенсового навантаження ключових моментів. Анотація ж потребує власної оцінки, тому на початковому етапі розробили для студентів певний алгоритм роботи: прочитати текст та визначити, про що йде мова; придумати назву; визначити основну ідею твору; знайти фразу, в якій втілено головну думку твору; виділити основні проблеми, що висвітлюються в тексті; розділити текст на частини в залежності від обговорюваних проблем; назвати кожную з частин; скласти план тексту; згідно плану скласти анотацію.

Завдання для письма були сформульовані так, що вони вимагали не лише узагальнення пройденого матеріалу, але й сприяли прогнозуванню дій на основі аналізу ситуацій. Найбільш вдалим методом було написання міні-творів.

Отже, пізнавальний бар'єр, за умови його успішного подолання забезпечує активність суб'єктів навчального процесу, в протилежному випадку – він її блокує.

Література

1. Геращенко Л. А. Использование познавательных барьеров в обучении студентов в вузе : дисс. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 / Геращенко Людмила Андреевна. – Братск. – 227 с.
2. Глазкова І. Я. Країнознавство : навч. посіб. / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2009. – 186 с.
3. Глазкова І. Я. Позакласна робота з іноземної мови : інтерактивні методи : навч.-метод. посіб. / І. Я. Глазкова, І. В. Школа. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2009. – 131 с.
4. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.

МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У педагогічній практиці за останні роки набули великої популярності активні методи навчання, тобто такі, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Є. Литвиненко і В. Рибальський визначають такі методи активного навчання: ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, активне програмоване навчання, ігрове проєктування, стажування і проблемна лекція [2, 4]. Опису інтерактивних технологій, їх можливостей у стимулюванні спілкування суб'єктів освітнього процесу присвятили дослідження В. Євдокимов, Л. Корнеєва, В. Мартинюк [1], О. Пометун [3], Г. Селевко, О. Січкарук, Н. Суворова та ін.

У сучасному розумінні для інтерактивного навчання характерні такі риси: подвійний характер; спільна діяльність учителя та учня; спеціальна організація та різноманітність форм роботи; цілісність та єдність навчального процесу; мотивація та зв'язок з реальним життям; виховання та розвиток особистості студентів одночасно з процесом засвоєння знань. Поняття "інтерактивне навчання" увійшло до дидактичної термінології для опису сутності та структури нового типу педагогічної навчально-пізнавальної діяльності. Інтерактивна технологія передбачає в діяльності педагога якісну перебудову, необхідність якої викликана встановленням нового типу суб'єкт-суб'єктних стосунків у колективі та поза його межами.

Використання інтерактивних методів на заняттях з іноземної мови забезпечує розвиток творчих здібностей учнів, стимулює активність та винахідливість. До них можна віднести наступні: мозковий штурм, метод проєктів, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, круглі столи, метод "мереживна пилка", "кейс метод", "акваріум", "мозайка" тощо. Деякі з цих методів є звичними для українських закладів освіти, але технологія дебати ще викликає жвавий інтерес та застосовується на заняттях з іноземної мови не досить часто. Тому є потреба зупинитися на цій технології детальніше.

Метою дослідження є розкриття сутності дебатові як інтерактивного методу навчання, їх стилів, методики роботи та теоретичне обґрунтування доцільності їх використання на заняттях з іноземної мови у старших класах загальноосвітньої школи.

Власний досвід роботи та аналіз методичної літератури дозволять стверджувати, що у процесі вивчення іноземних мов можна використовувати дебати не лише як форму заняття, що потребує високого рівня володіння мовою та серйозної попередньої підготовки, а й окремі елементи цієї технології. Доречним є застосування на заняттях так званих "модифікованих" дебатові, у які внесені деякі зміни щодо правил, що дозволяє залучити до роботи всю групу. У модифікованих дебатах можлива

зміна регламенту, збільшення числа гравців у командах, допускаються питання з аудиторії, організовуються "групи підтримки", обговорення проблеми продовжується після гри тощо.

Зупинимось на декількох основних елементах так званих "модифікованих" дебатів.

1. Вибір теми. Вона формулюється у вигляді твердження, наприклад: "Технічний прогрес веде до загибелі цивілізації". Обираючи тему, необхідно враховувати вимоги, згідно яким тема повинна: провокувати інтерес, зачіпаючи значущі для учасників дискусії проблеми; бути збалансованою й давати однакові можливості командам у представленні якісних аргументів; мати чітке формулювання; стимулювати дослідницьку роботу; мати позитивне формулювання для стверджуючої сторони.

Тобто, на підготовчому етапі учні повинні не тільки глибоко вивчити й ретельно опрацювати зміст запропонованої для гри теми, але також скласти кейси (систему аргументів) як для тієї команди, що стверджує будь-яке положення, так і для тієї, що його заперечує, оскільки жеребкування команд здійснюється незадовго до початку самої гри. При цьому для кожної сторони детально продумується стратегія заперечення, тобто складаються контраргументи на можливі аргументи опонентів, і пропонуються запитання, які сприяють виявленню суперечностей у позиції протилежної сторони.

2. Команда, що підтримує тезу. У дебатах спікери команди, що стверджують, намагаються переконати суддів у правильності своїх позицій.

3. Сторона, що заперечує. Спікери хочуть довести судді, що позиція стверджуючої сторони неправильна, або що їхня інтерпретація теми й аргументація своєї позиції має недоліки.

4. Аргументи. За допомогою аргументації ви зможете переконати суддю, що ваша позиція з теми – найкраща. Тобто, ви даєте судді підґрунтя повірити, що ваша позиція правильна. Аргументи можуть бути або слабкими, або сильними. Судді захочуть побачити, що ви продумували аргументи, беручи до уваги обидві точки зору на конкретну тему, і що ваші аргументи можуть витримати атаку опонентів.

5. Підтримка й докази. Разом з аргументами учасники дебатів повинні представити судді свідчення (цитати, факти, статистичні дані), що підтверджують їхню позицію. У дебатах свідчення добуваються шляхом дослідження. В основному це – думки експертів.

6. Перехресні питання. Дебати надають кожному учасникові можливість відповідати на запитання спікера-опонента. Раунд запитань спікера однієї команди й відповідей спікера іншої називається "перехресними запитаннями". Питання можуть бути використані як для роз'яснення позиції, так і для виявлення потенційних помилок супротивника. Отримана в ході перехресних запитань інформація може бути використана у виступах наступних спікерів.

7. Рішення суддів. Після того, як судді вислухають аргументи обох

сторін із приводу теми, вони заповнюють суддівські протоколи, у яких фіксують рішення про те, якій команді надано перевагу за результатами дебатов (аргументи й спосіб доказу якої були більше переконливими).

Продуктивними на уроках іноземної мови є й інші формати дебатов: експрес-дебати, дебати як форма роботи з письмовим або усним текстом, "швидкісні" дебати тощо.

Експрес-дебати – це дебати, підготовка до яких зведена до мінімуму. Обговорення проводяться на основі матеріалу підручника або роздаткового матеріалу і тісно переплітаються з дебатами як формою роботи з текстом. Прикладом може бути обговорення теми "*Sport damages our health*" після прочитання тематичного тексту.

Наведемо інші приклади із власного досвіду роботи.

Teacher: Throughout the history of mankind the man tried to answer the question what love is. And still nowadays we don't have any perfect definition. Maybe today we'll manage to find the right answer. So, give your ideas, please. What is love for you?

S1. Love for me is the unity of soul and ideas. It keeps us from being unhappy. I think, the true love is when people respect each other, when man and woman try to understand each other and when the boy loves the girl he must not be afraid to say "I love you".

S2. It's common knowledge that love is a universal language which is understandable to all people living on the Earth. It's a tender and perfect bridge.

S3. It seems to me, that love is like the arrow that strikes into the heart. Sometimes love is sweet like honey, but very often it is bitter and unhappy. Love is an interesting game and we are toys in it, but people cannot live without love.

Teacher: HIV infected children should study at special schools.

S1. Yes, I agree with it, because children don't realize that this disease is very dangerous for other people and accidentally can infect somebody.

S2. I don't agree with previous speaker, but I think that infected people should study at special schools, because they need medical help and special conditions.

Teacher: Are all inventions useful or harmful for mankind?

S1. To our mind such inventions as computers, planes, cars, space stations, radio, TV sets improved our life, changed our way of life for the better. These inventions are useful.

S2. We are sure that such inventions as chemicals, bombs, nuclear weapons may cause pollution, danger, death.

Teacher: The XXth century has given us plenty of things that improve our lives. Which is the most important and useful invention from your point of view?

S1. I think a mobile phone is an important invention. It is used by millions of people. It has changed the way we communicate. It is very convenient. As for me, I can't imagine my activities without a mobile phone.

S2. To my mind a computer is a very useful invention. They have changed the way we live. We can find a lot of information in it. We can use a computer to

write a letter, to design a house, to send messages. As for me, I use my computer very often.

На початку навчального року можна запропонувати такі завдання: "Що впливає на стосунки у родині та з друзями? Як їх покращити?", "Перспективи розвитку мого міста", "Чи впливає імідж вчителя на формування Вашої особистості"?

Вивчаючи тему "Вибір професії", можна використати наступне завдання: If you took a doctor from the 19th century and put her in a modern operating theatre, she would have no idea what to do, but if you put a teacher from the 19th century into a modern classroom she would be able to carry on teaching without pause. Give your reasons.

На початку будь-якого заняття можна запропонувати такі завдання для обговорення у формі міні-дебатів:

1. Your problem is your best friend. Recently she's had various problems in her life and is always ringing you up to pour her troubles into your sympathetic ear. However, you've got rather tired of listening to all this late at night especially when you have to get up early next day. Besides, you don't feel you can really help as she doesn't seem to listen to your advice and you're just getting depressed yourself. What can you do?

2. Your problem is your daughter. She goes to a school where the other children and their families all have a lot more money than you do. She has started to be upset about this and has refused to have anything second hand. She needs a new tennis racket and says she'd rather not play tennis than have a cheap or second-hand one. You just don't have the money for a good quality one and don't know what to do.

Отже, дебати якнайповніше передбачають всебічне опрацювання будь-якої теми, вироблення критичного мислення, уміння відстоювати свою точку зору, вчать толерантно ставитися до іншого погляду на проблему. Вони є універсальними за своїм характером, оскільки можуть бути наповнені будь-яким змістом, та є одним із способів розвитку іншомовної комунікативної компетентності з одного боку, і навичок соціальної взаємодії з іншого.

Література

1. Мартинюк В. А. Ефективне використання новітніх технологій – необхідний чинник процесу творення інтерактивного проекту / Веронія Мартинюк // Інтернет, освіта і наука: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф., 10-14 жовт. 2006 р. – Вінниця, 2006. – Т. 1. – С. 109.
2. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения. – К., 1982. – 15 с.
3. Пометун О. До досвіду впровадження інтерактивних технологій / Олена Пометун // Вісник шкільних обмінів. – Режим доступу: <http://www.visnyk.iatp.org.ua>.

ПАЛОМНИЦТВО ЯК ДОСВІД МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ В КНИЗІ Д. МАТІЯШ "ДОРОГА СВЯТОГО ЯКОВА"

Попри те, що пік популярності паломницької прози минув, із відродженням в Україні в 90-х рр. XX ст. паломництва як культурно-релігійного явища література мандрів збагатилася творами, в яких описується відвідання місць, пов'язаних із історією християнства. Можливості жанрової модифікації творів такого типу у 2017 р. були продемонстровані книгою Дзвінки Матіяш "Дорога святого Якова". Її авторка – відома українська письменниця та перекладачка – разом зі своїм чоловіком фотографом Євгеном Іларіоновим у вересні – жовтні 2014 р. здійснила мандрівку одним із найвідоміших паломницьких маршрутів. Досвід цього паломництва й ліг у основу книги "Дорога святого Якова".

Метою обраного подружжям маршруту, що відомий у християнському світі вже майже впродовж тисячоліття, є іспанське місто Сантьяго-де-Компостела, у якому, за легендою, покояться моші одного з дванадцяти апостолів. Camino de Santiago, як іспанською мовою називається ця популярна паломницька дорога, охоплює кілька маршрутів, що починаються в різних країнах, а сходяться в іспанському місті. Описаний у книзі маршрут – французька дорога – бере початок у французьких Піренеях, у містечку Сен-Жан-П'є-де-Пор, і є найвідомішим серед прочан. Він простягається майже на 800 км і в середньому займає 5 тижнів.

Паломництво авторки та її чоловіка тривало 42 дні – з 19 вересня по 30 жовтня, за якими і структуровано матеріал книги. З одного боку, це зближує твір із щоденниковою формою, а з іншого – зумовлюється вимогами до сучасного пілігрима: щоб отримати компостелу – документ, який посвідчує паломництво, треба мати в креденсіалі (своєрідному паспорті "офіційного" паломника) мінімум одну щоденну відмітку з певного пункту маршруту. Тож назви розділів книги скомпоновані за таким принципом: "20 вересня. Ронсеваль – Ларрасоанья (27 км)", "1 жовтня. Бургос – Орнійос-дель-Каміно (19 км)" тощо, де поряд із датою вказується частина маршруту між населеними пунктами та пройдена за цей день відстань у кілометрах. Примітно, що книга починається з тієї ж дати й географічної точки, що й закінчується – 30 жовтня, у місті Сантьяго-де-Компостела. Авторка в такий спосіб "заціклює" матеріал книги, що має відповідати її думці про безперестанність руху – чи йдеться про пересування паломника в горизонтальному або вертикальному (І. Ісиченко називає його "долання географічного простору як духовного досвіду" [1]) вимірі: "Паломник, який розпочинає паломництво, ще не знає, що початок дороги вже містить у собі її завершення. Що насправді якраз біля собору

святого Якова гостро відчуваєш, що треба йти далі. Що це зовсім не кінець" [2, 10].

Мета мандрівки й книги авторкою глибоко усвідомлені й пережиті, тому вони конкретизуються, уточнюються нею упродовж усього тексту вже не так для себе, як для читача: "Досвідом дороги хочеться ділитися. Його не можна залишати тільки для себе. Нехай свободу, яку дарує ця дорога, відчувають інші – ті, хто ще нічого не знає про Каміно-де-Сантьяго – дорогу святого Якова" [2, 8]; – "Не тільки тіло, а й розум на Каміно теж має пройти випробування – розгубленістю, невпевненістю, злістю на власні слабкості, сумнівами, неможливістю знайти відповідь на запитання: чому ми тут?" [2, 61]; – "Йти цю дорогу за себе і за своїх співвітчизників. Тих, які ніколи сюди не прийдуть, бо у них немає грошей, часу, здоров'я, можливостей, потреби і бажання ходити пішки" [2, 108]; – "Цю дорогу не пройдеш, якщо тебе на неї не покликали, – бо твоє завдання її пройти, щоб прийти до внутрішніх перемін" [2, 180]; – "Можливо, цю дорогу пройдуть ваші діти й онуки – як пам'ять про вас. Можливо, її пройдуть люди, яких надихнув ваш досвід ... Покажи цю дорогу іншим. Не залишай її тільки для себе. Поділися нею. Нехай вона стане подарунком для інших" [2, 201].

Історії інших паломників є важливим складником книги, і від того, що представлені вони дуже лаконічно, їхня мотивуюча роль не знижується. Це стосується вісімнадцятирічної бельгійки Ірми, яка вирушила в мандрівку відразу після завершення гімназії, відкривши тим самим нову сторінку дорослого життя, чи літнього американця, який із хворими ногами проходить у день не більше 10–15 кілометрів. Авторка свідчить, що в житті сучасної людини, яке будується за раціональними і логічними приписами й визначається очікуваннями масового суспільства, при бажанні теж можна знайти час на паломницьку подорож. Приклад цьому – група з Німеччини на чолі зі священником, яка розбила маршрут на шість (!) років і вже долає третій відрізок шляху чи француз Ришар, який щороку може виділити на це лише 12 днів і на дорозі, де здобув зцілення від раку, уже вчетверте. Паломництво стає порятунком і для людей, цілком успішних у житті, але утомлених рутинною, що не дає сконцентруватися на головному: тут і маркетинголог Пітер із Америки ("Мабуть, дорога втомилася на мене чекати ... Я зрозумів, що моє життя, як болото. Що я гнию. І що мені потрібно щось змінити. І тому я тут. Є час нарешті познайомитись із самим собою" [2, 52]), і психотерапевт Ілона зі Швеції ("Я запитала в себе таке: якби мені залишилося жити ще півроку, чи займалась би я тим самим, чим займаюся зараз. Відповідь була: ні. Отож я взяла на роботі відпустку, і я тут" [2, 139]). Часто за паломницькими історіями стоять зворушливі родинні взаємини: батько Ірми приїздить, щоб допомогти доньці перейти Піреней, а інший батько – з Німеччини – розпочав семирічний паломницький маршрут із сином, якому на той час виповнилося лише 7 років.

Але дорога святого Якова – це історичні, культурні, релігійні, економічні реалії не тільки конкретних територій на заході Європи, а й

інших континентів і культур, представники яких ідуть нею. Тому вичерпно і лаконічно Д. Матіяш називає її "дорога, яка вміщає у себе цілий світ" [2, 33]. Зустрічаючи паломників із інших країн, авторка з сумом констатує, що дуже мало її земляків проходять цим маршрутом (близько півтори сотні чоловік за рік – [див.: 2, 83]). Як наслідок – гетерообраз України стереотипізований до футболу й Майдану. Але звертає на себе увагу той факт, що за сотні кілометрів від України в розмірковуваннях авторки зримо оприявлюється образ батьківщини: трагедія мусульман рохінджа, що стали вигнанцями у власній країні, нагадує їй безправне становище українських селян, які отримали паспорти лише у 1970-х рр., а до того були позбавлені можливості вільно пересуватися; могила Святого Хуана, покровителя паломників, нагадує про становище українських доріг; у ставленні іспанців і українців до свого культурного набутку й довкілля, першій, як зауважує авторка, на жаль, не на нашому боці. Історія одного тільки ХХ ст. у свідомості письменниці постає як низка трагічних подій: голодомор, репресії, розстріли письменників. А ще авторка вірить, що українські студенти й пенсіонери, як і їхні закордонні ровесники, зможуть колись подорожувати світом.

Від часу паломництва до часу виходу книги пройшло майже три роки, тож, думається, у неї потрапило те, що зберегло для авторки свою неперобутність із відстані часу. Тому її слова про Дорогу сприймаються сповідально, як висновок із власного духовного досвіду: "Паломник не знає, що дорога святого Якова нагадуватиме про себе несподівано за три, п'ять, десять років. Іноді вона нагадуватиме про себе щодня, вриватиметься у звичний і наповнений буденними справами світ" [2, 10], "Тільки з відстані часу можна побачити, що можливість іти цією дорогою – це неоціненний дар, величезне багатство, якого вистачить на багато років, а то й десятиліть" [2, 70].

А своєрідною настановою від авторки тому, хто тільки наважується на мандри паломницьким маршрутом, можуть бути її слова про одного з персонажів: "Не має значення, що він нічого не знає про Бога. Зате Бог знає про нього все" [2, 88]. При цілковитій христоцентричності світогляду Д. Матіяш втілює надактуальну для ХХІ ст. відкритість щодо до інших культур і конфесій як способів самовираження й прояву людської індивідуальності: "Думаю також про нетолерантність і бажання нав'язувати свої погляди. Про неповагу до Іншого, якщо він не так думає, не так поводить і вірить не в те. Про авторитарність релігійної свідомості. Про те, що авторитарність – це несвобода. І що несвобода – це нецікаво" [2, 127]. Врешті, книга, за авторським замислом, і повинна була надихнути читача якщо не на мандрівку, то на втілення своїх мрій як способу реалізації свободи.

Література

1. Ісіченко І. Паломницька література [Електронний ресурс] / І. Ісіченко. – Режим доступу : <http://www.bishop.kharkov.ua/kursi-lekcij/istoria-istoria-ukraienskoie-literaturi-h-xvi-st/tema-11-palomnicka-literatura>
2. Матіяш Д. Дорога святого Якова / Дзвінка Матіяш. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. – 224 с.

Греб Володимир,

учитель української мови та літератури,
Бердянська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів
№16 з поглибленим вивченням іноземних мов

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Сучасний розвиток педагогічної науки, соціально-економічні перетворення та реформування системи освіти зумовлюють потребу внесення системних коректив у роботу вчителя-словесника, який здатен виявляти високий професіоналізм у нових умовах, бути конкурентоздатним. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають проблеми формування творчої особистості, виховання молоді людини з гуманістичними цінностями та креативним мисленням, сформованими нормами демократичної культури.

Традиційне навчання лише частково відповідає вимогам часу. Тому настала необхідність переходу від "передачі знань" до "навчання вчитися", "навчати жити". Сучасному учневі не стільки треба подати тему, стільки навчити осмислювати її, а він уже потім шукатиме інформацію, яка допоможе реалізувати проблему. Отож, важливо повернути учням інтерес до шкільних предметів, зробити навчання цікавим, посилити бажання вчитися. Необмежені можливості для цього дають *інтерактивні технології* навчання, які сприяють вирішенню поставлених перед освітою завдань. Саме цим обумовлюється актуальність обраної теми.

Термін "інтерактивна педагогіка" відносно новий, його ввів 1975 року німецький дослідник Ганс Фрінц. Лінгвістичне тлумачення слова, представлене в іншомовних словниках, свідчить, що поняття "інтерактивність" прийшло до нас з англійської мови "inter" – взаємо-, "act" – діяти. Отже, його можна пояснити як взаємодію учнів, перебування їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Інтерактивним є метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який щось здійснює, говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власноруч створюючи це.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Учитель і учень є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Учитель виступає як організатор процесу навчання, консультант. Результатів навчання можна досягти взаємними зусиллями учасників процесу навчання. Учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання.

Як слушно зауважують О. Пометун та Л. Пироженко, інтерактивна технологія передбачає залучення до навчального процесу всіх його учасників, де кожен учень має конкретне завдання, за виконання якого він повинен публічно прозвітуватись, бо від його діяльності значною мірою залежить якість виконання завдання, поставленого перед групою та перед усім класом [4].

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), де вчитель та учні є рівноцінними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь і навичок, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Під час такого навчання діти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати виважені рішення.

Інтерактивні методи навчання виступають важливою складовою уроку української літератури. Однак на сьогодні відсутня чітка класифікація таких методів, їх можна диференціювати за різними ознаками. Головне при цьому, як зазначає В. Бондар, не виходити за межі єдиної основи, дотримуватися її за будь-якого підходу до класифікації [1].

Оскільки дослідження є складовою ширшого поняття "технологія навчання", вважаємо за доцільне диференціювати інтерактивні методи навчання української літератури відповідно до класифікацій інтерактивних технологій. Погоджуємося з висновком дослідників О. Пометун та Л. Пироженко про те, що інтерактивне навчання є сукупністю технологій. Автори розподіляють інтерактивні технології на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності учнів:

- інтерактивні технології *колективно-групового навчання* – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон тощо);
- інтерактивні технології *кооперативного навчання* – технології, що передбачають організацію навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою (робота в парах, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);
- технології *ситуативного моделювання* – побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри, передусім, ігрове моделювання

явищ, що вивчаються (розігрування ситуацій за ролями; спрощене судове рішення тощо);

- технології *опрацювання дискусійних питань* – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання (метод прес, займи позицію, дискусія, зміни позицію) [4].

Одразу зауважимо, що той, хто поставив за мету підвищити пізнавальну активність на основі використання інтерактивних прийомів навчання, повинен дотримуватися таких вимог:

- **використовувати** моральний потенціал літератури, який породжує особливу систему гуманістичних знань-переконань;
- **викладати** літературу як мистецтво слова на основі "*закона трьох З*": Зачаровувати книгою – Зацікавлювати героєм – Заворожувати письменником;
- **виховувати** в процесі навчальної діяльності в школярів такі важливі якості особистості, як-от: патріотизм, пізнавальні потреби, потреба в безперервній самоосвіті й саморозвитку, емоційна чуттєвість, естетичний смак, моральні засади, повага до людини та готовність до праці;
- **розвивати** вміння спілкуватися з книгою, вести діалог з автором, з героєм;
- **виробляти** бажання стати однодумцем (опонентом, співрозмовником) автора;
- **надавати** учневі можливості сприймати літературний твір крізь призму власних почуттів, переконань, життєвого досвіду;
- **запобігати** нещирості, пристосуванству;
- **створювати** умови для розвитку потенційних творчих здібностей учнів;
- **виховувати** смак до соковитого образного слова.

Дотримуючись зазначених вище вимог, використовуємо сучасні інтерактивні навчальні технології, але в тих моделях, які доцільно застосовувати при вивченні української літератури.

Починаючи з п'ятого класу, знайомимо учнів з такими формами роботи, як-от: "*асоціативний куц*", "*сенкан*", "*ажурна пилка*" тощо. У подальшій роботі здійснюємо навчання на основі вироблених умінь виконувати зазначені вище форми діяльності. Уважаємо, що виправданою й невід'ємною частиною роботи з розвитку пізнавальної активності є *робота в групах, парах*. Бажано для школярів, які мають труднощі, призначати учнів-консультантів.

Розглянемо деякі групові методи та їхні можливості для організації навчання й підвищення пізнавальної активності.

Робота в парах. Ця технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботив малих групах. Доречно використовувати її для досягнення будь-якої дидактичної мети. Робота в парах дає учням час продумати матеріал, обмінятися ідеями з партнером і лише потім

озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, уміння висловлювати власні думки, критичного мислення, уміння переконувати й вести дискусію. Так, наприклад, пропонуємо обговорити риси героїв твору Я. Стельмаха "Митькозавр із Юрківки...", вибрати позитивні й негативні риси Митька й Сергія. Презентувати результат спільної діяльності. Якщо учні сильні й можуть швидко виконати завдання, пропонуємо їм ще й дібрати цитати на підтвердження визначених рис.

Акваріум. Ще один варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності учнів у малих групах, коли одна група обговорює проблему, а інші спостерігають за ходом міркувань учасників, які знаходяться в "акваріумі", роблять помітки. Ті, хто за межами кола, мають уважно слухати, які аспекти проблеми не були озвучені, щоб уникнути повторення. Наприклад, вивчаючи твір Ю. Винничука "Місце для Дракона", школярам можна запропонувати обговорити проблему "Чи мав Дракон жертвувати собою заради існування князівства?" Скільки дітей – стільки й думок. Тому учні охоче обговорюватимуть ситуацію, шукатимуть інші шляхи розв'язання проблеми.

"Мозковий штурм". Якщо вчитель збирається на занятті застосувати цей метод, він повинен чітко усвідомлювати, чому саме цей метод було обрано і яким чином втілити всі ідеї, які були запропоновані на стадії генерації: визначте основні правила; повідомте проблему, яку треба вирішити; запропонуйте учасникам висловити свої ідеї; запитуйте їх по черзі надходження; не вносьте в ідеї ніяких коректив; спонукайте учасників до висунування нових ідей, додаючи при цьому свої особисті; намагайтеся не допустити глузування, коментарів або висміювання яких-небудь ідей; продовжуйте доти, доки будуть надходити нові ідеї

Під час "висунування ідей" не можна пропускати жодної. Якщо одразу обговорювати ідеї та оцінювати їх, учасники зосередять увагу на відстоюванні своїх ідей, а не на спробах запропонувати нові та більш досконалі. Варто заохочувати навіть фантастичні ідеї (якщо під час "мозкового штурму" не вдається отримати багато ідей, це можна пояснити тим, що учасники піддають свої ідеї самоцензурі – двічі подумавши перед тим, як висловити.) Чим більше ідей – тим краще, адже кількість породжує якість. Доцільно спонукати учасників розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна раніше висунутих ідей часто спричинює висунення нових, що перевершують попередні. Наприклад, перед вивченням у 7 класі новели Л. Пономаренко "Гер переможений" можна запропонувати для мозкового штурму таке запитання "Чи потрібно знищити ворога?" Не знаючи тексту твору письменниці, семикласники можуть висунути чимало думок, особливо з огляду на сучасну ситуацію в країні. Обговорення проблеми стане хорошим підґрунтям для подальшої роботи над змістом твору.

Мозаїка ("Ажурна пилка"). Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботи. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з усіх аспектів проблеми. Така технологія використовується для створення на занятті ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Її можна також реформувати. Наприклад, запропонувати учням підготувати вдома кілька запитань за текстом твору, що вивчається (це можна зробити й на уроці). За командою вчителя експерти переходять від групи до групи, ставлять її членам запитання. Можна підготувати матрицю маршрутного листа, у якому експерт може проставити кількість зароблених балів за повну змістовну відповідь. Бажано, щоб у цілому таких питань було 12. Це й обмежить час виконання, і дасть можливість учням заробити оцінку за роботу на уроці. Практика роботи показує, що учні охоче складають питання, випробовують себе в ролі вчителя. Для більш методично правильного проведення такого виду діяльності учнів необхідно заздалегідь познайомити з тим, як правильно ставити питання. У цьому неоціненну користь матиме прийом "Ромашка Блума". Щоб уникнути однотипних питань, школярів необхідно навчити ставити прості, уточнювальні, оцінні, практичні, творчі запитання. Ми спробували з учнями познайомитися з вимогами до формулювання запитань ще в 6 класі, вивчаючи повість В. Нестайка "Тореадори з Васюківки". Спочатку вчилися ставити питання в групах, потім, усвідомивши підхід, учні почали самостійно вдома готувати запитання різних типів. Безумовно, вони часом відчують труднощі у формулюванні творчих запитань, однак інші ставлять вправно. Це не лише виробляє навички аналізу, узагальнення, а й спонукає до самостійного читання, розвиває усне мовлення.

Гра як інтерактивний метод навчання. Доречно звернути увагу на такі форми роботи, як ділові та рольові ігри, адже саме під час використання методу дидактичної гри спостерігається підвищення інтересу до предмета. Ігри на заняттях допомагають практично застосувати набуті знання. Гра – це самостійна діяльність, у якій учні вступають у спілкування з однолітками. Тривалість гри може бути різною – це залежить від мети, якої хоче досягти вчитель використанням цього методу.

Кожен з методів навчання має певні переваги й недоліки. Ефективність їх застосування визначається специфікою конкретного процесу навчання, потенціалу учнів і готовності вчителя до творчого пошуку.

У результаті використання інтерактивних технологій навчання на уроках української літератури вдається досягти підвищення зацікавленості у вивченні предмета, спонукати учнів до самостійного читання, поживавити навчальний процес. Учні вправніше оперують літературними термінами, уміють правильно ставити запитання, не сприймають інформацію на слух, а критично переосмислюють її. Це сприяє формуванню вдумливого читача,

розвитку його творчих здібностей, вихованню естетичних смаків учнів, пробудженню в їхніх серцях любові до слова, до прекрасного.

Література

1. Бондар С. П. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів як важливий компонент особистісно-орієнтованого навчання / С.П. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 184-189
2. Васильєва Н.М. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках предметів гуманітарного циклу / Н.М. Васильєва // Управління школою. – 2005. – № 34. – С. 22-24
3. Кремень В. Освіта повинна готувати справжніх фахівців і свідомих патріотів // Освіта України. – № 5, 18 січня 2005. – С. 2-3.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі / Г.Л. Токмань. – К.: Академія, 2012. – 312 с.

Дапер Катерина,

аспірантка,

Бердянський державний педагогічний університет

ТВОРИ ДЖОНА ФАУЛЗА МОВОЮ КІНО

Джон Фаулз – класик сучасної англійської літератури, один із найвідоміших письменників постмодерністів. Найвідоміші романи письменника це: "Колекціонер" (1963), "Маг" (1965), "Жінка французького лейтенанта" (1969). Твори прозаїка відображають різноманітність його інтересів. "Стиль Фаулза досить цікавий: він пише жваво, його твердження найчастіше провокаційні, а час від часу сміливі до зухвальства і здатні викликати запеклі суперечки" [5, 11].

Роман "Колекціонер" являє собою поєднання класики та модерну, сюжет цього твору майже детективний. В цьому творі автор розповідає про звичайного банківського клерка на ім'я Фредерік Клегг, який захоплюється колекціонуванням метеликів. Головний герой закоханий в молоду дівчину Міранду Грей. Фредерік настільки захоплений колекціонуванням, що вирішує "додати" до своєї колекції Міранду, навіть прости її волі. Саме це вказує читачеві на те, що головний герой не має ніяких моральних принципів, адже його все одно, що колекціонувати. Дж. Фаулз в цьому романі обрав позицію спостерігача, залишаючи читачеві можливість самостійно відчувати жорстокість і жах, якими сповнена буденна дійсність.

Американський кінорежисер Вільям Уайлер екранізував роман "Колекціонер" у 1965 році. Екранізація літературного твору – це завжди інтерпретація, специфічний переклад. Українська дослідниця О. Довбуш називає такий тип перекладу внутрішньокультурним, тому що він

відбувається в межах однієї семіосфери [1, 7]. Джон Фаулз у своєму "Щоденнику" висловив невдоволення щодо сценарію. Від 6 серпня 1963 року письменник написав наступне: "Сценарій, зроблений Джоном Коном, майже без винятку, такий поганий, що я читав його, не ймучи віри власним очам. Зміни в сюжеті, щасливе закінчення та інше – усе це я готовий прийняти. Але те, що цілком змінено характери, до невпізнаності зміщено мотивацію їхніх учинків, ще гірше – спотворено усі мої ідеї, – я витримати не можу. Не кажучи вже про американізми, вкладені в уста моїх бідних персонажів-англіїців" [4, 735]. З перших хвилин фільму спостерігаємо відмінність від літературного твору. Перша відмінність це недотримання пори року, в фільмі події розгортаються в травні-червні, а в романі – восени. Наступна відмінність полягає в тому, що друга частина роману являє собою щоденник Міранди, а в фільмі цю частину розповідаю Фредерік і тим самим втрачено концептуальну природу твору. В екранізації частково втрачено мистецький контекст. У романі він має вагому роль: розкриває образи головних героїв, формує загальну культурну та соціально-історичну картину та ілюструє думки самого автора. Думки Міранди про живопис, мистецтво, а через його призму – і про світ загалом, є вагомою складовою романної оповіді. Зокрема, один із аспектів протиставлення героїв базується саме на їхньому ставленні до мистецтва [3, 67]. Фаулз зробив такий висновок щодо фільму на його перший роман: "Екранний "Колекціонер" виявився не кращим (і не на багато гіршим), ніж я очікував: у барвах "Технікolorу", вичищений до полиску і цілком відірваний від будь-яких точок зіткнення з книгою. Його можна сприймати не інакше, як голівудську стрічку..." [4, 711].

Найвідоміший роман англійського прозаїка – "Маг", який займає виняткове місце в творчості письменника. Події роману відбуваються на грецькому острові Фраксос, головним героєм є вчитель англійської мови Ніколас Ерфе, який знайомиться з місцевим жителем Морісом Кончісом, та стає частим гостем на віллі Моріса. І саме після цього знайомства з головним героєм стали траплятися дуже дивні речі. На невеликому грецькому острові ставляться моторошні й жорстокі психологічні експерименти, пов'язані з найсильнішими емоціями і страхами людей і перетворюють їх життя на тортури. У цьому романі тісно переплітаються реалізм, містика і елементи детектива.

Фільм на цей роман був знятий в 1968 році режисером Гаєм Гріном. Екранізація будь-якого роману завжди потрапляє під порівняння з книгою. В фільмі відображено поверхневий сюжет роману, втрачено багато цікавих моментів з твору. "Маг" це психологічний роман, який розкриває нам людину, яка заплуталася в своєму житті та намагається уникнути реального світу. В цьому творі Фаулз використовує оригінальні техніку написання, створює реалістичну містику, в яку важко не повірити. Ця містика існує на сторінках роману, проте в екранізації її немає. Екранного часу не достатньо, щоб повністю розкрити сюжет, тому іноді в фільмі він зовсім незрозумілий.

У стрічці відсутні важливі другорядні герої, допущені помилки при зображенні самих персонажів. В романі Моріс Кончіс є абсолютно серйозною людиною, актор, який його грає на екрані (Ентоні Куїнн), грає трохи іншого персонажа, більш безпосереднього. Фаулз описує природу Греції дуже яскраво та пристрасно. На жаль на екрані не відображена краса цієї чудової країни. Стосовно екранізації роману "Маг" можемо зробити висновок, що фільм суттєво поступається літературному оригіналу, тому що відсутні деякі сюжетні повороти, змінено кількість персонажів та найголовніше – інакше інтерпретовано головну ідею Фаулза. Мабуть саме за це, письменник назвав екранізацію "цілковита катастрофа" [3, 436].

На думку багатьох дослідників творчості Фаулза роман "Жінка французького лейтенанта" – найкращий твір автора, водночас експериментальний та історичний роман, який переносив читача до досконало створеного вікторіанського світу. За цей роман письменник отримав літературну премію. Занутивши читачів в епоху вікторіанської Англії 60-х років XIX ст., автору вдалося поглянути на створений ним світ очима сучасника, вільного від забобонів тієї епохи. При цьому Фаулз досяг ефекту максимальної присутності, запропонувавши наприкінці роману читачеві зробити вибір разом із героєм. Фільм, знятий за мотивами роману (1991, США, режисер Карел Рейгі) зіграв свою роль у популяризації творчості Фаулза.

Над екранізацією цього роману письменник почав розмірковувати разом з Томом Машлером ще до того, як роман був опублікований. Розпочати роботу над зйомками фільму вдалося лише через дванадцять років після написання роману. В збірці есе під назвою "Кротові нори" Дж. Фаулз називає такі причини щодо затримки зйомок: невдалий час для режисера, комерційний успіх книги, що відлякував режисерів, проте головною причиною була особлива композиційна побудова роману.

Як стверджує письменник, "Жінка французького лейтенанта" була написана в той період, коли у нього почали формуватися "стійкі" та "доволі своєрідні погляди" на те, якою є справжня сфера кіно і яка сфера роману. "Очевидно, що в обох цих сферах, – пише Дж. Фаулз, – значні частини можуть переплітатися між собою, оскільки обидва ці види інформації за своєю суттю оповідні; однак, у них є і такі території, на які стороннім вхід заборонено: візуальний ряд, який жодне слово не може передати ..., а ряд словесний жодна камера не зможе зняти і жоден актор не зуміє промовити" [5, 68].

Аналізуючи модель художнього часу роману Дж. Фаулза, важливо відзначити, що вона побудована на діахронічному принципі. Нелінійний художній час роману складають хронологічні "відрізки" вікторіанської епохи та авторської сучасності, датовані відповідно 1867 – 1869 та 1967 – 1969 роками. Отже, часова структура роману побудована на зіставленні двох часових пластів: вікторіанської епохи та авторської сучасності. Цікаво,

що хронологічна дистанція цих двох романних часів визначена саме у сто років.

В екранній версії зв'язок художнього часу вікторіанського сюжету так і залишився ізольованим. Проте така умовність художнього часу "вікторіанського сюжету" компенсована "реальністю" "сучасної частини" фільму. Сюжет фільму рухається лише уперед, тому і "вікторіанська", і "сучасна" частина художнього фільму мають лінійну часопросторову структуру. Це є головною відмінністю від романної оповіді, оскільки часова структура літературного твору має значні часові "відгалуження" [2].

Література

1. Довбуш О. І. Семіологія між літературних і міжмістечких відношень: Прототекст "Oliver's Story" (Е. Segal) – Український переклад – Кіносценарій: автореф. на здобуття вченого звання канд. філол. наук: спец. 10.01.05 "Порівняльне літературознавство" / Довбуш Ольга Іллівна. – Т.: 2010. – 21с.
2. Левицька О.С. Екранізація роману Джона Фаулза "Жінка французького лейтенанта": проблема "діахронічності" твору [Електронний ресурс] / О. Левицька – Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=19103>.
3. Левицька О.С. Текст/кіно текст: особливості адаптації творів Джона Фаулза до ігрового кіно [Електронний ресурс] / О. Левицька – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/philology/2009/124-111-13.pdf>.
4. Фаулз Дж. Дневники 1949–1965 / Джон Фаулз ; [пер. с англ. В. И. Вернадской (гл. 1–6), Н. М. Пальцева (гл. 7–10)]. – М. : АСТ: АСТ Москва, 2007. – 860 с.
5. Фаулз Дж. Кротовые норы: сб. / Дж. Фаулз; Пер. с англ. И. Бессмертной, И. Тогоевой. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2004. – 702 с.

Денисова Анжеліка,
аспірантка

Бердянський державний педагогічний університет

УКРАЇНСЬКІ ТА ФРАНЦУЗЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВІДЧУТТЯ ХОЛОДУ

Незважаючи на бурхливий розвиток та визначні здобутки в минулому столітті, фразеологія і на сьогодні викликає поживлений інтерес серед науковців. Проблема дослідження та опису фразеологізмів, орієнтованих на людину, її мислення, уяву, почуття, емоції, переживання, і зокрема, відчуття, на сьогодні залишається актуальною. Антропоцентричний принцип в лінгвістиці знаходить своє вираження саме через фразеологічний фонд, який є джерелом виразності, образності, емоційності й оцінності. Через фразеологізми можна передати сприйняття навколишньої дійсності носіями мови. Як зазначає М. Алефіренко, дослідження фразеології на основі принципу "людини в мові" призвело до розвитку антропоцентричної фразеології [1, 67].

Мета розвідки – проаналізувати та описати фразеологічні одиниці на

позначення відчуття холоду в українській та французькій мовах, виявити спільне та відмінне в неспоріднених мовах.

Фразеологія є найбільш самобутнім і складним явищем із усіх творінь мовного генія людини. Вона більше, ніж інші пласти мовних одиниць, відображає своєрідність світобачення через призму мови й національної культури. Особливістю фразеологічних одиниць є й те, що вони виступають знаками не первинної номінації, а вторинно номінують дійсність, переосмислюючи її [5, 15].

У нашому дослідженні, ураховуючи здобутки попередників (Н. Амосова, В. Архангельський, В. Виноградов, О. Кунін, Л. Скрипник, М. Шанський), визначаємо фразеологічну одиницю як стійке сполучення слів з частково або повністю переосмисленим значенням [3, 72].

На позначення відчуття холоду нами виявлено значний масив фразеологічних одиниць у досліджуваних мовах. Оскільки фразеологізми із семантикою "**мерзнути**" означають дискомфорт, приховану/явну небезпеку для життя людини, то актуальним є переосмислення ФО з негативним відчуттям низької температури. В **українській** мові це такі одиниці: *мороз бере з-за плечей* [4, 88], *мурашки поповзли по спині* [4, 115], *змерзти на качан* [10, 338]. Як ми бачимо, актуалізатором названих вище значень є такі складники: "мороз" – "холод, коли температура повітря спадає нижче нуля" [6, 804] та дієслово "змерзнути", тобто "відчувати холод, страждати від холоду; мерзнути" [6, 615]. З наведеного зрозуміло, що складники фразеологічної одиниці вживаються у своєму номінативному значенні, де на лексичному рівні означають холод. Таку ж тенденцію до утворення мають і **французькі** фразеологізми на позначення відчуття холоду, обов'язковими компонентами яких є лексеми із семантикою холоду (*лід, холод*): *tourner au glaçon* [11], *avoir très froid* [2, 167], *le froid gratte le dos* [12, 134], *peler de froid* [11], *claquer de froid* [11], *être vert de froid* [11].

Вагому частку у складі фразеологізмів на позначення відчуття холоду становлять зоосемізми. У свідомості українського народу відчуття холоду асоціюється з такими тваринами, як **собака** (*змерз, як собака* [9, 68], *хоч псів гони* [10, 188], *собачий холод* [4, 161], *измерз, як пес* [9, 66 – 68]; **вовк** (*хоч вовків гаяй* [8, 19 – 20]; **тур** (*Так замерзло, що хоч тури гони* [9, 68]. Образ собаки, покладений в основу наведених ФО пов'язують з тим, що коли надворі дуже холодно, то господар обов'язково впускає собаку до сіней або хати.

У **французькій** мові в уявленні народу відчуття холоду співвідноситься з такими тваринами, як **вовк** (*froid de loup* (досл. вовчий холод) [11], *il fait un froid de loup* (досл. вовчий холод) [2, 166]; **собака** (*faire froid de chien* (досл. робити собачий холод) [12, 72]; **качка** (*il fait un froid de canard* (досл. качиний холод) [2, 166]; **курка** (*avoir la chair de poule* (досл. мати курячу шкіру) [2, 166]. Окрім цього, компонентом ФО є іхтіонім **риба** (*froid comme un poisson* (досл. холодний як риба) [11], конкретний предмет – гірська порода (*froid comme du marbre* [11, 505]. Підсумовуючи, зазначимо,

що спостерігається тенденція до асоціації відчуття холоду з однаковими представниками тваринного світу: в українській та французькій мовах – це *собака, вовк*; специфічним для української мови є проведення паралелі з *туром*; у французькій – з *куркою, качкою* та іхтіонімом – *риба*.

Соматизми є невід'ємним компонентом при створення ФО на позначення відчуттів людини, не є винятком і відчуття холоду. У свідомості українського народу найчастіше холод асоціюється із соматизмом "*зуби*". Ця лексема є компонентом більшості одиниць на позначення стану дрижання, тремтіння від низької температури навколишнього середовища (*цокотіти* (*цокотати, цокати, ляскати*) *зубами* [10, 941-942], *аж кувати вухналі зубами* [8, 26], *вибивати зубами чечітку (третяка)* [10, 79], *зуб з зубом не зведе* [4, 67]. Також до складу таких одиниць входить лексема "*кістки*" (*пронизувати до [самих] кісток* [10, 703], *мороз пробирається до [самих] кісток* [10, 508]).

Французькі фразеологізми мають у своєму складі компонент "*зуби*" (*claquer des dents* [11], *se taper sur la lanterne* [11] та "*шкіра*" (*avoir la chair de poule* [11]). Специфічним є вживання лексичних варіантів ФО *se geler le cul* [11], *se geler les couilles* [11] на позначення стану холоду. З проаналізованих фразеологізмів, побудованих за допомогою соматизмів, помітна тенденція до спільного та відмінного в досліджуваних мовах. Універсальним компонентом є такі частини людського тіла, як *зуби, кістки*, у французькій – *шкіра, сідниці*. Специфікою зазначених вище ФО є асоціативні паралелі з представниками тваринного світу та з частинами людського тіла, які страждають від негативного впливу зниженої температури навколишнього середовища.

У фразеологічних фондах досліджуваних мов стійкі сполуки на позначення відчуття холоду репрезентовані одиницями, які у своєму складі мають переважно зоосемізми та соматизми. Так, в українській мові відчуття холоду має зв'язок з такими тваринами, як *собака, вовк, тур*; у французькій – *собака, качка, курка*; іхтіонімом *риба*. Окрім цього, для французької мови характерною є паралель відчуття холоду з гірською породою (*мармур*). Стосовно соматизмів, то головну роль у формування фразем на позначення відчуття холоду виконують такі частини людського тіла: *зуби, кістки*; окрім цього, *шкіра, сідниці* – у французькій. Фразеологізми антропоцентричної спрямованості широко застосовуються в досліджуваних мовах і служать для вираження національно та культурно обумовленого досвіду взаємодії людини з навколишнім середовищем, а саме досвідом, набутим у процесі діяльності.

Література

1. Алефиров Н. Ф. Спорные проблемы семантики : монография / Н. Ф. Алефиров. – М. : Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Бардоши В. Фразеологизмы французского языка : словарь-практикум / В. Бардоши, Ш. Эттингер, С. Штельтинг, Е. Бутина. – Уральское издательство, 2002. – 247 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высшая школа, 1996. – 381 с.

4. Олійник І. С. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник / І. С. Олійник. – К. : Рад. шк., 1991. – 400 с.
5. Ройзензон Л. И. Лекции по общей и русской фразеологии : учеб. пособ. / Л.И.Ройзензон. – Самарканд, 1973. – 221 с.
6. Словник української мови: в 11 т. [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 3: 3. – 1972. – 840 с.
7. Словник української мови: в 11 т. [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 4: 1 – М. – 1973. – 840 с.
8. Ужченко В. Д. Фразеологічний словник української мови / В.Д.Ужченко. – К. : Освіта, 1998. – 224 с.
9. Українські приказки, прислів'я і таке інше / укл. М. Номис ; упоряд., прим. та вступна ст. М.М.Пазяка. – К. : Либідь, 1993. – 768 с.
10. Фразеологічний словник української мови / уклад. : В. М. Білоноженко та ін. – К. : Наук. думка, 2008. – Кн.2. – 1104 с.
11. Французско-русский фразеологический словарь. Около 35000 выражений / под ред. Я. И. Рецкера. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 1112 с.
12. Kravtsov Sergueï. Dictionnaire russe-français des locutions idiomatiques equivalents / Sergueï Kravtsov. – Paris : L'Harmattan, 2005. – 248 p.

Денчева Лалка,
преподавател по български език
МОН – България

КУЛТУРНИ ВРЪЗКИ НА ГАБРОВО И ОДЕСА ПРЕЗ ВЪЗРАЖДАНЕТО (1862-1878г.)

"Габрово е едно градче, разположено на горното течение на р. Янтра, еднакво познато с красивото си местоположение, както и със старателността, интелигентността и промишлената дейност на своите жители. Човек би могъл да го нарече една голяма работилница" [2, 90].

Така описва града и жителите му Ф. Каниц, минал на 16 юни 1871 г. през него.

Като занаятчийски град Габрово се издига през XVIII век. Голяма част от габровските търговци откриват търговски кантори и създават своя база в Одеса.

В края на 30-те години на XVIII настъпва край на гръцкото влияние по българските земи. След 1841 г. нарастват амбициите на Русия за влияние на Балканите. Начело на руското проникване в нашите земи стоят българските емигранти в Южна Русия и специално Одеският кръг, начело с В. Е. Априлов и Н. Ст. Палаузов. Дейността на габровската колония се развива в няколко насоки:

- откриване на Габровското училище в 1835 г.;
- изпращане на учебници и учебни помагала в училището;
- отпускане на стипендии за следване в Русия;

- връзки с учени-слависти, за да се насочат изследванията към българската история и близостта между българския и руския език;
- книжовна дейност на дейците от самия кръг;
- опит за откриване на печатница в Габрово;
- печатане на книги и учебници в Одеса, по поръчка и за нуждите на Габровското училище;
- създаване на училищна библиотека в Габровското училище;
- построяване сградата на Габровската гимназия;
- създаване на Българско настоятелство и ученическо дружество.

Пръв В. Априлов достига до идеята да бъде открито съвременно училище в родния му град, в което да се работи с нови методи и да се обучават деца от цяло Българско.

Скоро габровци намират подходящо място в центъра на селото. Построена е подходяща сграда, нает е учител, който владее новата Бел-Ланкастерова метода. На 02.01.1835 г., след молебен, Неофит Рилски открива новото училище. Образованието е напълно безплатно за всички ученици, включително и на дошлите от други градове.

За попечители на училището са поканени новорусийският бесарабски генерал – губернатор граф М. С. Воронцов и херсонският ерхиепископ Гавриил.

В училището с помощта на Априлов и Палаузов през 1840 г. се създава библиотека. Априлов и Палаузов изпращат през 1840 г. книги от Одеса дар за библиотеката в Габрово – за историята, обществено-икономическия, търговския и културен живот на Одеса. През 1848 г. Йосиф Соколски в писмо до Н. Хр. Палаузов кани одеските дейци за първи ктитори и благодетели на манастира край Габрово и благодари за изпратената в дар камбана [2, 128].

През 1840 г. Априлов издайства императорски указ за отпускане на 4 стипендии - две за Херсонската семинария и две за Одеския лицей. А през 1846 г. са отпуснати още 20 стипендии. Освен в Одеса, българи се обучават в Киев, Москва, Санкт Петербург, Кишинев.

Одеските българи поддържат кореспонденция и контакти с изтъкнати историци и общественици – Ю. Венелин, Н. В. Савелиевич-Ростиславич, М. А. Соловьев и др. През 1836 г. Априлов се свързва с Венелин и разменените между тях писма стават начало на проучвания върху езика, фолклора и етнографията на българите.

В Одеса Априлов продължава своята книжовна дейност. Печата статии в "Одесский вестник".

В Одеската типография през 1841 – 1861 г. са отпечатани 21 български книги [3, 56]. По поръка на Одеското настоятелство е написана и книгата на П. Р. Славейков "Габровското училище и неговите първи попечители", отпечатана през 1866 г. в Цариград със средства на настоятелството.

В началото на 40-те години на XIX век учащите в Одеса българи създават литературен кръжок. На 02.02.1854 г. Н. Хр. Палаузов, С. Д. Тошкович, Н. М. Тошков и К. Н. Палаузов основават Одеското българско настоятелство, което е признато от руското правителство като представителен орган на българския народ. През 70-те години на XIX в Одеса се създава и ученическо дружество за пробуждане на националния дух и съзнание и възпитание в родолюбие и демократичност.

Когато габровци решават да довършат строената през 1847 – 1851 г. сграда за новото училище, те изпращат в Одеса известния строител уста Генчо Кънев. Той начертава плана на бъдещето здание по подобие на Решилевския лицей. Проектът получава одобрение на Одеското настоятелство и е реализиран през 1872 – 73 г. Сградата извършва и преврат в схващанията за училищното строителство.

Благодарение дейността на Априлов и Одеското настоятелство в Русия получават образованието си много габровски младежи.

Връзките между Габрово и Одеса през Възраждането са многостранни. Те довеждат до бурното икономическо и търговско развитие на Габрово, на чиято основа се наблюдава културния му напредък. В скоро време той се превръща в един от най-издигнатите в духовно отношение градове, и по този начин оказва ускоряващо въздействие върху възраждането на цяло Българско.

Литература

1. Генчев, Н. – Одеското българско настоятелство, Годишник на СУ "Климент Охридски", ФИФ, т. 84, кн. 3, ч.1, С.1972 г.
2. Kanitz, F. Gabrovo, eine bulgarische industriestadt, in Oesterreichische Monatsschrift für den Orient, 111, Jahrg. N: 6, Wien 1877.
3. Шувалов, Р. - Паметни места в Одеса, свързани с дейността на В. Априлов, Н. Палаузов и П. Палаузов (по материали от одеските архиви). В: сб. "В. Априлов и българската възрожденска култура", Габрово, 1990 г.

Дмитренко Олена,
вчитель англійської мови
ЗОШ №13 м. Бердянська

ЛЕПБУК ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ БЕЗБАР'ЄРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Згідно положень Концепції НУШ, центральне місце в системі освіти належить середній школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя. Однією із десяти ключових компетентностей нової української школи є спілкування іноземними мовами, а саме: уміння

належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів, уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування. Навчально-виховний процес у школі повинен здійснюватися на засадах "педагогіки партнерства", в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Тому широкої популярності набувають методи викладання, засновані на співпраці, а саме: ігри, проекти, експерименти, групові завдання.

У зв'язку з цим перед нами педагогами стоїть завдання пошуку нових нестандартних форм взаємодії з учнями на уроках іноземної мови. На зміну традиційному приходять продуктивне навчання, яке спрямоване на розвиток творчих здібностей, формування у школярів інтересу до творчої діяльності. Однією з перспективних форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка сприяє вирішенню даної проблеми, на нашу думку, є лепбук.

Метою нашого дослідження є обґрунтування переваг використання лепбуку в практиці викладання іноземної мови як інтерактивної форми організації міжособистісної безбар'єрної взаємодії суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності у середній школі.

Лепбук – це книга чи папка будь-якої форми та з будь-якої теми, із вкладеними в неї оформленими в оригінальний спосіб різноманітними міні-книжками, віконечками, малюнками, іграми.

Lapbooking – процес виготовлення лепбуку як форми організації навчального матеріалу, явище нове, але вже набуло популярності та широко використовується у всьому світі від Америки до Європи.

Мета використання лепбуку в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів: побудова навчальної діяльності на основі взаємодії дорослих з дітьми, орієнтованої на інтереси і можливості кожної дитини; розвиток допитливості, пізнавальної мотивації та навчальної активності; розвиток уяви, творчої ініціативи, у тому числі мовленнєвої; можливість вибору дітьми матеріалів, видів роботи, учасників спільної діяльності; створення умов для участі батьків у спільній навчальній діяльності.

Завдання цієї технології у НВП: 1. *Навчальні:* закріплення набутих знань з певної тематики; розвиток партнерських взаємин з дорослим і дітьми; розвиток умінь узагальнювати, систематизувати інформацію; поповнення і систематизація знань дітей, шляхом залучення їх в ігрові, пізнавально-розвиваючі заняття; вміння класифікувати, узагальнювати та робити висновки; формування основ безпечної поведінки в побуті, соціумі, природі; надання кваліфікованої консультативної та практичної допомоги батькам. 2. *Розвиваючі:* розвиток дитячої самостійності та ініціативності; розвиток пізнавальних та інтелектуальних здібностей дітей; розвиток пам'яті,

уваги, мислення, уяви. 3. *Виховні*: виховання організованості та дружелюбності у спільній діяльності.

Лепбук допомагає учням навчитися ставити перед собою конкретну мету й завдання, знаходити способи їх виконання, сприяє розвитку вмінь досліджувати, узагальнювати та систематизувати інформацію, розвитку самостійності суджень; привчає працювати в колективі, приймати правильні рішення; допомагає закріпити вивчений матеріал. Надалі використання тематичної папки дає змогу швидко відновити в пам'яті вивчені теми. Виготовлення лепбуку може бути як індивідуальною, так і груповою роботою.

Виокремлюють такі види лепбуків: навчальні, ігрові, привітальні, до свята, автобіографічні. У роботі з учнями традиційно використовуємо навчальні та ігрові лепбуки.

Робота з леп буком передбачає декілька етапів. Пропонуємо алгоритм такої роботи:

Крок 1. Постановка проблеми. Формулювання теми. Тему для папки можна вибрати будь-яку, як і її складність. Вона може бути узагальненням вивченої теми, чи зовсім новою, глибоко дослідженою чи такою, що потребує глибшого вивчення. Наприклад, "Сполучене Королівство Великобританії та Північної Ірландії".

Крок 2. Складання плану. Тему розбиваємо на підтеми, дрібніші частини інформації: географічне положення Великобританії та Північної Ірландії; національні символи Сполученого Королівства; столиці країн Сполученого Королівства; англійська їжа та транспорт Британії.

Лепбук – це навчальний посібник. Тому потрібно продумати план того, про що йтиметься в цій папці, щоб повністю розкрити тему. Кількість частин залежить від самої теми, індивідуальних особливостей учасників групи.

Крок 3. Створення макета. Основа для лепбука може бути у вигляді стандартної книжечки з двома розворотами, картонної папки формату А3 або А4 з кількома розворотами, книжки-гармошки, фігурної папки. Форма основи лепбука залежить від обраної теми та творчості учнів і педагога. На основі розташовують різноманітні міні-книжки, кишені тощо.

Крок 4. Наповнення лепбука. До кожної підтеми добирається той тип мінікниги, який найкраще підходить для викладу інформації. Існує декілька видів міні-книг: багаточарова міні-книга, книга-вкладка, книга-гармошка, книга-віяло, книга-мушля, книга з пелюсток, книга-конверт, книга з розчиненими дверцятами, книга-сірникова коробка, книга-коло, книга-колесо, конверти для інформації.

Крок 5. Збір інформації та матеріалу. Крім міні-книг є багато речей, які можна вкласти в кишеньки лепбука. Це можуть бути: пазли куплені або власноруч розрізані кольорові картинки; дидактичні ігри; логічні ігри, лабіринти, кросворди; ігри на уважність; малюнки, картини, розмальовки, штриховки; мапа, схеми, таблиці тощо; реальні предмети (листівки, шматочки тканини, листя тощо).

Переваги використання лепбука для педагогів: сприяє організації матеріалу по темі, що вивчається в рамках тематичного планування; сприяє оформленню результатів спільної проектної діяльності і може бути формою представлення підсумків проекту або тематичного тижня; сприяє організації індивідуальної та самостійної роботи з дітьми; це прекрасний і чудовий спосіб подати всю наявну інформацію в компактній формі.

Переваги використання лепбука для дітей: розвиваються універсальні вміння, такі як: вміння планувати майбутню діяльність; домовлятися з однолітками; розподіляти обов'язки; шукати потрібну інформацію, узагальнювати її, систематизувати; самостійно давати пояснення на виникаючі питання; приймати власні рішення, спираючись на свої знання і вміння; використовуючи усне мовлення, висловлювати свої думки і бажання.

Лепбук надає можливість активніше співпрацювати з батьками наших учнів, ближче залучати їх до того, що вивчають діти, до розуміння їх потреб. Через залучення батьків до спільної діяльності з'являється можливість створити справжню взаємодію в триаді "батьки-діти-вчителі" та налагодити партнерські відносини з родиною в інтересах дитини. Будучи активними учасниками творчого процесу, батьки забезпечують підтримку: організаційну (екскурсії, походи); технічну (фото, відео); інформаційну (збір інформації для лепбука); мотиваційну (підтримка інтересу, впевненості в успіху).

Все зазначене вище дає змогу зробити висновок про те, що застосування такої форми організації навчально-пізнавальної діяльності, як лепбук, сприяє подоланню бар'єрів міжособистісної взаємодії між учителями, учнями та їх батьками, психологічних бар'єрів при оволодінні іноземною мовою, а також бар'єрів навчальної діяльності: пізнавального, емоційного, комунікативного, мотиваційного.

Література

1. Концепція нової української школи. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html/>
2. Глазкова І. Подолання бар'єрів навчальної діяльності студентів ВНЗ як педагогічна проблема / І. Глазкова // Освіта регіону. – 2013. – №2. – С. 304.
3. Пляцок А.О., Олійник В.В. Використання технології "леп бук" в роботі з дошкільниками. Навчально-методичний посібник. – Вінниця: КУ "ММК", 2017. – 45 с.
4. Щербатюк В.С. Методика застосування проектних технологій на заняттях із літературознавчих дисциплін у ВНЗ / В.С. Щербатюк // Молодий вчений. – 2017. – №6. – С.115-117.

Дубинко Светлана,
кандидат филологических наук,
Белорусский государственный университет,
Михасенко Галина,
кандидат филологических наук,
Частное учреждение образования "БИП – Институт правоведения"

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Самостоятельной работе со студентами в современных учебных программах по иностранному языку уделяется достаточно большой объем часов, как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы. Большой удельный вес данного вида учебной деятельности требует поиска новых форм работы, что, с одной стороны облегчается разнообразием и доступностью интернет ресурсов, а с другой стороны, осложняется необходимостью четкой организации самого процесса и системы контроля над выполнением заданий, степенью самостоятельности и оригинальности их выполнения. Такое пристальное внимание развитию самостоятельной деятельности студентов вузов, в том числе и на занятиях по иностранному языку не случайно. Поиск новых форм и приемов работы в аудитории и вне ее связан с необходимостью переосмысления общего дидактического контекста со смещением акцентов на личность обучаемого и с переходом на парадигму личностно-ориентированного обучения. Особенно актуальна эта идея в сфере обучения деловому общению, так как именно в профессиональной сфере будущему специалисту понадобится способность к переносу навыков и умений эффективного речевого и коммуникативного поведения в идентичные ситуации профессионального общения.

Обучение навыкам самостоятельной деятельности позволяет в будущем молодому специалисту самостоятельно решать разнообразные языковые задачи в сфере своей профессиональной деятельности. Так как речевые навыки обладают способностью к переносу на другие коммуникативные ситуации, эффективное владение навыками самостоятельной работы рассматривается как способ повышения эффективности овладения иностранным языком и как важная предпосылка успеха в любой сфере деятельности. Реализация концепта самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком позволяет поддерживать и развивать систему непрерывного языкового образования, обеспечивает учащемуся возможность самостоятельно поддерживать и совершенствовать свой языковой уровень в различных учебных ситуациях в условиях варьируемого учебного контекста, разнообразия образовательных систем, изменяющихся социальных потребностей в области иностранных языков.

Важно отметить, что эффективность самостоятельной деятельности касается не только академических успехов учащихся, но также показателей развития их интеллектуальной самостоятельности и креативности.

Мы рассматриваем обучение самостоятельной деятельности на иностранном языке в контексте аудиторного практического занятия, управляемой самостоятельной работы, учебной языковой практики, работы дома, что соответствует нашему пониманию сути непрерывности обучения. Как показывает опыт, более высокий уровень сформированности навыков самостоятельной деятельности обеспечивает студентам более успешное решение моделируемых профессиональных задач в сфере делового общения. Именно в этой сфере провалы и коммуникативные неудачи наиболее заметны и чреваты последствиями.

Обучение деловому и профессиональному английскому языку осуществляется нами на основе коммуникативного системно - деятельностного подхода, который предполагает:

1. единство целей, процесса и методики обучения иностранному языку;
2. сочетание практической направленности с систематизацией языкового и речевого материала в сознании обучаемых;
3. соединение активной коммуникативности с сознательным анализом родного и иностранного языков и опоры на речевой опыт обучаемых;
4. системность в организации обучения всем видам речевой деятельности;
5. эффективное управление контролируемыми и самостоятельными формами работы;
6. интенсификацию учебного процесса на основе активизации речемыслительной деятельности студентов;
7. применение интенсивных методик обучения;
8. использование инновационных технологий (проектно – конструкторских, метакогнитивных и др.);
9. использование аудиовизуальной технологии обучения; индивидуализацию процесса обучения.

Рассмотрим формы управляемой самостоятельной и самостоятельной работы, которые успешно сочетаются с принципами коммуникативного системно – деятельностного подхода, описанными выше.

Управляемая самостоятельная работа осуществляется по следующим направлениям:

1. научно-исследовательская работа: руководство подготовкой докладов к дипломатическим чтениям, руководство написанием докладов для участия в конференциях по направлению специальности;
2. подготовка студентов к участию в конкурсе бизнес-планов на английском языке (навыки бизнес-планирования, маркетинговый анализ, презентационные навыки);

3. подготовка и размещение на страницах преподавателей тренировочных тестов и комплекса упражнений для закрепления знаний по различным темам в рамках учебной программы;
4. подготовка и размещение на странице преподавателя учебно-методических материалов для дополнительной работы, а также заданий для самостоятельной работы;
5. разработка комплексных кейсов, работа со статьями, отчетами, видео- и аудиоматериалами, решение проблемных задач, перевод, реферирование по тематике курса;
6. разработка заданий по работе с презентациями;
7. организация работы по обучению навыкам академического письма.

Внеаудиторная самостоятельная работа по иностранному языку понимается нами как организуемая самим студентом по предложенной ему программе деятельность, углубляющая и дополняющая аудиторную работу, и одновременно как самостоятельная подготовка к последующей работе на занятии, например дискуссии, ролевой, деловой игре как эффективной форме подкрепления результата самостоятельной учебной деятельности.

Развитие интеллектуальной самостоятельности студентов осуществляется нами на основе поэтапной организации самостоятельной работы с учетом уровня проблемности познавательного-коммуникативных задач. По мере возрастания самостоятельности обучаемого содержание деятельности соответственно изменяется.

При подготовке заданий для самостоятельной работы учитывается необходимость создания коммуникативно-познавательной потребности обучаемого как части общей системы его мотивации. Для формирования специфической мотивации изучения иностранного языка в процессе внеаудиторной самостоятельной работы должны соблюдаться следующие условия:

- осознание студентом актуальности и важности углубленной самостоятельной работы как эффективного способа подготовки к активной речевой деятельности на занятии;
- новизна приобретаемых знаний, возможность выйти за пределы программы и учебника;
- разнообразие и динамизм форм внеаудиторной самостоятельной работы (в лингафонном кабинете, компьютерном классе и дома), что способствует выработке и поддержанию активности и положительного эмоционального отношения к самостоятельной работе;
- нетрадиционность заданий и инструкций, представляющих коммуникативно-познавательную лингвистическую задачу, позволяющих выбирать собственный способ решения, проявлять инициативу и творчество (например, при подготовке совместного проекта);
- использование наглядности, опор и ключей, обеспечивающих самокоррекцию и ощущение успешности самостоятельной работы; информативная насыщенность разнообразных по содержанию и стилю

материалов с учетом познавательных интересов данного контингента обучающихся.

Dubrova Oksana,
PhD in Philology, Associate Professor
Berdiansk State Pedagogical University

POETRY AS A KEY FACTOR IN THE FORMATION OF WALT WHITMAN'S HOMOSEXUAL IDENTITY

The achievements of the West, not only in the political, economic, but also in cultural terms, have a bearing on the development of the Ukrainian community. A large number of theories exploring the alternative aspects of human sexuality, the cultural rights of gender and sexual minorities in the European countries are becoming increasingly popular in Ukraine.

The emergence of gay-lesbian studios proved that in the early 90's of the twentieth century gay-lesbian theory became quite popular, and subsequently, stood out into an independent industry, began to intensively develop and study. However, according to Peter Barry, "gay lesbian criticism is not a homogeneous and unified intellectual course. There are a number of differences between lesbian theory and gay studios" [1, 166]. Due to such demarcation in the 1990's an independent industry appeared that is currently known as the "queer theory".

It should be noted that Western countries have gone through sexual and gender liberalization much earlier, but in recent decades the researches in the context of queer theory have become an urgent topic of academic and public discourse among Ukrainian scientific audience.

The research is focused on studying the poetry of one of the most famous and ambiguous American poets Walt Whitman through the prism of queer research. It is a well-known fact that he had non-traditional sexuality, public recognition of his own homosexual orientation, which was reflected in his collection of poetry "Leaves of Grass", and most of all in the cycle "Children of Adam".

The paper is primarily current due to the fact that the works of the American poet have not been studied in the light of queer theories yet, although Walt Whitman's poetic heritage has repeatedly become the object of literary studies in the works of the Ukrainian (S. Breslavskaya, T. Venedyktova, T. Mikhed, S. Pryhodiya) as well as foreign scholars (R. Asselini, P. Barry, J. Beaver, C. Beach, G. Bloom, R. Ekis) etc.

So, the central concept of our paper is the "queer" that arose in the context of the American civil movement for human rights and the feminist movement.

Queer-studios focus on social practices in the field of culture and sexual identity. This area of research is very productive in the West. The development of queer research is essential to justify the attitude of LGBT politicians and society.

It was namely there where the first specialized departments and research centers on queer subjects appeared.

In Ukraine there are no specialized departments of Queer Studies or Gay and Lesbian Studies yet, although some aspects of this issue are of interest to Ukrainian scholars, in particular, at Taras Shevchenko University of Kyiv.

This explains the fact that in the gender aspect and in the light of Gay-Lesbian studies, the study of Whitman's poetry has begun relatively recently, namely in the works of foreign scholars, a striking example of which is, for example, the critic Peter Barry, who has tried to consider the American poet's lyrics through the prism of that particular gay lesbian studies. The English researcher emphasizes the homoerotic background of Walt Whitman's poetry, particularly during the Civil War period, emphasizing that the wounds, the wounded and hospitals of World War I acquire "erotic connotations, since they enable sensory erotic contact between men" [1, 182].

The theory of non-traditional orientation in the works of American writers and poets (including Whitman) was also developed by Judith Butler and Eve Sedgwick.

Homoerotic poetry is one of the manifestations of queer theory, which aims to capture and portray any kind of sexual activity or identity that fall under the category of "traditional-non-traditional". The Queer-theory includes both the reading of queer works and the theoretical substantiation of "unusual" itself. The Queer theory is considered both through the prism of feminist views on gender, and in the context of gay-lesbian studies, which pays much attention to the study of the social constructive nature of sexual acts and identities, when gay-lesbian studies focus on natural and unnatural behavior, while respecting homosexual behavior.

Whitman himself had a long list of lovers in his life. The poet preferred young boys (aged seventeen to twenty-two), with whom he later ceased to be a relationship. The first permanent lover of the American poet was (shortly after the publication of the first edition of the "Leaves of the Grass"), a Brooklyn driver Fred Vaughan, with whom the poet lived for several years and until the end of his life wrote letters to him and did not cease their communication.

So, Walt Whitman's works cannot be construed as condemning and disregarding the traditional norms and forms of love accepted in ordinary society. His poetry depicts love in all its manifestations, and sometimes even the object of his sexual attraction can be a dead man, usually a man, and usually a warrior (in such poetry Whitman, according to Peter Barry, even found the elements of necrophilia): *O my soldiers twain! O my veterans passing to burial! / What I have I also give you. / The moon gives you light, / And the bugles and the drums give you music, / And my heart? O my soldiers, my veterans. / My heart gives you love* [4] або *Till late in the night reliev'd to the place at last again I made / my way, / Found you in death so cold dear comrade, found your body son / of responding kisses, (never again on the earth responding)* [4].

The explanation of it the Civil War between the North and the South was (1861). A year later, the poet's brother George, who fought on the side of the northern states, was wounded. Walt hastened to the front to help his brother. It was there that he felt all the horrors of war. It was at that time that the poet was experiencing the deepest emotions in his life that the war had settled in his mind, and that time he transmitted them in the poems "Drum Taps" of the cycle "Leaves of Grass", and his grief over the murder of President Abraham Lincoln was the basis of the immortal elegy "When Lilacs Last Bloom in the Dooryard".

However, most of the "military" works of the American poet are devoted to men who were injured in the battle, so many of them are pretty bloody and quite naturalistic: *By these, crowds, groups of forms vaguely I see on the floor, / some of the pews laid down, / At my feet more distinctly a soldier, a mere lad, in danger / of bleeding to death (he is shot in the abdomen), / I stanch the blood temporarily (the youngster's face is white as a lily)* [4]. This is due to the fact that during the Civil War the wound gained "erotic connotations" for Whitman (P. Barry), since it made possible the sensual erotic contact between men and thus justified such relationships.

Becoming one of the most prominent American poets Whitman, with his open poetic research of homoerotic desires, had a great influence on writers who lived and worked with him at the same time such "pioneers" of gay literature as Edward Carpenter and J. A. Simonds (who published a study of Whitman's works one year after his death). E. Carpenter met Whitman in 1877, and J. Simonds corresponded with him, however, when Simonds, in one of his letters, directly asked Whitman about homosexual fantasies in Halumas, he replied that such questions "caused him astonished" and denied the possibility of such topics in his poems and called them "inappropriate interpretations".

The American poet has a work that eloquently confirms the fact that Whitman did not perceive himself as a non-traditional sexually oriented person, during the Civil War he called himself a "wound-dresser" (wound doctor) who simply tried to help warriors survive physically and mentally: *The hurt and wounded I pacify with soothing hand, / I sit by the restless all the dark night, some are so young, / Some suffer so much, I recall the experience sweet and sad / (Many a soldier's loving arms about this neck have cross'd / and rested, / Many a soldier's kiss dwells on these bearded lips)* [4].

Thus the war becomes "a safe" territory, where the usually forgotten feelings can be revealed openly, although the exceptional circumstances mean at the same time that the awakened feelings are different from those in ordinary life" [1, 182]: *I am faithful, I do not give out, / The fractur'd thigh, the knee, the wound in the abdomen, / These and more I dress with the impassive hand, (yet deep in my / breast a fire, a burning flame)* [4].

However, despite the fact that Whitman himself thought about his "Galamus", and then about the cycle "Children of Adam" in general, his poems in the late XIX-th and the beginning of the XX-th centuries were clearly perceived as passionate hymns of gay self-awareness.

This is confirmed by the autobiographical fact that, having adequately demonstrated himself while working in hospitals, in 1865 Whitman received a position in the Department of the Indians, but after six months he was released there "for twenty-four hours" on the order of the Minister of the Interior James Herlane, who, after reading of Whitman's poems, considered them obscene.

Therefore, the only "safe" territory for Whitman is precisely the hospitals, infirmary and military hospitals where his passion, his desire to help the wounded and the desire to give them all his love developed. The description of hospitals occupies a prominent place in the cycles of his works "Drum-Taps", dedicated to military subjects: *We come to an open space in the woods, and half by / the dim-lighted building, / This a large old church at the crossing roads, now an impromptu hospital* [4]; *On, on I go, (open doors of time! open hospital doors!)* [4].

The American poet listed everything he saw and watched at those institutions by resorting to one of his favorite techniques – the "catalogue": *...I see a sight beyond all the pictures / and poems ever made, Shadows of deepest black, just lit by moving candles and lamps... / crowds, groups of forms vaguely I see n the floor, / ... Surgeons operating, attendants holding lights, the smell of ether, / the odor of blood, / The crowd, O the crowd of the bloody forms, the yard outside / also fill'd* [4].

A devoted, even emotional work at hospitals, emotions and experiences affected Walt Whitman's health, he suffered from several heart attacks, which resulted in a paralysis of the poet, so the last years of his life the poet had to spend in the wheelchair. However, he was not bored, Whitman's friends and lovers did not leave him without attention. Since 1888 almost every day he was visited by his new "friend" – a young bank officer, Albert Einstein's relative, Chores Traubel. As it turned out later, the young man made detailed records of the great poet's life. After Whitman's death Traubel published them, earning a lot of money on this.

So, Whitman's homosexual poetry can not be perceived as a "pure" form, because the relevant historical context and the circumstances in which the "newest Christ of the American religion" lived and worked are important for an adequate understanding of it. Whitman became a prominent and influential figure at the beginning of the movement of homosexuals for their rights. His poems awakened lots of homosexual senses that were hidden up to a certain time.

References

1. Баррі Пітер. Вступ до теорії : літературознавство та культурологія / Пітер Баррі. – [пер. з англ. Погинайко; наук. ред. Р. Семків]. – К. : Смолоскип, 2008. – 360 с.
2. Дуброва О.В. Творчі паралелі : Волт Вітмен та Богдан-Ігор Антонич : монографія / О.В. Дуброва. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 167 с.
3. A Companion to Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer Studies / Edited by George E. Haggerty and M. McGarry. Blackwell Publishing, 2007. – 478 p. (Blackwell Companions in Cultural Studies)
4. Whitman, Walt. Leaves of Grass / Walt Whitman. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www-readfwd.com/walt-whitman-leaves-of-grass...download...>

СИМВОЛІКА КАРТ ТАРО В РОМАНІ "СЬОМИЙ АРКАН" Н. СТЕПУЛИ

Актуальність дослідження полягає у тому, що розвиток літератури в епоху модерних технологій та нововведень сягає нових меж. Проблеми розвитку сучасної української прози порушені у книгах "Післячорнобильська бібліотека: Український літературний постмодерн" (2005 р.) Т. Гундорової та "Сучасна українська проза: Постмодерний період" (2008 р.) Р. Харчук.

Паралельно до зазначених тенденцій змінюється форма сучасного літературного викладу, письменники тяжіють до експериментів із жанрами своїх творів. Так, твір Н. Степули "Сьомий Аркан" написаний в експериментальному, новаторському для української літератури жанрі: роман-андрогін, роман-таро, специфіка якого полягає у синтезі на літературній ниві різних форм сучасної культури, а саме – прози та ворожіння на картах Таро. У світовій літературі до написання творів у подібних жанрах зверталися Д. Браун, Е. Гентер, І. Ельтеррус, В. Камша, М. Павич, С. Постмен, Дж. Фаулз, М. Фрай та ін., а в українській такий експеримент є новаторським. Тому сучасна вітчизняна література потребує глибокого аналізу творів синтетичних жанрових форм. Творчість Н. Степули досліджували В. Агеєва, Я. Грибовська, М. Слабоспицький, В. Коскін, С. Хлоптяк, Л. Максименко, проте проблема функціонування у сюжеті та символіки карт Таро в романі "Сьомий Аркан" є нерозкритою.

Мета дослідження – розкрити функції карт Таро в сюжеті роману "Сьомий Аркан" Н. Степули.

Завдання:

- р'ясувати специфіку карт Таро;
- простежити зв'язок карт Таро в романі "Сьомий Аркан" Н. Степули із сюжетними колізіями та характерами персонажів.

Колода карт Таро з'явилася ще в Середньовіччі, а використовується і в наші дні, переважно, для ворожіння. Карти Таро є системою графічних образів. Спочатку існували як гра, адже французьке слово "Таро" означає назву гри в карти. Немає точних відомостей, з якого моменту ці карти стали використовувати не тільки для гри, але й при ворожінні. Однак перші документальні натяки на можливість співвідношення карт та людських доль відносяться до XVI століття. Аркан (лат. "arcanus" – "таємниця") у своєму первинному значенні – це таємний комплекс фактів та настанов. Подібні комплекси були наявні в багатьох культурах та спільнотах (древньоєгипетські жерці, друїди, ордер Храмовників, масони тощо). В алхімії арканами називали складові речовини, інгредієнти якої зберігалися в

таємниці. Безпосередньо карти Таро складалися із двадцяти двох Старших та п'ятдесяти шести Молодших Арканів, кожен з яких мав своє неповторне значення [2, 15].

Колода Таро складається з 78 карт і ділиться на три частини: Старші аркани, Придворні карти і Молодші аркани. Старші аркани пронумеровані числами від 0 до XXI (зазвичай, латинськими цифрами). Придворні карти (їх загальна кількість в колоді – 16) розділені по рангам: Королі, Королеви, Лицарі і Пажі (або Принцеси) – і по мастям: Жезли, Чаші (Кубки), Мечі і Монети (Диски, Пентаклі). Молодші аркани (40 карт) також поділяються за чотирма мастями і складають ряд кожної масті від Туза (1) до 10.

Зараз у світі існують близько тисячі різних колод Таро. Але існує кілька основних традиційних: Вісconti-Сфорци (найстаріші колоди Таро, практично не мають "нащадків"), Марсельське Таро (численні історичні "народні" колоди, що випускалися у Франції, Швейцарії та Італії), колоди Еттейли (Мала і Велика, також майже не мають наслідувачів), колода Райдера-Уейта-Сміт (найпопулярніший нині шаблон для сучасних колод) і колода Тота (Кроулі) (залишається класикою, але не є надто популярною). Крім того, існують вельми оригінальні та єдині в своєму роді колоди (наприклад, "Таро Таємного лісу" або "Таро Елементів").

Тарознавець Г. Бедненко наголошує, що карти Таро можна використовувати у багатьох іпостасях [1, 4-5]:

1) як предмет мистецтва. Красиві і якісно видані колоди Таро – справжні витвори мистецтва, здатні давати власнику естетичне задоволення. Колоди Таро можуть бути об'єктом колекціонування як для професіоналів-тарологів, так і для естетів і любителів історії мистецтва;

2) для гри в тарок. На картах Таро можна грати в тарок та інші ігри;

3) у психотерапії. Карти Таро можна застосовувати для проєктивних методик в психотерапії;

4) як діагностику (духовне самопізнання). За допомогою карт Таро можна вивчити наявну ситуацію або нинішній стан з точки зору психологічних причин і факторів, етапів шляху духовного розвитку і т.п.;

5) як прогностику (прогноз). За допомогою карт Таро при достатній концентрації на питанні можна з певною ймовірністю (близько 80-95%) передбачити події майбутнього в житті кверента (того, хто ставить питання);

6) для отримання поради. За допомогою карт Таро можна отримати відповідь на питання про перспективність повної справи або способу дій;

7) оперативно-магічне використання. Існують техніки використання карт Таро в оперативно-магічних цілях, які вимагають досить високою рівня професіоналізму і часто використовуються в поєднанні з іншими церемоніально-магічними практиками.

На думку тарознавця К. Кеннер, карти Таро працюють як предмети прогностики та діагностики саме тому, що кожен знаходить в них щось для себе. Більшість карт проілюстровані деталізованими малюнками – це дозволяє знайти в них знаки, які відповідатимуть будь-якій ситуації. Тому

справжня сила Таро полягає не у здатності показувати знаки долі, а у думках і діях, які "пробуджують" зображення на картах. Таким чином карти Таро допомагають віднайти інформацію у підсвідомості; долучитися до колективного безсвідомого, яке є сховищем загальних емоцій та розуміння світу. Цікавою є також думка про співвіднесеність самого ворожіння із теоріями квантової фізики, згідно з якими час не є лінійним, а тому рухається в усіх напрямках, і обставини майбутнього можуть повертатися назад та впливати на теперішнє. Цим К. Кеннер пояснює причину того, що карти Таро можуть описувати події, які ще не відбулися [3, 19-21].

Жанрова специфіка роману-таро Н. Степули "Сьомий Аркан" (повна назва – "Сімдесят вісім. Сьомий Аркан", лаконічніше – "78. VII Arcanum") передбачає злиття художнього простору твору зі сферою символіки відповідних карт. Н. Степула описує в романі не всю колоду Таро, а лише деякі карти Старших арканів. Наприклад, під час першого у творі ворожіння Мішелью випали карти "Вежа", "Чаклун" і "Зоря". Кожна з цих карт має своє символічне значення. За К. Кеннер, це класична карта віри та надії. "Зоря" – це світло у темряві, яке дає надію, натхнення та підтримку. Вона символізує здійснення бажань, направляє на вірний шлях, втілює сверхнове розуміння світу [3, 172]. Тлумачення цієї карти таролога збігається із тлумаченням письменниці: *"Зоря" віщувала нову дорогу, переміни у житті, успішні зрушення в кар'єрі та в усьому іншому... Карта "Чаклун" підсилювала віщоване "Зорею", стверджувала ясність розуму ворожбитів, вказувала на його мінливість і дар переконувати, теж обіцяла успіхи, навіть у тім, за що раніше Мішель і братися не думав. Також карта вказувала на якусь нову висоту, на яку начебто вже піднявся Мішель"* [4, 19]. Поєднання таких карт свідчить про те, що ворожбит зможе знайти новий шлях. І дійсно, Мішель знайшов вихід із проблеми, яка тривожило його довгі часи. Він став менше страждати через втрату коханої Нейті, яка за дивним плином обставин, через катаклізми "зсуву часів" опинилася в іншому часі, безслідно зникла зі світу сьогодення.

Проте, карта "Вежа" віщує неочікувані зміни. Важливо звернутися до зображення цієї карти в класичній колоді Уейта: чорну безмісячну ніч раптово пронизує спалах блискавки. Верхівку споруди, яка символічно змальована у вигляді корони, зносить, вежа спалахує, і двоє – королева та її закоханий – вистрибують із неї, щоб віднайти смерть знизу, на каменях. Таке зображення не може віщувати однозначно хороше. Саме тому карта символізує вибух енергії, якій немає виходу, і яка може принести довгоочікуване полегшення або раптовий шок [3, 169]. На думку Н. Степули, таку карту можна трактувати *"як дороговказ до творення нагальних змін у житті, таких змін, які часто або відчувалося вглиб планів, або вглиб свідомості, яким чинився свідомий супротив. Також "Вежа" віщувала Мішелеві якість звільнення з полону певного партнерства"* [4, 19]. Така думка автора ще більше натякає на хорошу розв'язку стосунків Мішеля із Нейті, тобто таку, при якій чоловік зможе віднайти спокій та нову

свободу. Трактування письменницею є абсолютно логічним, адже поєднання карт "Вежа" та "Чаклун" символізує новий початок, "спалювання" всіх мостів.

Вважаємо, що функція карт Таро у романі є не лише сюжетотвірною, а й характеротвірною. Карти дуже тісно вплітаються в долі персонажів, адже останні використовують колоду карт для отримання порад, як засіб діагностування власних проблем теперішнього та прогнозування життєвих шляхів майбутнього, за допомогою карт знаходять відповіді на вічні питання. Так, Мішель звернувся до ворожіння через те, що його мучив смуток, нерозуміння дійсності, бажання остаточно подолати кризу кохання. А після того, як він розшифрував значення карт, які випали, чоловік відчув полегшення та навіть звільнення.

Іншій героїні роману, Нейті, при ворожінні випадає карта "Суд". Але *"розкладені карти Таро не давали їй жодних відповідей на жодне з питань. Нейтікерт замислилась. Ця карта означає відразу багато... Вказує на інший бік душі, на тінь її. Карта "Суд" вказує на те, що наближається неподоланні події, до яких і вона матиме стосунок. Вона піде шляхом звільнень. Чи – звільнення. Від тіні, від тіней..."* [4, 35]. В тарознавстві карта "Суд" може символізувати два значення. Перше вказує на програв у судовій справі. Таке значення має місце у сюжетній лінії роману: тут бачимо зв'язок із минулим героїні, адже незадовго до ворожіння у неї помер брат від рук загарбників. Друге значення вказує на суд, який розставить усе на свої місця. Так і сталося, коли Нейтікерт помстилася за брата. Але в долі персонажа карти Таро є дечим більшим, ніж віщунами долі та засобами діагностування власного стану, – їх можна кваліфікувати як окремий образ-характер, який діє та впливає на життя безпосередньо. Адже під час ворожіння *"Нейті раптом стало холодно. Їй здалося, що тіні обступили її – багато тіней, хижі тіні живих і мертвих, тіні людей і тіні Доль"* [4, 35].

Самостійність образу карт Таро доводить і те, що карта "Суд" здатна впливати на Нейті навіть уві сні, а художник із минулого Маестро Сан Мартіно носить карту "Верховний Жрець" у кишені. Існує повір'я, що деякі чорні маги носять певні карти Таро при собі, щоб змінювати власну долю. Наприклад, якщо тримати завжди поряд із собою "Любов", то буде щасливим особисте життя; "Сонце" приносить здоров'я, "Колесо Фортуни" – вдачу тощо; а якщо носити при собі карту "Диявол", то нечиста сила допомагатиме в усіх сферах життя. За К. Кеннер, карта "Верховний Жрець" (або "Ієрофант") символізує посередництво між людиною і богом, знання, дисципліну, традиційні цінності, ієрархію. Карта може означати, що ворожбита благословила чи мають благословити, або що йому самому доведеться когось благословити та порадувати вчинням і талантами [3, 124]. У міфології "Ієрофант" символізує смерть та відродження, перебування між двома світами. У романі Н. Степули карта означає *"пошук суті, смислу життя, ствердження духовних принципів і системи цінностей того, кому випала. Маестро вірив, що карта, яка символізує вміння розрізняти добро і*

зло, додасть і йому такого вміння, якщо він носитиме її при собі" [4, 108].

Цікаво, що карта "Колісниця", або "VII Аркан", із якою співзвучна назва роману Н. Степули зустрічається лише наприкінці твору, але має дуже глибокий контекст. К. Кеннер наголошує, що цифра 7 має важливе нумерологічне значення, адже є містичним, магічним числом. У класичному уявленні світобудови було сім днів творення. Є сім подарунків Святого Духа: дух Господа, премудрість, розум, сумління, стійкість, знання, благочестивість. Смертних гріхів також сім: гордіня, заздрість, обжерливість, блуд, гнів, жадібність, смуток. У тижні сім днів, у гамі сім нот, у райдузі – сім кольорів. Чакр, енергетичних центрів тіла, також сім. Через те, що сьомий день – це день відпочинку, 7 – число самоаналізу та філософії [3, 136].

Карта випадає Андрюїду Андрію під кінець його перебування на Землі: *"Тричі підряд екран показував мені одну й ту саму карту – Сьомий Аркан. Колісниця, перемога: ніщо не перешкодить добитися мети, немає меж силі, якщо це сила добра – вона несе енергію успіху. Білий і Чорний Сфінкси обіцяли підтримку і підмогу. Жезл нагадував про необхідність керуватися розумінням того, що чиниш. Меч вказував на енергетику – силу волі. Мені на мить захотілося повірити в усі ці обіцянки, повірити в те, що я ось-ось відкрию для себе якусь сьому таємницю буття, сховану за сімома замками"* [4, 156]. Саме так і сталося, карта допомогла здійснити філософський самоаналіз, і Андрію розкрилася таємниця його народження, земного існування та життя на планеті Сивін, він згадав своє дитинство і мати.

Але карта "Колісниця" віщує розгадану таємницю не лише для Андрюїди, а і для усіх персонажів, адже вони нарешті вирішили свої проблеми, віднайшли спокій та відповідь на одвічні питання. Майже безсмертний Андрюїд Андрій, сторонній наглядач долі героїв роману каже: *"Я знищив ті файли, в яких містилися долі Нейті, Мішеля, Маєстро Сан Мартіно й Валі, з усіма варіантами можливого втілення цих долі у життя. Бо ці люди вже не раз робили свій вибір... Відтепер вони не матимуть варіантів, збережених у моєму комп'ютері. Можуть самі собі визначати будь-які варіанти своїх життів"* [4, 155]. Через це вважаємо карту "VII Аркан" наскрізним символом.

Отже, автор використовує символіку карт Таро відповідно до їхнього класичного тлумачення тарознавцями, логічно вплітає карти ворожіння у художній простір роману. Попри те, що в романі "Сьомий Аркан" Н. Степула зображує не всі карти Таро, а лише деякі зі Старших Арканів, вони виконують важливі функції: є провідним засобом творення сюжету; доповнюють характеристику персонажів та сприяють цілісному сприйняттю образів; є каталізатором філософських поглядів; через відносну самостійність образ карт Таро є окремим персонажем-символом роману, а карта "Колісниця" – символом, який надає усій розкладеній автором колоді єдиний сенс розгаданої таємниці.

Література

1. Бедненко Г. Старшие арканы Таро. Теория и практика / Г. Бедненко. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2009. – 286 с.
2. Карты Таро. Предсказание судьбы / упор. Ю. Хацкевич. – Мн. : Харвест, М. : ООО "Издательство АСТ", 2001. – 192 с.
3. Кеннер К. Таро: секреты гадания [Текст] : пер. с англ. А. Ивановой / К. Кеннер. – Харьков : Книжный клуб "Клуб семейного досуга", 2009. – 352 с.
4. Степула Н. Сьомий Аркан. Роман / Н. Степула. – К. : Український пріоритет, 2012. – 160 с.

Заневич Ольга,

кандидат філологічних наук, науковий співробітник
Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України

СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ: РУКОПИСНІ ГРАМАТИКИ XVII-XIX СТ.

Становлення та розвиток української літературної мови репрезентують рукописні та друковані граматики XVI–XX ст., які можна поділити на такі групи:

1) друковані граматики, які дійшли до наших днів, зберігаються в багатьох бібліотеках та приватних колекціях в Україні та поза її межами [див.: 9, 249 – 259];

2) граматики XVI–XIX ст., які вийшли друком, однак збереглися поодинокі примірники, тому виникла потреба їх перевидання. Зокрема, це "ΑΔΕΛΦΟΤΗΣ. Грамматіка доброглаголиваго еллино-словенскаго языка" (Львів, 1591), яку 1988 р. Олекса Горбач перевидав у Мюнхені; "Грамматіка словенска" (Вільно, 1596) Л. Зизанія та "Грамматіки славенския правильное Свнтагма" (Св'є, 1619) М. Смотрицького – ці факсимільні видання здійснив Василь Німчук відповідно у 1980 р. та 1979 р.; "Grammatica Slavo-Ruthena" (Буда, 1830) М. Лучкая, яку П. Лизанець вивчав упродовж 1953 – 1988 рр. і лише 1989 р. опублікував факсиміле оригіналу латинською мовою та його український переклад;

3) рукописні граматики XVII–XIX ст., які були опубліковані лише в XX ст. Власне ці граматики мають велике значення для українського мовознавства, але у свій час вони не відіграли відповідної ролі в історії розвитку граматичної думки в Україні.

"Грамматыка словенская" І. Ужевича – це "фактично перша граматика власне української літературної мови XVI-XVII ст." [1, V], яку написав латинською мовою у 1643 р. український студент Паризького університету Іван Ужевич. Рукопис праці до сьогодні зберігається у відділі рукописів Національної бібліотеки в Парижі [6]. Згодом було знайдено ще один рукопис І. Ужевича у бібліотеці м. Арраса на півночі Франції, датований 1645 р. [5]. Ці рукописи були відомі серед широкого кола

лінгвістів, однак по-справжньому науковці-славісти Західної та Східної Європи ними зацікавилися лише в XX ст. [детальніше див.: 1, V–X]. До Києва ж обидва рукописи надійшли тільки в 60-их рр. XX ст.; їх опрацювали І. Білодід та Є. Кудрицький (Інститут мовознавства ім. О. Потебні) та видали у 1970 році.

Чим особлива ця граматика? Перш за все, "текстові пояснення в обох рукописах І. Ужевича написані латинською мовою, а мова – об'єкт описання, тобто парадигми відмін і дієвідмін, ілюстративний матеріал у тексті у вигляді окремих літер, складів, слів, словосполучень і речень, – ця частина написана кирилицею" [1, XIV]. Своєрідність двох рукописів "Грамматика словенская" (1643, 1645) І. Ужевича полягає не тільки в тому, що вони створені "міжнародною мовою Європи старої доби" [11, 155], а й у тому, що автор фактично схаактеризував систему української мови XVII ст. Зокрема праця І. Ужевича дала опис граматичної системи власне української, так званої книжної літературної мови XVI–XVII ст. в її широкому діапазоні – від рис традиційної книжності до народно-розмовного живого просторіччя. Називаючи свою працю "Грамматика словенская", І. Ужевич пішов за звичаєм тодішніх слов'янських істориків, граматистів, які свою мову називали мовою слов'янською (*lingua slavonica*), проте "коли йому доводилося згадувати про живу українську мову, то він користувався тоді поширеною за його часів на Заході назвою – *Ruteni*" [1, XXVI].

Наступною за хронологією є "Грамматика русская" (1788) Арсенія Коцака [7], яку Йосип Дзендзелівський і Зузана Ганудель опрацювали та опублікували в "Науковому збірнику Музею української культури у Свиднику" (Пряшів, 1990). Грамматика А. Коцака досить докладно характеризує церковнослов'янську мову Закарпаття другої половини XVIII ст., яка на той час "була вже значною мірою зближена з літературно-писемною українською мовою та з усним народним мовленням" [8, 556]. Ця праця є помітним кроком уперед щодо опису церковнослов'янської мови в її українській редакції. "Грамматика" засвідчує високий рівень викладання цієї мови в школах Закарпаття в другій половині XVIII ст. і тим самим проливає світло на стан шкільництва на цій українській території [8, 558].

Видатним явищем в історії української мови є "Грамматика языка славено-русского" І. Могильницького, написана в 20-их рр. XIX ст.; її детальний опис та аналіз знаходимо в Михайла Возняка ("Студії над галицько-українськими граматиками XIX ст." [2]), а сам текст опубліковано в "Українсько-руському архіві" (1910) [3]. Як зауважив Михайло Лесюк, "Іван Могильницький був би залишив глибокий слід в історії українського мовознавства, якби доля інакше розпорядилася з граматиною української мови, яку він написав 1823 р." [10, 98]. Варто зазначити, що мову граматики І. Могильницького, тобто мову якою вона написана, можна назвати народною лише до певної міри, її скоріше можна було б назвати церковнослов'янською, чи, як сам І. Могильницький назвав її – славено-

руською [10, 117]. Однак це була вже українська граматика, оскільки у ній описано народну українську мову. На думку М. Лесюка, українська мова багато втратила на тому, що граматика І. Могилянського не побачила світу у свій час. Якби вона вийшла у кінці 20-их чи на початку 30-их рр. XIX ст., то "українська літературна мова в Галичині була б набагато швидше вивільнилася з пут мертвої церковнослов'янщини" [10, 120].

У "Додатках" до "Студій над галицько-українськими граматиками" (1910) М. Возняк опублікував ще одну невелику за обсягом рукописну працю (усього лише 19 сторінок). Це **"Граматика мала руского языка для школи парафіанних в Гальції"** Теофана Глинського [4], яка датована 1845 р. та зберігається у Львівській науковій бібліотеці ім. В. Стефаника. Передумовами появи цієї граматики стало те, що 1844 року Львівська консисторія оголосила конкурс на кращий шкільний підручник. Теофан Глинський 1845 року надіслав на конкурс "Граматику", писану живою розмовною мовою. Варто зазначити, що на цей конкурс консисторія доручила написати граматику й Іванові Вагилевичу. На думку М. Возняка, "граматики Глинського та Вагилевича – се два документи, що показують наглядно, який напрям шкільних підручників давала консисторія і не допускала, а який попирала всіми силами" [2, 122]. Згодом рукопис Т. Глинського було відправлено авторові на доопрацювання. Однак книжку так і не було надруковано; довший час вона лежала в архівах митрополита Михайла Левицького поряд із рукописною граматикою І. Могилянського. Зауважмо, що тоді конкурс виграв І. Вагилевич і 1845 р. вийшла його "Grammatyka języka maloruskiego w Galicji".

Отже, на сьогодні граматики І. Ужєвича, І. Могилянського, А. Коцака та Т. Глинського – це пам'ятки граматичної науки, які свідчать про розвиток української мови XVII–XIX ст. та які могли б відіграти значну роль у її розвитку, якби вийшли друком одразу ж після їх написання.

Література

1. Білодід І.К., Кудрицький Є.М. Іван Ужєвич і його граматика // "Граматика слов'янська" І. Ужєвича / підгот. до друку І.К. Білодід, Є.М. Кудрицький. – К.: Наукова думка, 1970. – С. V–XXVI.
2. Возняк М. Студії над галицько-українськими граматиками XIX ст. // Записки Наукового Товариства ім. Шевченка. – Т. 95. – Кн. I. – Львів: НТШ, 1910. – С. 90–131.
3. Возняк М. Фільологічні праці Івана Могилянського / Українсько-руський архів. – Т. V. – Львів: НТШ, 1910. – 243 с.
4. Граматика мала руского языка для школи парафіанних в Гальції Т. Глинського // Возняк М. Студії над галицько-українськими граматиками XIX в. Додатки / Записки Наукового товариства ім. Шевченка. – Т. 98. – Кн. VI. – Львів: НТШ, 1910. – С. 91–110.
5. Граматика слов'янська І. Ужєвича. (Аррарський список) / підгот. до друку І.К. Білодід, Є.М. Кудрицький. – Київ: Наукова думка, 1970. – С. 1–86.
6. Граматика слов'янська І. Ужєвича. (Паризький список) / підгот. до друку І.К. Білодід, Є.М. Кудрицький. – Київ: Наукова думка, 1970. – С. 1–72.

7. Грамматика русская А. Коцака // Дзендзелівський Й. Граматика Арсенія Коцака / Науковий збірник Музею української культури у Свиднику. Першоджерела. – Пряпів: Словацьке педагогічне вид-во в Братиславі, 1990. – №15. – Т. II. – С. 81–213.
8. Демський М. Рецензія на публікацію: "Граматика Арсенія Коцака. Підготували Йосип Дзендзелівський, Зузана Ганудель. Науковий збірник Музею української культури у Свиднику. Словацьке педагогічне видавництво в Братиславі. Відділ української літератури в Пряпіві. – Братислава; Пряпів, 1990. – Т. 15, кн. 2. – 320 с." // Записки Наукового товариства імені Шевченка. – Том ССХХІХ. Праці Філологічної секції. – Львів, 1995. – С. 553–558.
9. Заневич О. Українська мова XVI–XVII ст.: дієслово. Семантика, перехідність, об'єкт. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАНУ, 2015. – 308 с.
10. Лесюк М. Становлення і розвиток української літературної мови в Галичині. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2014. – 732 с.
11. Німчук В. Мовознавство на Україні в XIV–XVII ст. – К.: Наукова думка, 1985. – 223 с.

Звяга Вікторія,

студентка

Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стрімкі зміни, що відбуваються в суспільстві, осучаснення освітньої системи, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов ставлять перед освітньою системою країни необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних підходів до викладання англійської мови.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить про те, що проблема використання інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови у вищих закладах освіти є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників. Зокрема, останнім часом проведено багато досліджень, що розкривають проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (О. Коваленко, С. Литвин, С. Ніколаєва); проблеми формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів англійської мови (Л. Биркун, С. Саєнко, Ю. Чаплук). Науковий доробок Т. Бичківської, М. Куріч, В. Редько, Є. Шевченко висвітлює проблеми використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови.

Метою роботи є дослідження проблеми використання інноваційних методів як ефективної форми стимулювання студентів до вивчення англійської мови.

Одним з найбільш революційних досягнень за останні десятиліття, що значно вплинуло на освітній процес в усьому світі, стало створення

всесвітньої комп'ютерної мережі (інтернет), що буквально означає "міжнародна мережа" (англ. international network). Використання кібернетичного простору (cyberspace) у навчальних цілях є абсолютно новим напрямком загальної дидактики і методики, тому що зміни, що відбуваються, торкаються всіх аспектів навчального процесу, починаючи від вибору прийомів і стилю роботи, закінчуючи зміною вимог до студента [2].

До інноваційних навчальних методів належать: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод ролівної гри, метод "кейс-стаді" (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії) (див. рис. 1). Також на сьогодні отримали широке поширення такі інноваційні види діяльності як метод проектів, який забезпечує розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

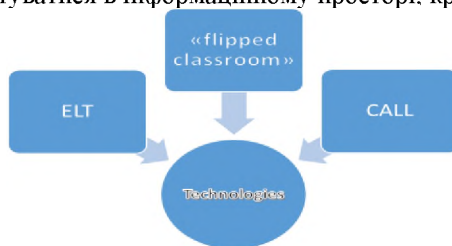


Рис. 1 Інтерактивні технології навчання англійської мови

Основними джерелами інформації є бібліотеки наукових журналів та інших текстів, як-от Jstor, Taylor&Francis, документи, першоджерела, усе, що визнається в науковому середовищі. Світ аналітичного наукового письма багатогранний, сегментований і пристосовується під сотні потреб. Письмові завдання адаптуються під кожен предмет, його потреби, запити студентів, специфіку кожної спеціалізації (від ІТ до культурології), необхідного методу тощо (див. рис. 2, 3).

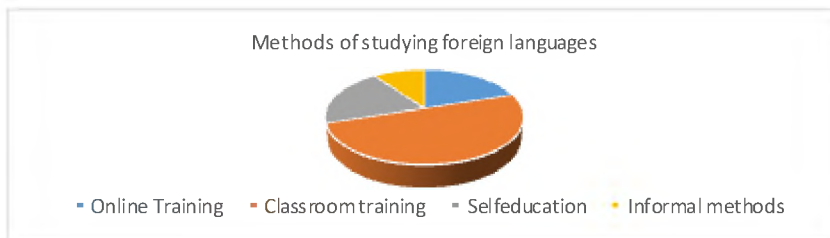


Рис2. Методи навчання іноземних мов



Рис. 3. Алгоритм створення якісного тексту

Взаємне редагування (peer editing) – прочитання і коментування письмових робіт один одного в аудиторії – є одним зі способів активізації уваги учнів або студентів до письма як процесу. Взаємне редагування можна застосовувати у вигляді як аудиторних, так і позааудиторних завдань. Така форма роботи є звичною практикою в центрах розвитку письма – Writing Centers, які сьогодні є в більшості університетів світу і мета яких – сприяти розвитку писемних навичок серед студентів шляхом переважно індивідуальних тьюторських консультацій та групових практичних семінарів. Важливою особливістю таких центрів є те, що консультації з питань письма надаються підготовленими тьюторами з-поміж самих студентів (peers). Це сприяє взаємодії між студентами та створює сприятливі умови для застосування взаємного редагування в навчальному середовищі [2].

З погляду розвитку мовленнєвих навичок процес взаємного редагування сприяє усвідомленню студентами важливих структурних, лексичних і граматичних елементів тексту, які інакше можуть залишитись не поміченими.

Письмові завдання – це інструмент, який за умови правильного використання дозволяє студентові отримати цікаву професійну інформацію, покращити свої навички, відкрити щось нове.

Читання іноземною мовою сприяє розвитку комунікативних умінь, є засобом спілкування через друковане слово, важливий вид мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюджений спосіб іншомовної комунікації, передає досвід людства, накопичений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності. *Психофізіологічну основу* читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння. Читання супроводжується внутрішнім промовлянням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. З *психологічної* точки зору процес сприймання та розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з *мисленням та пам'яттю*. Сприймаючи текст, читець виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять (логічна та механічна) – допомагає мисленню. Від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту, його повнота, глибина і точність [1].

У свою чергу використання інноваційних методів навчання дають студенту вищого навчального закладу освіти чітку і сильну мотивацію до вивчення англійської мови, оскільки носять практичний і наочний характер.

Так, наочне використання аудіо-відео матеріалів для вивчення англійської мови активізує відразу декілька видів діяльності і дає можливість неодноразового повторення матеріалу, що вивчається. Прикладом може бути глосарій (див. таблицю 1). Використання мультимедійних ресурсів має набагато більшу міру інтерактивного навчання, ніж робота в аудиторії. Застосування Інтернет ресурсів забезпечує наочність подання матеріалу, різноманітність подання інформації.

Таблиця 1

Глосарій

<i>Term</i>	<i>Explanation of the term</i>	<i>Ukrainian translation of the term</i>	<i>Ukrainian explanation of the term</i>
CALL	Is the established and recognised. Field of computer assisted language learning.		Є встановленим і визнаним Область вивчення мови: на комп'ютері.
ELT - <i>abbreviation for English Language Teaching.</i>	The teaching of English to speakers of other languages.	ELT – скорочення для вивчення англійської мови.	Викладання англійської мови до виступаючих інших мов.
TESOL- abbreviation for Teaching English to Speakers of Other Languages.	The teaching of English to people; Whose first language is not English, especially in an English-speaking country.	TESOL - аббревіатура для викладання англійської мови до виступаючих інших мов.	Вивчення англійської мови людьми, перша мова яких не є англійською, особливо в англомовній країні
ESP- abbreviation for English for specific/special purposes	The teaching of English for use in a particular area of activity, for example, business or science.	ESP- аббревіатура для англійської для конкретних / спеціальних цілей	Викладання англійської мови для використання в певній сфері діяльності, наприклад, бізнес або наука
Technology	(the study and knowledge of) the practical, especially industrial, use of scientific discoveries: computer technology.	Технології	Вивчення і знання) практичного, особливо промислового використання наукових відкриттів: комп'ютерні технології
	a large system consisting of many similar parts that are connected together to allow movement or communication between or along the parts, or between the parts and a control centre: <i>a television network</i>		Велика система, що складається з багатьох подібних деталей, з'єднаних між собою для руху або зв'язку між частинами або уздовж частин, або між частинами та центром

	<i>a <u>road/rail</u> network</i>		керування: телевізійна мережа дорожня / залізнична мережа
method	A <u>particular</u> way of doing something: <i>Travelling by <u>train</u> is still one of the <u>safest</u> methods of <u>transport</u>.</i>	Метод	Особливий спосіб зробити щось: подорож потягом є одним із найбезпечніших способів транспортування.
thesis	A long piece of writing on a particular subject, especially one that is done for a higher college or university <u>degree</u>	Тезис	Довгий відривок тексту на певну тему.

Використання інноваційних методів навчання дають студенту чітку мотивацію до вивчення англійської мови, оскільки носять практичний і науковий характер.

Отже, одним із сучасних методів навчання є використання комп'ютерних технологій під час вивчення англійської мови, який відкриває перед студентами доступ до нових джерел інформації, підвищує їх мотивацію до отримання інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, дозволяє реалізовувати якісно нові форми та методи навчання англійської мови. Таким чином, інноваційні методи навчання англійської мови, що ґрунтуються на творчому підході, допомагають повністю розкрити потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу.

Література

1. Данилова Н. Н., Крылова А. Л. Физиология высшей нервной деятельности : учебник. – М., 1997. – 432 с.
2. Motteram G. Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching, *Innovation series/ Teaching English* / BRITISH COUNCIL. SW1A 2BN, UK London. 2013. – 197 p.

Зосик Марина,

магистр педагогических наук,

Частное учреждение образования "БИП – Институт правоведения"

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Система международных отношений динамично развивается и модифицируется, расширение международных контактов и связей влечет за

собой потребность в молодых специалистах – профессионалах для работы в сфере международных отношений и международного права. Сложный характер структуры международных отношений оказывает непосредственное влияние на формирование профессиональной компетенции специалистов-международников. С учетом изменения роли и качества международной коммуникации в современном мире растет необходимость повышения качества подготовки будущих специалистов, от профессионализма и компетентности которых зависит успешность решения внешнеполитических, экономических и социокультурных задач. Поэтому подготовка будущих международников к работе в международной среде является актуальной государственной задачей.

Одним из основных направлений подготовки специалистов-международников является формирование компетенций, связанных с работой в международной среде. Это предполагает знание социокультурных норм и традиций других стран, изучение иностранных языков с учетом социокультурных норм иноязычного социума, развитие толерантности, т.е., в конечном счете, подготовку специалиста, способного работать в поликультурной среде.

В рамках профессиональной коммуникации речевая деятельность осуществляется в широком социальном контексте, определяющем истинный смысл высказывания. Различия в речевом поведении и менталитете могут привести к возникновению барьеров в процессе коммуникации.

Под "культурой" понимается не только духовные и материальные ценности, но также образ жизни социума, имеющий зримую и латентную формы, которые находят отражение в языке, являющемся неотъемлемой частью культуры. Культурно-историческая среда и лингвосоциокультурные особенности иноязычного социума непосредственно влияют на формирование картины мира и способы осуществления профессиональной деятельности в условиях ино- и поликультурной среды.

Теория межкультурной коммуникации возникла на стыке многих наук: лингвистики, антропологии, психологии, истории, географии, социологии, ведения бизнеса и делового общения. Понятие "межкультурная коммуникация" можно трактовать как в узком, так и в широком смыслах. С точки зрения лингвистической понятие узко ограничено областью непосредственной межличностной коммуникации между членами различных культурных систем. Более широкое рассмотрение данного понятия включает уровень медиализированной коммуникации.

Герхард Малекке предлагает следующее определение межкультурной коммуникации: "О межкультурной коммуникации речь идет, если ее участники принадлежат к различным культурам, и если они осознают тот факт, что их коммуникативные партнеры являются "другими", если они по отношению друг к другу взаимно чувствуют "чужеродность" [1, 37]. Таким образом, речь идет о коммуникации, в которой ее участники не только

используют свои собственные коды, условности, точки зрения, и формы поведения, но в которой они также осознанно вступают в конфликт с теми, кого первоначально воспринимают и детерминируют как "других". Клаус Рот так описывает суть межкультурного столкновения: "Два (или более) стандарта, нормы сталкиваются друг с другом – это не подвергающиеся сомнению очевидности, нечто само собою разумеющееся, неосознанное для каждого из участников". [2, 41].

При исследовании межкультурной коммуникации речь идет в первую очередь о конфронтации различных способов действия и образов мыслей. Коммуникация состоит из обмена сообщениями с помощью языка, знаков, жестов, мимики и языка тела, являющихся средствами вербального и невербального взаимодействия. Значительное влияние при передаче информации оказывают социокультурные штампы соответствующих коммуникативных партнеров.

В межкультурной коммуникации могут возникать трудности не только из-за языковых барьеров, но также и вследствие различного толкования определенных понятий (например, семья, работа, свободное время, родина и пр.), языковых ритуалов (например, принятые формы приветствия), аргументации, интонации, поведения в пространстве (например, соблюдение дистанции во время разговора), временных норм (например, пунктуальность), ценностной ориентации или интерпретации признаков личности (возраст, пол) и т.д. Эти различия объединяются в коммуникативные стили. К ним относятся, например, в вербальной сфере такие навыки повседневной коммуникации, как принятые формы приветствия или реакции на комплимент. В невербальной сфере типичным примером может являться, наряду с мимикой и жестами, визуальный контакт при общении, традиции которого сильно отличаются в разных коммуникативных стилях. Коммуникативный стиль может причисляться, таким образом, также к сфере неосознанных культурных штампов. Различия в коммуникативных стилях и ожидания определенных стандартов в общении могут порождать разногласия и неверные интерпретации в процессе коммуникации.

Взаимопонимание коммуникантов обусловлено их культурным происхождением, а качество коммуникации зависит от соответствующих коммуникативных техник и коммуникативных навыков партнеров. Сходное субкультурное происхождение повышает вероятность успешной коммуникации. Так, например, коммуникация между студентами из разных стран часто происходит успешнее, чем общение между, например, студентом и рабочим-строителем из одного и того же региона.

Специалистов-международников необходимо обучать не только иностранным языкам, но и межкультурной коммуникации, т.е. обычаям, традициям, особенностям повседневной культуры, и иностранный язык при этом является посредником к пониманию иной культуры (в том числе политкультуры, бизнескультуры и т.д.).

Язык и культура в совокупности представляют языковую картину мира, свойственную тому или иному народу, этносу. В свою очередь, языковая картина мира находит отражение в национальной логике мировосприятия, в складе мышления нации, а он – в менталитете каждой отдельно взятой личности, представляющей этнос.

Стиль общения играет немаловажную роль в любой культуре. Так, например, представители англо-американской культуры считают нормой интерактивный стиль общения, обладающий эмоциональной окраской, основанный на вопросах-ответах, взаимных комментариях собеседников. Отсутствие вопросов со стороны партнера может насторожить, вызвать сомнения в правильности высказывания. В немецком стиле общения сначала необходимо выслушать собеседника, а потом задавать вопросы. У представителей Финляндии и Японии разговор строится как обмен монологическими высказываниями.

По мнению Эдварда Холла, занимавшегося проблемами межкультурной коммуникации, различные культуры обладают различным коммуникативным контекстом. Слушая собеседника, мы анализируем контекстуальную импликацию. Представители стран низкого коммуникативного контекста немногословны, коммуницируют прямо и открыто. Их высказывания не предполагают двойного толкования. К таким странам относятся скандинавские страны, Германия, Россия, США. Речь представителей стран высокого коммуникативного контекста более многословна, высказывания допускают различное толкование, на значение высказывания могут оказывать влияние невербальные проявления – мимика, жесты, сам коммуникант может интерпретировать сказанное применительно ко времени и ситуации. К странам высокого коммуникативного контекста относятся восточные страны, а также Греция, Испания, Италия. Великобритания и Франция находятся на среднем уровне коммуникативного контекста. Следует помнить, что в высококонтекстуальных культурах распространено употребление уклончивых фраз, "непрямых отказов" [3].

Проявление межкультурных особенностей происходит как на вербальном, так и на невербальном уровне. При этом интерферирующее влияние родной, или первой культуры часто препятствует адекватному пониманию партнера и диалогу культур. На вербальном уровне особенное видение мира проявляется в фонетике, в грамматике и в лексике. Например, определенные интонации, перенесенные из родного языка в иностранный, могут быть восприняты как невежливость и даже грубость, неуверенность в себе или неуместная оживленность. Синтаксис, особенности счета, употребление отрицаний, предрассудки, связанные с числами и многое другое разнятся в отдельных культурах.

На невербальном уровне определенные трудности представляют кинесика (язык телодвижений), проксемика (дистанция между коммуникантами), окулистика (визуальный контакт), гаптика (телесный

контакт во время коммуникации). Представители разных культур по-разному воспринимают "личное пространство", т.е. дистанция между собеседниками во время разговора. Имеются различия в способах и формах приветствия, правилах выбора подарков и др.

Одним из показателей готовности к межкультурной коммуникации является использование в речи прецедентных текстов, отсылающих нас к какому-либо прецедентному знанию, событию или факту, который понятен представителям определенной культуры или же тем, кто изучал эту культуру специально. [4, 7–8].

Сегодня в профессиональной подготовке юристов-международников необходимо учитывать становление новой парадигмы, включающей в себя подготовку к межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе. Еще на этапе обучения у будущих специалистов необходимо формировать профессионально значимые компетенции лингвосоциокультурного характера наряду с традиционными умениями и навыками, а также готовность осуществления профессиональной деятельности с учетом контекстуальной значимости ситуации, особенностей языковой картины мира страны изучаемого языка, лингвистических и экстралингвистических факторов, обуславливающих коммуникацию в профессиональном дискурсе. Это будет способствовать эффективной профессиональной подготовке специалистов-международников.

Литература

1. Maletzke, Gerhard "Interkulturelle Kommunikation" Westdeutscher Verlag, Opladen 1996. 226с. С.37.
2. Roth, J./Roth, K. Interkulturelle Kommunikation. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriss der Volkskunde: Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. Sonderdruck. Berlin 2001., С. 41.
3. Hall, Edward, T. Beyond Culture. Anchor Books, 1976.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. – М., 1999. – 427с.

Каліберда Оксана,

кандидат філологічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

БРИТАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ КОРПУС: ВІД ПАПЕРОВИХ КОНКОРДАНСІВ ДО ЕЛЕКТРОННОГО ФОРМАТУ

Сучасне суспільство характеризується бурхливим розвитком комп'ютерних технологій, що знаходять своє застосування в різних видах людської діяльності. Їх використання в лінгвістичних розвідках дало поштовх до зародження та розвитку нової галузі мовознавства: корпусної лінгвістики. Спеціально розроблені комп'ютерні програми дозволяють здійснювати пошук у багатомільйонних текстових масивах, будувати конкорданс до будь-

якого слова, робити висновки про частотність словоформ, лексем, граматичних категорій, синтаксичних конструкцій. Дані корпусів текстів широко використовуються в лексикографії, стилістиці, судовій лінгвістиці, перекладознавстві, лінгвістиці, методиці навчання і вивчення іноземної мови [4, 2-3]. Саме цим обумовлюється актуальність дослідження.

Дослідження в галузі корпусної лінгвістики фокусуються на теорії та практиці створення корпусів текстів і розкривають проблеми типології корпусів, їх призначення, обсягу, параметризації предметних галузей, структурування, принципів відбору емпіричного матеріалу та його зберігання, тобто вирішуються питання уніфікованої та адекватної репрезентації відібраних даних та їх подальший лінгвістичний аналіз.

Метою дослідження є виявлення основних етапів розвитку корпусної лінгвістики. Визначена мета обумовила вирішення таких завдань: проаналізувати підходи до періодизації корпусної лінгвістики, охарактеризувати типи текстів, що використовувались для відбору матеріалу.

Традиційно, становлення даної галузі мовознавства пов'язують з розповсюдженням комп'ютерних технологій. Перший період (середина 60-х – початок 80-х років XX століття) характеризується відсутністю матеріалів в електронному форматі та потребою набору текстів вручну, це етап накопичення досвіду про організацію та підтримку корпусів до 1 млн. слів. Другий період (1980 – 2000 рр.) відзначається появою сканерів, за допомогою яких стало можливим укладати корпуси до 20 млн. слів і слововживань. Використання комп'ютерного набору дозволило переводити великі за обсягом текстові матеріали в електронний формат і значно збільшити розмір корпусів. Третій період (2000 р. – і до тепер) – період електронних текстів, що сприяє створенню корпусів необмеженого обсягу [7, 16 – 17]. Проте, існує інша думка, що в історії корпусної лінгвістики був докомп'ютерний період, коли корпуси укладалися вручну на папері [6, 12].

Функцію доелектронних корпусів виконували словники-конкорданси, в яких вхідні слова, що траплялися в тексті певної книги, розташовувалися за алфавітним принципом і супроводжувалися мінімальним поясненням у їх контекстному оточенні. Конкорданси зазвичай асоціювалися з біблійними та іншими канонічними текстами, такими, як роботи класичних авторів. Словники-конкорданси, укладені до Біблії, були першими корпусними дослідженнями лінгвістичного матеріалу.

У біблійному конкордансі реєструвалися всі слова та вирази, що вживалися у Святому Письмі, із зазначенням міста знаходження в тексті. Першим відомим конкордансом до Біблії вважається *Concordantiae morales sacrae scripturae* (Моральна конкорданція Святого Письма), укладена Антонієм Падуанським у XIII ст. Відповідно до власного світогляду, автор відібрав з Біблії тільки ті тексти, що розкривали моральні питання. В цей же період з'являється конкорданція Вульгати, почесний титул, що використовується до латинського перекладу Святого Письма, *Concordantiae Sancti Jacobi* (Конкорданс Святого Іакова), укладений монахами-

домініканцями під керівництвом кардинала Гуго де Сен-Шера. Укладання словників-конкордансів до Біблії тривало до XIX ст.: *A Hebrew Concordance* (XV ст., Ісак Натан бен-Калоніmus), *A Complete Concordance to the Holy Scriptures* (XVIII ст., Александр Крюден), *Exhaustive Concordance of the Bible* (1890 р., Іаков Стронг).

Для укладання ранніх граматик також використовувались значні за обсягом вибірки текстів. Так, граматики Паніні (IV ст. до н. е.) описувала мову санскрит, яка зберіглася тільки в корпусі ведичних текстів. Праця *"Неграматичні слова"* (I ст.) Аристона Александрійського описувала нерегулярні граматичні конструкції, ґрунтуючись на корпусі текстів Гомера. Перші граматики англійської мови, наприклад, *A Short Introduction to English Grammar* (1762 р., Роберт Лоус), також використовували для ілюстрації граматичних явищ приклади-цитати з реальних художніх текстів.

В англійській лексикографічній практиці укладачі починають використовувати цитати з творів В. Шекспіра, Дж. Драйдена, а також з Біблії [2, 25; 3, 73], щоб проілюструвати значення вхідних слів та продемонструвати особливості їх уживання. Цей лексикографічний принцип, підтвердження існування слова в мовленні цитатою з корпусу художнього тексту, було започатковано в словнику *A Dictionary of the English Language* (1755 р.) С. Джонсона. Основою для укладання *Oxford English Dictionary* (1880 р.) став корпус з 5 млн. цитат на картках. У макроструктурі словника використано майже 2 млн. цитат-ілюстрацій [5, 676].

Найбільш значущим корпусом у паперовому форматі вважається *The Survey of English Usage* (1959 р.), укладений Рендольфом Квірком. Він представляв собою базу даних на картонних картках, що містили зразки писемного та усного спілкування звичайних громадян.

Ідея створення корпусу в його сучасному розумінні зародилася в 60-х роках XX століття. І саме прогрес в галузі комп'ютерних технологій, а не в лінгвістиці, став поштовхом до укладання перших електронних корпусів. Досягнення в цій сфері дозволили перейти до швидкої обробки значних за обсягом текстів за короткий період часу.

В середині XX століття починають укладатися перші лінгвістичні корпуси на машинних носіях з ретельно продуманою структурою. В університеті Единбурга в Шотландії формувався корпус усного мовлення носіїв британського варіанту англійської мови і досяг розміру лише в 300000 слів. Одночасно у Браунівському університеті (США) створювався *the Brown Corpus* загальним обсягом 100 млн. слів. Іntenцією цього корпусу було дослідження лінгвістичних особливостей американського варіанту англійської мови. Тексти відбиралися з газет, релігійної, професійної, науково-популярної літератури, белетристики, урядових документів, наукової літератури, різних жанрів художньої літератури. Браунівський корпус започаткував стандарти для створення інших аналогічних корпусів.

На території Британії з'явився аналог *the Brown Corpus* – *the Lancaster-Oslo-Bergen Corpus*. Матеріали Браунівського та Ланкастерського

корпусів надали мовознавцям можливість проводити різнопланові порівняльні дослідження американського та британської варіантів англійської мови.

Браунівський та Ланкастерсько-Осло-Бергенський корпуси послужили прикладом для укладання низки інших корпусів, що відбивали регіональні варіанти англійської мови: *the Kolhapur Corpus of Indian English*, *the Wellington Corpus of Written New Zealand English*, *the Australian Corpus of English*, *the Corpus of English-Canadian Writing*, *the Standard Corpus of Present-day English language Usage*.

У 80-х роках XX ст. був створений перший мега-корпус – *British National Corpus* (Британський національний корпус). Для укладання цього корпусу, загальний обсяг якого становить 100 млн. слів, використовувались повні тексти, а не вибірки з текстів, що підлягали детальній класифікації за декількома параметрами: вид мовлення (писемне, усне, приватне, публічне), для писемного за тематикою, типом видання (книга, періодика, машинописний текст), параметром утворення очікуваної аудиторії (високий, середній чи довільний) та складністю мови (складний, середній, простий) [1, 43].

British National Corpus є одномовним корпусом, що охоплює британський англійський кінець XX століття і складається з текстів писемної та розмовної англійської мови з різноманітних різножанрових джерел. 90% корпусу представлено зразками вживання писемної мови, що були відібрані з загальнонаціональних газет, наукових журналів, художньої літератури, публіцистики. 10% матеріалу *British National Corpus* представлено зразками вживання розмовної мови, що були записані за допомогою практичної транскрипції.

Розмітка *British National Corpus* була зроблена за допомогою системи CLAWS4 (Constituent Likelihood Automatic Word-tagging System), що дозволяла зазначати частиномовну приналежність слів, враховувати значення полісемантичних слів та виразів залежно від контексту їх вживання, що є доволі актуальним для природної мови, варіації в орфографії. Подальша робота над системою розмітки була спрямована на збільшення автоматичної розмітки та зменшення ручної роботи з підготовки текстів перед початком розмітки шляхом застосування додаткового програмного забезпечення. Пізніше була додана розмітка, що вказувала на неоднозначність деяких слів та виразів.

З метою порівняльного дослідження регіональних варіантів англійської мови в 90-х роках XX століття розпочалася робота з укладання *the International Corpus of English* (Інтернаціональний корпус англійської мови).

Успіх британського проекту у дослідженні англійської мови сприяв створенню американського аналога *the American National Corpus* (Американський національний корпус). Особливістю Американського національного корпусу є те, що поряд з традиційними джерелами відбору текстів представлені особисті електронні листи, Інтернет чати та вебсторінки.

Отже, корпусна лінгвістика пройшла довгий шлях від становлення до провідного напрямку сучасного мовознавства, надаючи дослідникам інформацію, яку б неможливо було отримати не звертаючись до корпусних даних. Досягнення корпусної лінгвістики можуть бути застосовані в лексикографічних дослідженнях. Використання електронного корпусу в лексикографічній практиці дозволяє відійти від укладання паперових карток до вхідних слів і замінити цей процес автоматичним пошуком слів у корпусі. Також суттєво змінюється підхід до відбору слів до словника, оскільки особисті переконання лексикографа поступаються більш об'єктивним критеріям, а саме, даними про частоту та дистрибуцію слів у певних текстах або жанрах. Дослідження корпусів дозволяє отримувати точні дані про лексичний склад мови, виявляти останні зміни, наприклад, поява нових слів, встановлювати жанрові особливості або особливості індивідуального стилю письменника.

Література

1. Жуковська В.В. Вступ до корпусної лінгвістики: навчальний посібник / В.В. Жуковська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 142 с.
2. Карпова О.М. Словари языка писателей и цитат в английской лексикографии / О.М. Карпова, О.В. Коробейникова. – М. : Издательство МГОУ, 2007. – 213 с.
3. Лебедева С.В. Из истории англоязычной учебной лексикографии VI – конца XX века / С.В. Лебедева // Английская лексикография: формирование, развитие, современное состояние: Юбил. сб. науч. ст. / Отв. ред. Ф.И. Карташкова. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2006. – С. 66-82.
4. Baker P. Glossary of Corpus Linguistics / P. Baker, A. Hardie, T. McEnery. – Edinburgh University Press, 2006. – 192 p.
5. Cowie A.P. Language as words: Lexicography / A.P. Cowie // An Encyclopaedia of Language. – L., N. Y., 1990. – P. 671-700.
6. Svartvik J. Corpus linguistics 25+ years on / J. Svartvik. – Asterdam, NY, 2007. – P. 11-27.
7. Tognini-Bonelli E. Theoretical overview of the evolution of corpus linguistics / E. Tognini-Bonelli // The Routledge Handbook of Corpus Linguistics / Edited by Anne O'Keefe and Michael McCarthy. – Routledge, 2010. – 681 p.

Кондратьева Инна,

магистр педагогических наук

Частное учреждение образования "БИП – Институт Правоведения"

МОТИВАЦИЯ КАК ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Самообразование имеет огромное значение для формирования личности студента. Главная задача кафедры иностранных языков неязыковых учреждений высшего образования состоит в том, чтобы повышать качество выпускаемых специалистов со знанием иностранного

языка. М.В. Березовская считает, что целью обучения иностранному языку в учреждении высшего образования является формирование у студентов коммуникативной и языковой компетенции, которая позволила бы использовать иностранный язык при осуществлении практической деятельности, а также для самообразования [1, 39].

Выполнение самостоятельной работы требует от студентов напряженных умственных сил, проявления активности и творческого решения поставленных задач. Студенты должны владеть умениями планировать работу, систематически контролировать ход работы и понимать, что формирование у них готовности к самостоятельной работе, определяется спецификой овладения иностранным языком, дефицитом учебного времени, а также ограниченностью объема содержания учебного предмета. Каждый студент овладевает навыками самообразования путем познавательного самостоятельного труда: чтения, разбора и осмысления текстов, путем выступления на практических занятиях, участия в научно-практических конференциях, выполнения тестов, написания рефератов. Конечной целью при обучении иностранному языку в неязыковом учреждении высшего образования (УВО) является овладение коммуникативной компетенцией и формирование навыков и умений чтения оригинальной литературы по специальности.

Основной целью дисциплины "Иностранный язык" на 1 курсе является повышение уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для выполнения коммуникативных задач. На старших курсах главное при обучении дисциплины "Иностранный язык в профессиональной сфере" – совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, требуемой для осуществления профессионально-деловой деятельности. Главная задача преподавателя способствовать повышению интереса студента, тем самым стимулировать положительную мотивацию.

Мотивация является одной из главных проблем в отечественной и зарубежной психологии. Мотивация трактуется и как источник активности, и как система побудителей любой деятельности, поэтому это понятие изучается в разных аспектах. Учебная мотивация, представляя особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (ориентированной на процесс, результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Учебная деятельность стимулируется прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность "встречается" с предметом деятельности, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами (самоутверждение, престижность, необходимость и др.). На базе общей мотивации учебной деятельности у студентов появляется определенное отношение к учебному предмету. Оно обуславливается следующими факторами: 1) важностью предмета, 2) интересом к определенной отрасли знаний и к данному

предмету, 3) качеством преподавания, 4) мерой трудности овладения предметом, исходя из своих способностей; 5) взаимоотношениями с преподавателем. [2, 267].

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Задача преподавателя заключается в том, чтобы развивать коммуникативные компетенции иноязычного общения у студентов неязыковых специальностей посредством иностранного языка и создавать благоприятные психолого-педагогические стимулы. Педагогическое стимулирование – это целенаправленный процесс формирования у студентов позиции субъекта самообразования на основе отбора преподавателем комплекса педагогических стимулов, обращенных к мотивационной сфере личности студентов и побуждающих процесс стимулирования развития. Для стимулирования коммуникативной компетентности необходимо применять современные педагогические технологии. Одной из них является технология развития критического мышления, представляющая собой систему приемов и стратегий. Она обеспечивает развитие мышления студентов, формирование у них коммуникативных способностей и выработку умения самостоятельной работы.

В рамках технологии автономного изучения иностранного языка, по мнению Г. И. Панкратьевой, преподавателю отводится консультативная роль помощника, советчика, взаимодействующего с учащимися при ведущей, приоритетной роли последних. Вместе с тем, в методическом плане значение преподавателя ни в коей мере не снижается, напротив, он выполняет чрезвычайно сложную задачу создания условий для самореализации учащихся в образовательной среде как независимой и ответственной личности [44].

Мы выделяем такие педагогические условия, которые стимулируют студентов заниматься самообразованием в соответствии с их уровнем готовности к самообразованию, а также их личными познавательными и профессиональными интересами. К числу таких условий мы относим:

1. Включение студентов в процесс выполнения творческих заданий по иностранному языку.

2. Конгруэнтность содержания творческих заданий и процесса их решения в соответствии с основными принципами дидактики.

3. Модернизация форм и методов самообразования в процессе изучения иностранных языков у студентов юридических специальностей.

Е. А. Борисова указывает, что среди инновационных технологий наиболее перспективными являются: 1) "кейс технологии" (обучение на основе конкретных учебных ситуаций); 2) рефлексия как метод самопознания и самооценки и как собственно технология – диагностическая

и развивающая; 3) тренинговые технологии (тренинг деловой коммуникации, личностного развития, коммуникативных умений); 4) метод проектов [8, 43].

"Case-Study" состоит из нескольких этапов: на первом этапе происходит изучение текста с описанием ситуации. Задача студентов - самостоятельно выяснить суть проблемы и определить собственную позицию в оценке ситуации, продумать ответы на вопросы и найти конкретные пути решения проблемы. На втором этапе идет работа в небольших группах, обмен мнениями по кругу проблем. Происходит выделение интеллектуальных лидеров, способных предложить пути разрешения проблем после группового обсуждения. Третий этап данной технологии заключается в групповом обсуждении проблемы под руководством преподавателя. Группа высказывает свою точку зрения, а задача преподавателя заключается в умелом направлении процесса анализа ситуации, при этом в обсуждение вовлекается как можно больше студентов.

В работе со студентами мы так же активно используем кейс-технологию: "Креативные станции". Данная технология применяется для закрепления и систематизации знаний по изученной теме. Участники делятся на группы по три человека. (в группе в среднем до 15 человек) Время работы на каждой станции 10-15 минут. Каждая группа должна поработать материал на 5-10 станциях.

В учреждении высшего образования на занятиях английского языка широко используется метод проектов. На 2 курсе по специальности "Международное право" студентам предлагается подготовить проект по следующим темам: "Legal professions in the UK and the USA", "Criminal Case", "Civil Case". В ходе выполнения студентами проектов достигаются следующие цели: развитие коммуникативной (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной) компетентности студентов на английском языке; актуализация знаний, приобретенных на специальных предметах; приобретение навыков самостоятельной работы и работы в команде; развитие умения пользоваться современными информационными технологиями; развитие умений и навыков работы с информацией; развитие навыков самоанализа; развитие критического мышления; развитие творческой активности. В ходе работы над групповым проектом студенты учатся толерантности, умению работать в команде, проявлять гибкость или принципиальность, видеть точку зрения другого и убедительно отстаивать собственную позицию, идти на компромисс для достижения общей цели.

На практических занятиях мы также используем деловую игру "Новое назначение"; тренинг "Публичное выступление"; интеллектуальная разминка "Мозговой штурм"; круглый стол на темы: "Юриспруденция: наука или искусство?", "Эвтаназия – милосердие или убийство?", "Проблемы Европейского Союза", "Европейский Суд по правам человека", "К вопросу о смертной казни. Основные способы проведения приговора к

исполнению", "Современный терроризм"; компьютерно-ориентированные методы: выполнение задач с использованием педагогических программных средств и информационных ресурсов сети Интернет; работа с электронными учебниками, учебно-методическими материалами; использование компьютерных программ для осуществления мониторинга знаний студентов по юридическому аспекту.

Каждый месяц проводятся заседания дискуссионного клуба "Wise-up", диспуты на занятиях, проекты, ролевые и деловые игры, тренинги, переписка с зарубежными партнерами и т.д. Практика работы кружка показывает, что эффективность внеаудиторной работы находится в прямой зависимости, как от соблюдения вышеперечисленных принципов, так и от выполнения некоторых условий, а именно: вовлечения всех обучаемых независимо от уровня их подготовки, сочетания новизны и увлекательности содержания материала, а также разнообразия форм и методов работы. В процессе работы кружка создаются условия для творческой активности студентов для самостоятельной работы с целью расширения и пополнения знаний по английскому языку.

Традиционно самообразование связывают с подготовкой к научно-практическим конференциям, участием в дискуссиях по заданной теме, с самостоятельной деятельностью по разрешению поставленной проблемы, с целенаправленным изучением необходимого учебно-образовательного материала. Каждый год в нашем институте проходит неделя иностранных языков. В рамках недели проводятся конференция, викторины, конкурсы, просмотры кинофильмов с последующим обсуждением. Студенты каждого курса готовят доклады с презентациями по тематике программы.

Таким образом, среди педагогических стимулов, формирующих коммуникативную компетенцию будущих специалистов и повышающих мотивацию студентов неязыковых специальностей к обучению иностранного языка, можно назвать современные педагогические технологии, такие как технологии критического мышления, а также использование новейших средств обучения, а именно аутентичных материалов, авторских методических пособий преподавателей и, несомненно, интернет – ресурсов. Их использование помогает студентам в изучении английского языка, повышает их мотивацию к изучению иностранного языка, позволяет реализовать такую модель учебного процесса, которая даст возможность создавать одновременно образовательную и информационную среду, в которой будут совершенствоваться творческие способности студентов.

Литература

1. Березовская М.В. Формирование у студентов коммуникативной и языковой компетенции в неязыковом вузе. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля сборник материалов научно-практической конференции. – Минск, БНТУ, 2014.

2. Борисова, Е. А. Формирование готовности учащихся к самообразованию в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. н. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Е. А. Борисова. – Самара, 2013. – 26 с.
3. Е.П. Ильин. Мотивация и мотивы. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 502 с.
4. Панкратьева, Г. И. Рефлексивная самооценка как методологическая основа автономного обучения иностранному языку / Г. И. Панкратьева. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1651.htm>. – Дата доступа: 30.11.2016.

Кондратьєва Олена,
кандидат педагогічних наук, викладач
Бердянський державний педагогічний університет

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Процес інтеграції України у світовий освітній простір передбачає постійне вдосконалення національної системи освіти, пошук ефективних шляхів підвищення її якості, апробацію та впровадження інноваційних методів викладання, організацію та модернізацію змісту освіти. Стрімкий розвиток інформаційно-обчислювальної та телекомунікаційної техніки неминуче призводить до інформатизації вищої освіти, що обумовлює створення інформаційно-освітнього середовища в сучасних вищих навчальних закладах. Як наслідок, процес навчання англійської мови теж зазнає трансформаційних змін.

Метою роботи є охарактеризувати інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу та розкрити його значення під час вивчення англійської мови.

Створення інформаційного освітнього середовища, стало предметом низки досліджень (О. Андрєєва, Т. Білоочко, С. Сисоєвої, О. Соколова, С. Позднякова, Є. Полат, І. Роберт). Автори пропонують різні підходи до розуміння цього поняття.

Згідно визначення Т. Білоочко, інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу – системно організована сукупність засобів передачі інформації, принципів взаємодії учасників навчального процесу, дидактичного, організаційного та методичного забезпечення, яка орієнтована на задоволення потреб тих, хто навчається [1, 6].

Основними функціями інформаційно-освітнього середовища у вищих навчальних закладах є:

- інформаційна (задоволення інформаційно-освітніх потреб учасників навчального процесу);
- освітня (своєчасне та якісне забезпечення навчальним матеріалом);
- контролююча (контролювання самостійної роботи);
- організаційна (взаємозв'язок з викладачами) [1].

Вивчення іноземної мови в умовах інформаційно-освітнього середовища сучасного вищого закладу освіти передбачає використання інноваційних методів навчання та освітніх технологій, що дає можливість активізувати розумові здібності студентів, забезпечити навчальний процес новими, раніше недоступними матеріалами, аутентичними текстами, забезпечувати інтенсивність навчального процесу, організацію спілкування з представниками інших країн, носіями мови; поповнення словникового запасу.

Актуальним на сьогодні є впровадження засобів електронної комунікації (чати, форуми, електронна пошта), що сприяють розвитку іншомовної комунікативної компетенції; інформативної компетенції (критичне ставлення до поширюваної інформації, розвиток комунікативних когнітивних умінь здійснювати пошуки та відбір відомостей, проводити узагальнення, класифікацію, аналіз і синтез отриманої інформації).

Завдяки використанню на заняттях навчальних аутентичних відеоматеріалів, студенти можуть отримати наочне уявлення про життя, традиції, мовні реалії іншомовної країни [3].

Слід зазначити, що популярними на сьогодні засобами при вивченні іноземної мови стали смартфони та комунікатори, що дозволяють студентам завантажувати електронні словники, які можуть використовуватись при перекладі технічних та соціально-економічних текстів на занятті; зберігати дані в електронному вигляді; створювати презентації та знаходити необхідну інформацію в інтернеті. Найпопулярнішими серед них є зокрема такі: ABBYY Lingvo, Leo, Pons, перекладач Google.

Застосування Інтернет-ресурсів забезпечує спеціально організоване спілкування в режимі електронної конференції. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення, в рамках якого відбувається спілкування між студентами та викладачами між навчальними закладами різних міст та країн. Смартфони (планшети) є гарними помічниками в організації роботи в групах та індивідуальної роботи студентів як на занятті, так і за межами аудиторії. Мобільні пристрої допомагають у застосуванні диференційованого підходу до навчання. Виконання завдань із застосуванням смартфонів передбачає використання навчальних ігор з ресурсом Kahoot та Quizlet, що стимулює поповнення лексичного запасу та вдосконалення правильної вимови.

Таким чином, можна зробити висновок, що створення інформаційно-освітнього середовища у процесі вивчення англійської мови передбачає впровадження інноваційних форм проведення занять, розвиває пізнавальний інтерес студентів та сприяє покращенню якості навчання.

Література

1. Білоочко Т.В. Інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу / Т. В. Білоочко // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: м-ли 3-ї Науково-практичної конференції, 18-20 жовтня 2011 року, Львів; Національний університет "Львівська політехніка"; редколегія: Д. В. Федасюк,

- Л. Д. Озірковський, Т. В. Чайківський. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 6 – 9.
2. Галета Я. Інформаційно-освітнє середовище як засіб навчання / Я. Галета // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 106. – С. 128 – 134.
3. Гресь А. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивченні іноземної мови / А. А. Гресь, В. Г. Фатєєва // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія : Педагогіка. – 2016. – Т. 270, Вип. 258. – С. 108 – 111.

Крива Кристина,

студентка

Бердянський державний педагогічний університет

ПОДОЛАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ БАР'ЄРІВ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ

Загальноприйнятим у сучасній науці є твердження про те, що засвоєння іноземних мов є особливим видом навчальної діяльності, який характеризується низкою специфічних особливостей (О. Вєтохов, О. Волобуєва, О. Зимня, Г. Китайгородська). Дослідження показують, що засвоєння іноземних мов потребує не лише розвитку іншомовних здібностей, але й комунікативної гнучкості, тренованості відповідних когнітивних процесів, емоційної стійкості та активної психологічної включеності в процес навчання.

Разом з тим, дослідники акцентують увагу, що процес вивчення іноземних мов супроводжується низкою бар'єрів, зокрема когнітивних. І це твердження є цілком виправданим. Адже, завданням вчителя іноземних мов полягає в тому, щоб допомогти учневі включити до своєї індивідуальної свідомості новий смисловий світ, представлений іноземними мовами, зробити так, щоб у того, кого навчають, зберігався інтерес до процесу вивчення іноземних мов, щоб він міг самостійно вдосконалювати отримані знання, розуміючи внутрішні закони функціонування іншої мови. Необхідно визнати, що вивчати мову треба осмислено, звертаючись до системи уявлень на рівні когнітивної свідомості народу [13, 159].

У сучасній системі викладання іноземних мов істотними компонентами змісту навчання є культура та література країн мова яких вивчається, а в методиці викладання висувається когнітивна (тобто пізнавальна) орієнтація, при цьому акцент мети навчання зміщується з комунікативної на міжкультурну комунікацію. Отже, процес оволодіння іноземними мовами тісно пов'язаний із розумовою діяльністю того, хто навчається. Якщо в процесі вивчення інших дисциплін учень одержує

інформацію про те, що існує поза його свідомістю, то в процесі вивчення іноземних мов він знайомиться з теоретичними знаннями про мову та опановує практичні мовні вміння.

Однак на сьогоднішній день у методиці навчання іноземних мов відсутнє чітке визначення бар'єрів, що виникають у процесі їх вивчення; не структуровано методи та прийоми, що забезпечують їх подолання. Відтак, актуальною проблемою є розробка програм, спрямованих на актуалізацію внутрішнього потенціалу та розвиток прихованих резервів учнів із подолання бар'єрів, що виникають у процесі вивчення іноземних мов.

Одним із таких нестандартних підходів є створення літніх таборів з іноземних мов (наказ Міністерства освіти і науки України від 03.02.2015 № 89 "Про здійснення заходів щодо організації літніх мовних таборів"). Мовні літні табори в системі освіти є спробою неформального підходу до навчання, оскільки:

- у них задіяними є не тільки вчителі, а й волонтери, що, у свою чергу, не викликає асоціацій із навчальним процесом у школі;
- відсутність оцінки дозволяє дітям вийти за рамки й "розкритися";
- колегіальна робота дітей із різним рівнем навченості сприяє взаємному збагаченню;
- завдяки відповідним заходам учень зможе позбутися комплексів і віднайти мотивацію до вивчення іноземних мов;
- учень зможе непомітно подолати мовний бар'єр.

Зупинимося на методах і прийомах організації іншомовної діяльності учнів в умовах мовного табору, що сприятимуть подоланню пізнавальних бар'єрів (за І.О. Зимньою) [48]:

1. Прийом перекодування інформації з однієї форми в іншу, наприклад, із вербальної в графічну (написання плану прослуханого тексту іноземною мовою) і навпаки (подання у формі монологу зв'язного оповідання за окремими деталями, написаними на картці).

2. Прийом навмисного створення розбіжностей в обсязі інформації у потенційних партнерів з іншомовного спілкування. Цей прийом дозволяє реалізувати принципи індивідуальності, мовленнєво-мисленнєвої активності, новизни. Наприклад, перед групою стоїть завдання з'ясувати подробиці якої-небудь події (наприклад, уявної зустрічі з телезіркою), відомої тільки декільком учням у групі (вони одержали заздалегідь завдання підготувати "легенду"), і подати їх викладачеві у формі колективного звіту про деталі того, що відбулося.

3. Прийом використання розбіжностей у точках зору. Такий прийом дозволяє опанувати способи включення в дискусію, висловити незгоду, підтримати вже висловлену точку зору. Відстоюючи свою думку, мотивуючи свою згоду або незгоду, учні вчаться сприймати й розуміти чужу позицію, аргументувати свій вибір, брати участь у реальному мовному спілкуванні іноземною мовою, що сприяє зняттю частини бар'єрів у спілкуванні іноземною мовою. При цьому учні вдосконалюють мистецтво

ведення дискусії, розвивають почуття терпимості до різних точок зору. Ми включаємо до використаних нами вправ такі: спростуйте або підтвердіть твердження; аргументуйте свою згоду/незгоду тощо.

4. Гра допомагає компенсувати відсутність природного іншомовного оточення. Комунікативна гра дозволяє створити таку ситуацію, коли студенти опиняються в умовах, наближених до реальних, і змушені спілкуватися іноземною мовою. Рольові ігри імітують ситуації навчальної діяльності, професійного спілкування, а також спрямовані на формування навичок спілкування в повсякденному житті. Цей прийом покликаний активізувати іншомовне спілкування та спільну діяльність учнів.

Література

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1995. – 227 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

Лановик Мар'яна,

доктор філологічних наук, професор

Лановик Зоряна,

доктор філологічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

НАЦІОНАЛЬНИЙ ОБРАЗ СВІТУ: ФІЛОЛОГІЧНИЙ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Сьогодні перед світовою спільнотою, що перебуває в умовах тотальної глобалізації, постала низка нагальних викликів, пов'язаних із проблемами національної ідентичності (її втрати / збереження), індивідуального та колективного самовираження. Ці проблеми гостро заявляють про себе у різних сферах: мовної політики, ідеології, культурології, соціології, філології, мистецтвознавства, літературознавства, етнології, історіософії та ін. Спільним знаменником у розгляді цих питань є категорія національного образу світу як вагома домінанта похідних значень.

Проблема окреслення національних образів світу не нова, має довготривалу історію становлення та розвитку. Основні етапи її формування постають водночас як важливі віхи у змінах наукових поглядів гуманітаристики, можуть розглядатися як динамічна карта поступу в пошуках відповідей на питання про національні відмінності, закорінені у проблеми мови, міфології, культури, фольклору, психологічних та ментальних матриць, історичних нашарувань, релігійних та філософських поглядів тощо.

У науковій царині подібні проблеми порушувалися уже в час преромантизму. Наприкінці XVIII ст. Харріс зазначав: "Варто зайнятися вивченням того, як нації, подібно до особистостей, набувають своїх особливих ідей, і як ці особливі ідеї стають генієм їхньої мови, оскільки символ повинен, звичайно ж, відповідати своєму праобразові, і як через те наймудріші нації, оскільки вони володіють багатством ідей, і то найкращих ідей, володіють і найдосконалішими та найбагатшими мовами" [4, 74]. У своїх працях Харріс вперше чітко окреслив поняття "дух народу" та "дух мови", які стали панівними в подальших філософських та літературознавчих аналізах. Передусім ці поняття міцно увійшли в історію німецького духу – у вчення Й. Г. Гамана та Й. Г. Гердера.

Йоган Готтфрід Гердер, вивчаючи Китай, Індію, країни Далекого Сходу, минуле багатьох народів ("Ідеї до філософії історії людства"), окреслив своєрідність різних епох та націй, що постають у певному поєднанні природних умов і народних традицій, виявив залежність творчості від історичного розвитку. Він переосмислив зв'язок між поняттями мова, культура, нація у розвідках "Дослідження про походження мови", "Про вплив поетичного мистецтва на звичаї народів у старі та нові часи".

Згодом ці ідеї – опрацьовані та значно доповнені – кристалізувалися в теорії мови, систематизованій та остаточно оформленій завдяки В. фон Гумбольдту. Він утвердив думку про те, що мова вирає духовні особливості нації, тому кожна мова є своєрідним світоглядом. В. Гумбольдт проводив власні дослідження у цьому річизі. Зокрема у працях "Про відмінність будови людських мов та її вплив на духовний розвиток людського роду", "Про вплив різного характеру мов на літературу та духовний розвиток" головну увагу зосередив на проблемах вираження, розуміння, мовотворення, формування думки. У вченні Гумбольдта нація постає як творча індивідуальність із власним характером, духовним світом, самобутніми традиціями й уподобаннями; а мова – як вияв духу – безперервний творчий процес, "орган формування думки", духовне втілення індивідуального життя нації: "Мова є наче зовнішній прояв духу народів: мова народу є його дух, і дух народу є його мова, і важко уявити собі щось більш тотожне" [2, 68]. Мова вирає індивідуальне світочуття народу, визначаючи духовні взаємини людини зі світом: "Серед усіх проявів, через які пізнається дух і характер народу, тільки мова здатна виразити найсамобутніші й найтонші риси народного духу і характеру та проникнути в їхні сокровенні таємниці" [2, 69]. В. Гумбольдт увів поняття "мовна свідомість народу" (*Nationeller Sprachsinn*) і опрацьовував постулат про те, що розуміння мови пов'язане з розумінням духу народу, його світогляду. "Мова пов'язана з формуванням духовної сили нації. Але розуміння самобутнього життя народу і внутрішньої будови окремої мови... повністю залежить від уміння побачити своєрідність національного духу в його повноті... Мова є органом внутрішнього буття, навіть саме буття... Вона тому усіма найтоншими нитками свого коріння зрослась із силою

національного духу, і чим сильніший вплив духу на мову, тим закономірніший і багатший розвиток останньої" [2, 47]. Такі думки були суголосні з ідеями Й. Г. Фіхте, який вважав, що "то не народ висловлює свою свідомість, а його власна свідомість говорить з нього" [8, 124]. Мова перебуває на межі проникнення чуттєвого і духовного світів, тому неможливо сказати, до якого з них вона належить.

В Україні ці ідеї значно доповнив О. Потебня. Зокрема в його працях окреслена проблема "різних шляхів" перебігу думки в окремій свідомості й у законах мислення та світосприймання різних народів, а також осмислено різновекторність напрямів думки і зумовлених цим прийомів мислення, оформлення дійсності. Таким чином, "О. Потебня вперше у світовій науці досить докладно зосередився на тих когнітивних аспектах етнолінгвістики (у перспективі її етнопсихологічного бачення), що окреслюють *різну категоризацію світу у різних мовах*, шляхи чи напрями пізнавальних процесів у межах різних лінгвокультурних "світів", різну дистрибуцію й *комбінування* (термін О. Потебні) смислових одиниць, які по-різному в кожному з мовленнєвих світів моделюють "схожі" явища й об'єкти позамовної дійсності, відмінні, як називав їх О. Потебня, "прийоми мислення", що залежать від особливостей етнокультурного досвіду, від субстанційної та структурної своєрідності відповідних мов та різних вербальних картин світу" [5, 121]. Більше того, у своїй відомій концепції про триєдину сутність художнього слова вчений увів у це коло проблем вкрай важливе поняття образу. Відштовхуючись від аксіоми В. Гумбольдта, що "найважливішою метою усіх мистецтв є перетворення дійсності в образ", О. Потебня дійшов висновку, що творчість є мисленням в образах: "Без образу немає мистецтва, зокрема поезії" [7, 83].

Грунтуючись на філософії мови В. Гумбольдта, "Філософії мови і слова" Ф. Шлегеля та вченні Г. Штейнтала про зв'язок мови з духом народу, національною культурою та звичаями, О. Потебня розробив власний інтегральний підхід до мови як явища, що пов'язує реальність з духовним досвідом, минуле – з теперішнім та майбутнім. У своїх поглядах О. Потебня не тільки значно випередив вчення Ф. де Соссюра про триєдину структуру мови, (місце знаків у формуванні звукового образу/картини, залежність значень однієї мови відносно інших мов; ідеї про роль індивідуальної та національної психології у процесі творчості та сприймання, відтак – погляди, розроблені кілька десятиліть пізніше школою рецептивної естетики, вчення М. Гайдеггера про мову як дім буття); випередив ідеї Е. Сепіра, Б. Лі Уорфа та Й. Л. Вайсгербера про мовну категоризацію світу як гармонізацію довкілля й взаємозумовлення мови, культури та нації, а й підійшов упритул до опрацьованої у XX ст. ідеї мовного моделювання дійсності.

Згодом ідея національної специфіки була розгорнута у вченні про колективне підсвідоме К.-Г. Юнга. На думку вченого, творчість як спонтанне вираження психічних станів, виявляє божественну присутність у

людській психіці, тому є явищем позачасовим та позаособистісним. Література, як й інші види мистецтва, є "самореалізацією неусвідомленого", яке промовляє через "несвідому мову" кожного народу. Проблеми індивідуальної психіки, аналізовані З. Фройдом, К.-Г. Юнг переніс у сферу надособистісного, на вищий рівень – на народ загалом, вважаючи, що, як й індивідуальна особистість, нація переживає життєві фази, досвід проходження крізь які формує її колективне підсвідоме. Суть мистецтва в тому, що воно "піднімається високо над особистим і говорить від імені людського духа і серця усього людства" [9, 133].

Прийнявши аксіому Юнга про вроджений характер колективного мислення, погляд на культуру як проєкцію однієї особистості на екран історії, теоретики мистецтва почали розглядати категорію колективного підсвідомого у творі як голос предків та попередніх поколінь, що говорять через автора. Сфера слова (міфологія, фольклор, література) постала у цьому світлі акумулятором неусвідомлюваного досвіду, що несе на собі відбиток минулих епох, передається від покоління до покоління та успадковується окремими особистостями і націями як культурна традиція. Усі культурно-історичні, мистецькі феномени, що виходять за межі чисто індивідуальних проявів свідомості, фіксуються в мові, яка зберігає те спільне, що було успадковане від минулих епох і культур.

Надалі розробка цих ідей відбувалася різними шляхами, де було два основних вектори актуалізації колективної свідомості, колективної пам'яті: *національний* (пошуки ідентичності окремої нації у мовному, міфологічному, фольклорному, ідейному, ментальному, культурно-історичному, релігійному, філософському та ін. виявах) та *наднаціональний* (спільність людського досвіду, душа світу, глобальні процеси). Напрацювання у річищі першого вектора сприяли ідеї збереження національної ідентичності, важливості кожного окремого національного, навіть етнічного досвіду як невід'ємної частки скарбниці людства (на чому наголошували ще німецькі романтики); відтак розробляли ідеї окремих міфологій, фольклорних систем, феноменів культури. Результати розвідок у сфері другого вектора сприяли стиранню кордонів, розмиванню меж між націями, посилювали глобалізаційні процеси останніх десятиліть. Ми стаємо свідками непримиренної боротьби цих різноспрямованих тенденцій, де превалювання тотальної глобалізації змушує бити на сполох і шукати шляхів порятунку збереження різнонаціональних скарбниць людства.

На сьогодні надзвичайно актуально звучать ідеї мислителів епохи Романтизму, доповнені думками вчених ХХ століття, серед яких намагання зберегти окремі національні міфології, словесні пам'ятки, етнічні надбання націй та етносів, окреслити специфіку хронотопів культур та епох, пластів національної пам'яті. На зламі тисячоліть значно розширилось не тільки Юнгівське поняття колективного підсвідомого в його загальному первинному сенсі, а й запропоноване значно пізніше М. Фуко поняття історичного підсвідомого, що почало включати усі паралельні структури та

нашарування кожної епохи (культурні, соціальні, релігійні, естетичні, філософські тощо). У своїй соціологічній критиці М. Фуко спробував виявити історичне підсвідоме різних епох, починаючи з Відродження і до ХХ ст. Виходячи з концепції мовленнєвого субстрату мислення, він зводить діяльність людей до їх "мовленнєвих" практик, і вважає, що сукупність усіх форм пізнання для кожної конкретної історичної епохи творить свій рівень "культурного знання", яке вчений назвав "епістемою". У колі окреслених питань треба робити поправку на проблему досвіду й національно-історичну систему понять та цінностей, тобто враховувати, що не тільки представник іншого народу, а й представник іншої історичної епохи сприймає і розуміє світ по-іншому. Із проблемою досвіду пов'язана ключова концепція феноменології – проблема мови як єдиного виразу буття. Мова забезпечує взаємозв'язок свідомості та досвіду і є, за словами М. Гайдеггера, "оселею буття".

Із розширенням кола досліджуваних проблем відбувалися пошуки понять та категорій, що були би інтегруючими константами в окресленій сфері науки, а також їхніх термінологічних відповідників. Так, у другій половині ХХ ст. найяскравіший представник неогумбольдтіанства Й. Л. Вайсгербер адаптував до цих потреб термін "картина світу", який на початку ХХ ст. запропонував відомий фізик Г. Герц стосовно фізичного універсуму. У його відомій концепції "мовної картини світу" акумульовано досвід попередників, зокрема гумбольдтіанського крила, а також розгорнуто коло проблем, що постали як виклики нової доби і нової ситуації в період після двох світових війн. На основі ідей Вайсгербера з'явилися нові лінгвістичні концепції, як-от "когнітивної картини світу", мовної відносності Сепіра-Уорфа, психо-етнолінгвістики тощо.

У колі подібних пошуків викристалізувалась теорія та відповідна терміносистема Г. Гачева, який розробив концепцію національних образів світу. Окреслюючи національні образи світу, Г. Гачев осмислює відмінності національних культур як органічне явище, зумовлене глибокими матеріальними і духовними причинами. З-поміж цих причин чітко виділяється три основні: 1) природа (*Космос*), в яку поміщений народ; 2) душа народу (*Психея*); 3) логіка його розуму (*Логос*). Національний склад мислення матеріально закріплений у словесності народу. При передачі ідеї чи художнього твору в цілому неминуче буде відбуватися деформація: "...відбувається, так би мовити, інтерференція, накладання національних образів світу" [1, 53]. Дослідник вважає, що "при зіткненні мов виражається найбільш гостро зіткнення способів життя і матеріальних, і духовних культур" [1, 36]. Це зіткнення відбувається не просто в житті, а на рівні свідомості, осмислення життя. Художній переклад стає діалогом світоглядів, систем світу, трансформацією думки з одного національного поля в інше. Г. Гачев називає цей процес роботою "думками-образами", яка є особливим видом духовної діяльності, де поєднується розум і уява, логіка і здатність до художнього мислення. І при цьому "кожна думка тут – не

однозначна теза, а багатозначний образ, що свій смисл набуває лише в контексті" [1, 178]. Слід зауважити, що в подібних випадках важливе значення має не тільки контекст окремого твору, а й загальнолітературний контекст окремої національної літератури, а також мовний дискурс [6].

Обидві категорії – "мовна картина світу" та "національний образ світу" заземлюють проблему у надзвичайно складну і багатоаспектну царину іконічності світу. Полісистемний характер побудови зображення зумовлений складністю його утворення на різних рівнях мовної ієрархії тексту та передбачає врахування різних виявів національної семіосфери. Освоєння цієї царини гуманітаристики дає змогу розробити стійкі моделі розуміння, взаєморозуміння, перекладу у різних – мовних, культурних, ідеологічних, історичних та ін. – парадигмах: "Звісно, що люди, виховані в традиціях певної мови й певної культури, бачать світ інакше, ніж люди інших традицій. Звичайно, історичні "світи", що змінюють один одного в ході історії, відмінні і один від одного, і від сучасного світу. І все ж, хоч би в якій традиції він набув вираження, скрізь то буде вираження людського світу, тобто світу, що має мовну природу (*spracherfasste*). Такий світ спроможний до пізнання іншого, тобто й до розширення свого власного образу світу; відповідно він приступний і для інших світів" [3, 413].

Актуалізація і осмислення вище окреслених питань уможливило пошуки подальших шляхів щодо вирішення нагальних національно-ідеологічних проблем і протистоянь у сучасному нестабільному глобалізованому світі.

Література

1. Гачев Г. Национальные образы мира. – М.: Сов. писатель, 1988. – 448 с.
2. Гумбольдт В. фон О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
3. Гадамер Г.-Г. Истина і метод. Основи філософської герменевтики – Т.1. – К.: Юніверс, 2000. – 464 с.
4. Кассирер Э. Философия символических форм. В 3-х томах. – Т.1. Язык – М. – СПб. : Университетская книга, 2002. – 270 с.
5. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму). – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
6. Лановик М. Теорія відносності художнього перекладу: літературознавчі проєкції. Монографія. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТНПУ, 2006. – 470 с.
7. Потебня А. Из записок по теории словесности // Потебня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990. – 345 с.
8. Фіхте Й. Г. Промови до німецької нації / Йоган Готліб Фіхте // Мислителі німецького Романтизму. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2003. – С. 110-134.
9. Юнг К.-Г. Психологія та поезія // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С.91-108.

FOREIGN LANGUAGE ACADEMIC READING COMPREHENSION

This paper attempts to provide a comprehensive description of the strategies used to develop the ability to understand academic texts in a foreign language during the bachelor studies at the Faculty of Humanities of the Argentine UNNE – Universidad Nacional del Nordeste. With that purpose, I will initially describe the faculty's requirements for foreign languages validation, the statement of affairs as students begin to attend the lessons of English, and the aims of English as a foreign language within bachelor's tuition. Then, I will present a brief description of the theoretical framework that inspires the job done with the students, and I will explain the strategies used at the faculty to develop the ability to read in a foreign language: prediction, identification and inference, and reading for a purpose. Finally, I will draw a brief conclusion on these strategies.

The Faculty of Humanities at UNNE requires that students validate two foreign languages. The validation implies the comprehension of academic texts related to the students' fields of study. In this faculty, such fields include Education Sciences, History, Information Sciences, Language Arts, Geography, Philosophy and Kindergarten Education. Consequently, students are expected to understand academic writings produced mainly in these fields. However, as they approach the foreign language classes at the university, many of them admit that, even if they regularly attended foreign language lessons in previous formal education (primary or secondary school), their knowledge and understanding of the foreign language is still very basic. Nonetheless, by the end of the semester, most students are able understand academic writings and disciplinary books by applying different strategies.

The course of English at the Faculty of Humanities has set the purpose of developing the ability to read and understand disciplinary or professional texts of academic circulation. In order to fulfil that purpose, the activities proposed for one semester are directed to the practice and development of reading strategies as well as to the comprehension of different linguistic and discursive aspects that are associated to the disciplinary academic community of each group of students. The practice then requires thorough contact with the regular disciplinary topics and discursive formats and genres. In this way, students have access to academic and professional texts that expand their views of the different theoretical fields of study and research, reinforce their knowledge of specific vocabulary, and gain interest in the continuous production of knowledge in other languages.

By the end of one semester, students who attend the English class should be able to efficiently handle the different reading strategies that facilitate the understanding of disciplinary academic texts. Efficient handling involves the

ability to interpret contextual and paratextual elements, to use both bilingual and monolingual dictionaries appropriately, to perceive the meaning of vocabulary in context, to recognize the particular characteristics of each text, to identify the general idea of the whole text as well as the main ideas in its different sections, to find relevant information, to adopt a reflective and critical position towards the content of each text and the way of dealing with a topic, and to recognize typical linguistic and discursive aspects of the reading resources dealt with; for example, elements of cohesion and coherence, structure and organization, text types, and discursive genres.

Disciplinary reading involves the introduction to different speech genres which can be understood as the generic speech models for the construction of a speech whole [1]. Bakhtin made it clear that genres are defined by the object, the goal, and the situation of the utterance. Here, the object is the discourse itself, the goal is the intention of the writer, and the situation is the context of study around each text. Of course, the range of academic texts can be very diverse. For instance, they can include scientific articles, research reports, or even book reviews of texts that form or may form part of the students' tuition in other subjects. Certainly, each of them has an intention and contains verbal acts that support that intention. Besides, since texts of each pattern share some discursive activity, the importance of paying attention to genres lies on the fact that these involve easily identifiable regularities.

As students interact with the texts they read, discourse regularities help them to recognize and put into practice the possibility of discursive predictability, which is one of the elements involved in the comprehension of academic texts in a foreign language. Discursive genres have formats and organizational structures that facilitate the identification not only of structures but also of the lexical resources appealed to. When students visualize what the characteristics of a discursive genre are, they are able to predict the kinds of linguistic elements they will find in the text. For example, while reading an editor's or a critic's book review, students immediately notice the very frequent use of adjectives that either exalt or lower down the value of that book. The identification of a critic's evaluation of a book additionally leads them to understand the writer's intention at the moment of writing the text.

Discursive predictability is also aided by the students' prior knowledge of the topics, which are included within the university studies' curricula. In Bakhtinian terms, texts are understood as part of the human social praxis in different spheres of human interaction. Within their academic spheres, students interact with a wide variety of texts and a very wide range of scholarly content in each field of study. By the time they join the English class at the university, many students already have sound knowledge of their disciplines of study and are aware of different topics. For that reason, even with a very basic knowledge of English, by reading the titles of different disciplinary books, students can make predictions and hypotheses around the topics these will deal with. In fact, creating hypotheses

out of the observation of the paratextual elements is the first strategy undertaken in the foreign language class.

The creation of a hypothesis is actually the step of preparation for the reading comprehension of a text. Of course, the paratextual elements can be verbal and/or iconic. Verbal elements are, for instance, the book title, subtitle, and content table, while the iconic or non-verbal elements are, in general, pictures and graphics. After observing a book cover or reading the title of a book, the reader generates expectations about that book's content. Although these expectations might be confirmed or refuted later, they represent a very useful initial step for reading comprehension. Thus, the reader can generate a hypothesis and, in this way, he/she responds to the paratextual elements of the book, even if his/her understanding of English is still limited to the identification of very few conceptual and structural words; for example, nouns, noun phrases, adjectives, articles and prepositions.

Students' next step in the English class is to read book reviews. When they are at the point of reading a brief review, there are some elements they already bear in mind. First of all, they are able to identify the genre and its regularities. In very wide terms, book reviews state what the contents or the topics in a book are, explain the writer's purpose for writing the book and assess the writer's ability to deal with the topics involved. Hence, students' expectations might conform to a review that either appraises or criticizes the book. In order to understand the review, the second strategy that students put into practice is the identification of cognates –linguistic transparencies– and of terms that they already know or expect from the text. Among these, they mainly identify book titles, writers and several other nouns and noun phrases. The strategy of identification is very meaningful for the process of sense making.

The strategies just depicted show a growing relationship between the text and the reader. They entrust the reader to use the knowledge he/she might already have not only about the language but also about the disciplinary content of a given text. As the reader advances further with the identification of verbs, verb phrases, and discursive elements of coherence and cohesion, both the text and the reader are in a relation of *mutual activation*: the text seeks that its readers conform to it and the readers respond in the same way [3]. This relationship becomes easier because academic texts tend to focus on particular and specialized areas of knowledge and students have experience with texts, writers, topics and vocabulary within their fields of study. In this line of thought, a text appeals to students' common memory and students use that common memory to infer meaning and make sense of the text.

The following step is that students read longer texts on the basis of the strategies already developed. Before reading a book chapter, for instance, it is important to make a hypothesis about its content, and so on. A relevant characteristic of academic genres is that they typically adjust to grammar rules, and this regularity helps students to make sense of the text, to reflect upon the forms and structures of the language, to understand the discursive resources used,

and to build comparisons between the ways in which languages work. Henceforth, the next strategy is related to the possible purposes that a reader may have when he/she approaches an academic text, a book chapter, et cetera. Basically, the strategy of reading for a purpose involves four kinds of reading: reading for a general idea, reading for main ideas in different parts of the text, reading for specific information, and reading for critical transfer.

When students read to get the global or general idea presented in a text, they skim it and take notes but at the same time avoid possible interruptions led by the use of the dictionary. Students should notice that it is not necessary to know the meaning of every single word in a text to understand its global idea. Then, when they are asked to find either the main ideas developed or some specific information, they use dictionaries and generally answer questionnaires or fill in charts that request precise information. The last type of reading implies transfer, which occurs when students are asked to re-elaborate the ideas expressed in a text. Here, transfer does not mean direct translation of English words into Spanish. It rather requires that students explain the writer's ideas, adopt and explain a position of their own, draw relations between main and supporting ideas, and write a summary of the text, among other activities.

In conclusion, academic reading in a foreign language is much more than the mere de-codification of written words: it is not about decoding and recoding words into a different linguistic code...it is not about translation into a different language. The use of the strategies described above intends to direct the faculty's students into a more analytical way of approaching texts in English. Although the strategies vary in the degree of complexity, all of them are very useful to interpret a text in a foreign language, to incorporate vocabulary related the field of study, and to consolidate disciplinary content. Progressively, from prediction making to identification, inference and reading for different purposes, and aided by the regularities that are generally part of academic pieces of writing, students learn to make use of all the resources available to understand and to show their understanding of an academic text.

References

1. Bakhtin, Mikhail (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Translated by Vern W. McGee and edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
2. Bergman, Mats (2009). *Pierce's Philosophy of Communication: The Rhetorical Underpinnings of the Theory of Signs*. London: Continuum.
3. Lotman, Yuri (1990). *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. Translated by Ann Shukman. Indianapolis, IN: Indiana University Press.
4. Todorov, Tzvetan (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Translated by Wlad Godzich. Copyright © by the University of Minnesota Press. Manchester: Manchester University Press.

Ліпич Вікторія,
кандидат філологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

НУЛЬОВИЙ ФОРМАНТ В СТРУКТУРІ СКЛАДНИХ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ НАЙМЕНУВАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Інструментальні найменування як мовне явище привертають увагу дослідників передусім тим, що становить специфічну підсистему, у якій виникають свої закономірності, котрі потребують спеціального вивчення. Явище нульсуфіксації в діакронії досліджували П. Білоусенко, Л. Гумецька, у синхронії – Н. Клименко, О. Пінчук, Л. Родніна, Л. Третевич. Учені відзначають, що в афіксальній системі сучасної української мови нульовий суфікс посідає значне місце. Проте низка проблем, що стосуються нульсуфіксального способу словотворення, залишаються нерозв'язаними: не виявлений кількісний склад нульсуфіксальних дериватів у сучасній українській мові, не досліджене докладно питання лексико-словотвірної семантики цих похідних, не визначено ємність словотвірних типів тощо. Залишається також актуальним дослідження місткості функціонально-семантичного поля *nomina instrumenti*, потребують ґрунтовного вивчення та опису й нульсуфіксальні деривати – назви інструментів. До категорії інструментальності, за визначенням О. Безпояско, К. Городенської [див. 1], належать такі назви: 1) знаряддя і засоби дії; 2) інструменти домашнього вжитку, сільськогосподарські інструменти; 3) прилади, пристрої, апарати, верстати; 4) посуд, яким користується особа-діяч.

Актуальність порушеної проблеми визначається активним проникненням складних *nomina instrumenti* у загальнонародну мову, активізацією дериваційних процесів у сучасній українській мові. Більшість композитно-суфіксальних іменників з нульовим суфіксом сприймаються як композитоїди – маргінальні за своєю номінативною природою слова, що, з одного боку, утворені шляхом композиції, з іншого, характеризуються послабленою чи відсутньою мотиваційною роллю однієї з кореневих морфем, що перетворилася на афіксоїд, або обох коренів, які втратили семантичний зв'язок із значенням цілого слова. У нульсуфіксальних складних словах до афіксоїдів можна віднести регулярні кореневі морфеми, які створюють продуктивні моделі й відзначаються частотністю: *водо-*, *одно-*, *само-*; *-дар*, *-роб*, *-воз*, *-вод*, *-їд*, *-люб* та ін. Значення таких морфем бере участь у мотивації значення складного слова. Розглядання складень з суфіксоїдами (префіксоїдами) серед композитно-суфіксальних похідних є дещо умовним. Проблемність питання зумовлена різними підходами до виділення афіксоїдів.

У давньоруськоукраїнській мові спостережені нульсуфіксально-складні іменники з опорним вербальним компонентом, що номінували знаряддя дії, названої опорною дієслівною основою й спрямованої на

об'єкт, вказаний першим компонентом складення: гла́ имь ісь наполни́те *водонось* воды (1283 ЄС 63) "посуд для зберігання води".

В обстежених пам'ятках наступних періодів цей дериват мав дещо видозмінене значення: *водонось*, *craterra* (сер. XVIII СлЛекс 146) "посудина, у якій змішували вино з водою". Разом з тим фіксуються нові деривати: колодезь в замку с *коловро́томъ*; тые *мако́гоны*, що ку́ха(р)ки ма́къ мну(т) (к. XVII КЗ 152); меду *мако́те(р)тъ* повен нато́павъ (1719 ДНМ 104) (успадковане з праслов'янського лексичного фонду: **makotьrь* – характерне для східнослов'янських мов складення з **makъ* та похідного від дієслова **terti* (ЕССЯ XVII 141)); *волово́дь* (XVIII МТимч I 112) "налигач; моток вірьовки у п'ять сажнів, на якій водять волів".

У цілому композити аналізованої структури з нульовим формантом можна кваліфікувати як емоційно-виразні, динамічні утворення. Це стилістичне забарвлення надає їм дієслівна основа. Ізольована від матеріально оформлених суфіксів, вона яскраво виражає ідею процесу.

Високу активність нульовий суфікс виявив у творенні композитів-назв пристроїв і механізмів у новій українській мові. Більшість цих похідних має первинне значення – опредметнена дія та її різновиди (незакінчена тривала дія, одиничний акт дії, повторна дія тощо), – на основі якого може розвиватися вторинна інструментальна семантика: *ві́трогон* (Гр I 242) "вентилятор"; *до́щомі́р* (Гр I 439, Шел 21); *дрі́бногляд* (Гр I 444) "мікроскоп"; *каверно́мір* (РУТС 169) (від *міряти каверну*, *каверна* – порожнина в гірській породі); *борошно́мел* (РУТС 250); *на́фтогазо́прові́д* (РУТС 278); *пи́лорі́з* (РУТС 361); *само́греб* (РУТС 479); *самопа́д* (РУТС 480) "інструмент"; *хордоку́томі́р* (РУТС 610); *води́омі́р* (СТГ 26, СУМ I 720); *соле́мі́р* (СУМ IX 442); *авто́самоски́д* (СУМ I 14) "автомашина, що розвантажуються автоматично"; *ві́трогон* (СУМ I 688) "пристосування для створення сильної течії повітря"; *ві́тромі́р* (СУМ I 689) "прилад, за допомогою якого вимірюють силу вітру"; *води́озли́в* (СУМ I 720) "отвір для зливання води"; *гвинто́рі́з* (СУМ II 44) "інструмент для нарізування гвинтової або спіральної різьби"; *еле́ктробу́р* (СУМ II 468) "вибійна машина з електричним двигуном для буріння глибоких свердловин"; *кри́горі́з*, *льо́дорі́з* (СУМ IV 342); *ку́пинорі́з* (СУМ IV 402) "рід плуга для зрізування купин і вирівнювання ґрунту"; *ку́щорі́з* (СУМ IV 426); *мі́сяцехі́д* (СУМ IV 753) "апарат для дослідження місяця"; *на́фтопро́від* (СУМ V 225); *нутро́мі́р* (СУМ V 457) "найпростіший прилад для вимірювання внутрішніх розмірів деталей" *парові́дві́д* (СУМ VI 73); *паро́мі́р* (СУМ VI 74); *паропро́від* (СУМ VI 75); *пи́ломі́р* (СУМ VI 352); *пи́лосос* (СУМ VI 353); *плоско́рі́з* (СУМ VI 592) "культиватор з плоскоріжучими лапами"; *поло́тохі́д* (СУМ VI 593) "пристрій, що дозволяє пропускати плоти через греблю"; *пові́тропро́від* (СУМ VI 677); *радіо́висото́мі́р* (СУМ VIII 431) "радіолокаційний прилад для вимірювання висоти польоту літального апарату"; *росто́мі́р* (СУМ VIII 886); *селе́нохі́д* (СУМ IX 118) (селенологія – розділ астрономії, що вивчає рельєф); *сило́мі́р* (СУМ IX 169); *скирто́клад* (СУМ IX 267) "пристрій для

подавання скирт"; *скиртоплав* (СУМ IX 267); *скирторіз* (СУМ IX 267); *склоріз* (СУМ IX 285); *скоропал* (СУМ IX 301); *снігомір* (СУМ IX 424); *соломотряс* (СУМ IX 450); *твердомір* (СУМ X 49); *теплопровід* (СУМ X 81); *тепломір* (СУМ X 81); *торфосос* (СУМ X 211); *хвилемір* (СУМ XI); *хвилевід* (СУМ XI 36); *хвилелом*, *хвилеріз* (СУМ XI 36); *часомір* (СУМ XI 277); *частотомір* (СУМ XI 281, Козак 270); *штангензубомір* (СУМ XI 533); *щілиномір* (СУМ XI 590); *ямокопач* (СУМ XI 645).

Отже, на підставі фактів обстежених пам'яток можна стверджувати, що нульовий формант був одним із продуктивних у сфері композитно-суфіксальної деривації інструментальних найменувань, хоча продуктивність ця певною мірою обмежувалася високочастотністю опорних елементів складень (*-різ*, *-нос*, *-мір*, *-від тощо*), і тоді творення нових дериватів відбувалося за вже наявними зразками. Попри це нульовий суфікс освоював дедалі більшу дериваційну базу. Аналізовані похідні розгалужені як у плані вираження семантики, так і з точки зору їхньої структурної організації.

Література

1. Безпояско О.К., Городенська К.Г. Морфеміка української мови / О.К. Безпояско, К.Г. Городенська. – К.: Наукова думка, 1987. – 212 с.
2. Білоусенко П.І. Історія суфіксальної системи українського іменника (назви осіб чоловічого роду) / П.І. Білоусенко. – К.: КДП, 1993. – 216 с.
3. Клименко Н.Ф. Назви знарядь / Н.Ф. Клименко // Українська мова: Енциклопедія. – К.: Українська енциклопедія, 2000. – С.364-365.
4. Мурзіна Л.А. Словотвірна категорія інструментальності у її зв'язках із синтаксичною структурою мови / Л.А. Мурзіна // Мовознавство. – 1996. – №2-3. – С.64 – 67.

Список скорочень джерел

ЄЄ – Євсевієве євангеліє. Наукове видання. Пам'ятки української мови XIIIст. Серія канонічної літератури / Відп. ред. В.В.Німчук. – К.: НАН України, 2001.- 320 с.

Гр – Словарь української мови. Зібр. ред. журн. "Києв. старина". Упорядкував, з дод. влас. матеріалу, Б.Грінченко. Т.1 – 4. – К., 1907 – 1909. – Репринтне видання. – К.: Лексикон, 1996.

КЗ – Зиновіїв К. Вірші. Приповіді посполиті / Підг. тексту І.П.Чепіги. – К.: Наукова думка, 1971. – 390 с.

РУТС – Російсько-український технічний словник / Уклад. М.М.Матійко, О.М.Матійко та ін. – К.: Державне видавництво технічної літератури УРСР, 1961. – 964 с.

СлЛекс – Лексикон латинський Є.Славинецького. Лексикон словено-латинський Є.Славинецького та А.Корецького-Сатанівського. / Підг. до вид. В.В.Німчук. – К.: Наукова думка, 1973. – 540 с.

СУМ I-XI – Словник української мови : У 11 т. [ред. кол. : І.К.Білодід (гол.) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970. – 1980.

ЭССЯ – Этимологический словарь славянских языков : Праславянский лексический фонд / Под ред. О.Н.Трубачева. – М.: Наука, 1974-1999 – Вып. 1-26.

ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОНЕТИЧНИХ ТА ФОНІЧНИХ ЗАСОБІВ У ВІРШОВАНИХ ТЕКСТАХ Г. М. ЕНЦЕНСБЕРГЕРА

При дослідженні ідіолекту слід звернути увагу на те, що, по перше, кожний мовленнєвий твір має певну звукову послідовність, з якої виникає зв'язність слів, фраз, речень та взагалі повідомлення [1, 208], по друге, для поезії є характерним внутрішній зв'язок між звучанням і значенням, значення із прихованого стає явним, виразним та інтенсивним у поезії, а смисл може виникнути навіть через асоціації зі звуком [3, 219] та, по третє, віршовані твори більшою мірою орієнтовані на звукову відчутність слова, на вияв звукової значущості художнього мовлення [2, 235]. А оскільки звуковий склад і зміст вірша є емоційно взаємопов'язаними [3, 225], тому слід зазначити, що фонетична сторона у віршованому мовленні має особливе художнє значення [4, 266].

Хоча для віршованого мовлення постмодернізму є типовим "вільний ритм" (термін за Е. Г. Різель та О. І. Шендельс "*die freien Rhythmen*" [5, 190]) і 96% проаналізованих віршів Г. М. Енценсбергера доводять цей факт, однак звукові повтори все ж таки є значущими для його ідіолекту, незважаючи на їх невелику кількість. Цими засобами ідіолекту актуалізується мовна картина світу Г. М. Енценсбергера.

На фонетичному рівні Г. М. Енценсбергер звертається до евфонічних та метричних звукових повторів. Серед евфонічних повторів слід виділити анафору, епіфору, рефрени, алітерацію та асонанси, а серед метричних перехресну, суміжну риму, оповиту, терцин та ін. До фонетичних особливостей ідіолекту Г. М. Енценсбергера належать також вигуки, елізії та звукові повтори, а саме евфонічні та метричні. Серед евфонічних звукових повторів поширеними є анафора, епіфора та алітерація.

Наступною характерною рисою ідіолекту Г. М. Енценсбергера є використання форм класичних жанрів віршів. Але автор моделює їх та змінює відповідно до змісту вірша, роблячи його глибинним. Впадає у вічі і той факт, що автор тяжіє до особливостей віршування епохи Ренесансу, терцета, газелі, мадригалу, розмірковуючи над сенсом існування сучасної людини, він протиставляє цю епоху ідеалів і візрця, занепаду сучасності.

Цими фонетичними засобами автор зображує різні сфери людського життя, а саме буденності, політики, мистецтва, технічного процесу, висловлює власну оцінку та іронію щодо існування людства взагалі та людини зокрема.

Так, існування сприймається автором, як щось циклічне, монотонне, швидко минаюче та безцільне. Це передається за рахунок вигуків, анафори, суміжної рими, варіювання римою, терцета та звуконаслідування. Лексичні

одиноці, в семантиці яких закладений принцип звуконаслідування посилюють емотивність висловлювання.

Г.М. Енценсбергер сприймає технічний процес як те, що негативно впливає на існування сучасної людини, що знищує людство. Це відтворюється анафорою, варіюванням суміжною перехресною оповитою римою та "вільним ритмом".

Розглядається існування не тільки людства взагалі, а й окремих людей, політиків, митців. Для зображення буття окремої людини використовуються наступні засоби: перехресна та суміжна рима, яка зображує послідовність висловлювання, дії окремої людини, або її розгубленість; анафора, яка дозволяє зіставити двобічність існування людини, варіювання римою "вільним ритмом" передається внутрішня боротьба людини. Метричні повтори, а саме перехресне, суміжне римування та їх варіювання демонструють іронію та емоційний стан людини. Вигуки та елізії відтворюють ефект живого емотивного мовлення, присутність діалогу між адресантом та реципієнтом. Також слід зазначити, що кожне з перерахованих фонетичних явищ, типових для ідіолекту цього письменника, яскраво відтворює та детально актуалізує його картину світу як мовної особистості. Автор постійно експериментує з цими засобами, що призводить до поліфункціональності цих мовних засобів.

Література

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / Арнольд И. В. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Галич О. Теорія літератури / Галич О., Назарець В., Васильєв Є. – К. : "Либідь" 2001. – 488 с.
3. Науменко А. М. Фонічні структури іспанської поезії у східнослов'янських перекладах / А. М. Науменко // Новітня філологія. – 2007. – № 6. – С. 219-233.
4. Хализев В. Е. Теория литературы / Хализев В.Е. – М. : БИЛ, 2002. – 437 с.
5. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik / E. Riesel, E. Schendels. – М. : БИЛ, 1975. – 315 S.

Матюха Галина,

кандидат педагогічних наук, доцент

Вітківська Людмила,

магістрант

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ВПЛИВ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НА НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Суттєвий вплив на навчальний процес має вікова психологія, адже оволодіння іноземною мовою зорієнтовано на особистість учня. Кожна людина є особистістю та має свої особливі психічні властивості. З погляду

на це, для ефективного процесу вивчення іноземної мови потрібно враховувати вікові психологічні, пізнавальні можливості та особливості учнів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій (М. Й. Варій, О. М. Лозова, В. М. Поліщук, О. М. Соловова та ін.) свідчить про те, що проблема навчання старшокласників читання англійською мовою є не новою, проте дослідження впливу вікових особливостей учнів старших класів на їх розвиток умінь читання потребує більшої уваги.

Метою дослідження є з'ясувати, яким чином вікові особливості старшокласників впливають на розвиток їх умінь читати англомовні тексти.

Старший шкільний вік – це період ранньої юності і підготовки особистості до дорослого життя. Перед старшокласниками постає необхідність вибору свого життєвого шляху і майбутньої професії. Школярі дивляться на теперішнє вже з позиції майбутнього.

Важливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери пов'язана з тим, що існує тісний зв'язок між емоційним й інтелектуальним розвитком. Для емоційної сфери старшокласників характерні більш стійкі емоції і почуття, ніж в учнів основної школи. Вони здатні до співпереживання, в них розвиваються естетичні почуття, що допомагає старшокласникам звільнитися від вульгарних звичок, непривабливих манер, сприяє розвитку чуйності, стриманості тощо [1, 272]. Ці зміни позитивно впливають на навчання, адже учні стають більш дисциплінованими і не так відволікаються на несуттєві справи.

У ранній юності відбуваються зміни в потребах та інтересах. Виявляється свідоме позитивне ставлення до навчання [4, 229]. Особистість стабілізується і учні визначаються зі своїм місцем у суспільстві. Намір отримати певну професію сприяє пошуку необхідної інформації, зокрема іноземною мовою, що, в свою чергу, слугує розвитку чипацьких навичок і умінь.

Читання є важливим видом мовленнєвої діяльності. На старшому етапі навчання воно стає домінуючим. Так як у старшокласників з особливою гостротою проявляється прагнення до самостійності, то аналітичне читання, яке охоплює не тільки процес отримання нової інформації, але й вміння давати критичну оцінку отриманої інформації, дає змогу проявити цю самостійність.

Майбутня професійна діяльність для учня старшої школи має найважливіше значення у даному віці. Пошукове читання має на меті швидке знаходження в тексті визначених даних, а також поєднує властивості переглядового та ознайомлювального читання. Воно допомагає учням сформулювати важливі навички та вміння, необхідні для майбутньої професії. Якщо учень має на меті отримати вищу освіту закордоном, то даний вид читання буде корисним у поєднанні з такою віковою особливістю старшокласника, як творчий підхід до виконання будь-якого завдання, вирішення якого виключає стандартні заучування на пам'ять та класичні вправи. Творчість у підготовці доповідей, презентацій, написанні рефератів і розробці проектів потребує від старшокласників пошукової діяльності,

зокрема читання, і допомагає учням виділитися серед однолітків, підкреслити свою особливість.

Навчання ще одного виду читання – переглядового – розпочинається з дев'ятого класу, коли учні набули достатнього досвіду читання іноземною мовою. Підбираються тексти, які тематично пов'язані, несуть цікаву або нову інформацію. Цей вид читання потребує високого рівня сформованості навичок і вмінь читання та високу швидкість сприйняття. Найбільш ефективним цей вид читання буде тоді, коли вчителі враховуватимуть таку вікову особливість учнів старшої ланки, як бажання і вміння працювати в команді, і пропонуватимуть групові проекти та інші види колективної діяльності.

Ознайомлювальне читання є найбільш розповсюдженим у всіх сферах життя та здійснюється на основі автентичних текстів. Старшокласники сприймають автентичні тексти з підвищеною мотивацією, яка також є ключовою особливістю в учнів цього юнацького віку. Цей вид читання потребує від старшокласників уміння аналізувати тексти і розрізняти головну інформацію від другорядної.

Читання дає більші можливості для розвитку інтелекту. Потрібно звертати увагу на те, щоб підібрані для читання тексти вимагали від учнів самостійного обмірковування, потягу до узагальнень, аналізу прочитаного. Вчитель повинен постійно пам'ятати про те, що для учнів важливо, що вони отримують від процесу читання та як це в подальшому допоможе їм реалізуватися в професійній діяльності.

Читання виконує різні функції. Одна з них – воно слугує засобом самоосвіти. Самоосвіта також займає не останнє місце в діяльності старшокласника. Один із способів самоосвіти є читання нових джерел, засвоєння нової інформації в додаток до програмної.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що головним напрямом, з психологічної точки зору, у старшокласників є майбутнє. Вся їх навчальна діяльність спрямована на підготовку до нього. Школа має привчити і навчити учнів читати з метою отримання іншомовної інформації, власної самоосвіти, знаходження необхідних даних і фактів. Оперування цією інформацією – це запорука їх інтелектуального розвитку та майбутнього професійного росту. Подальше дослідження порушеної проблеми ми вбачаємо в створенні комплексу вправ з навчання різних видів читання та експериментальному доведенні його ефективності на практиці.

Література

1. Варій М. Й. Психологія особистості: Навч. пос. / М. Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
2. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник / В. М. Поліщук. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми: Університетська книга, 2010. – 352 с.
3. Полонська Т. К. Профільне навчання іноземної мови учнів старшої школи: метод. рек. / Т. К. Полонська. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 80с.

4. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. пос. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

Матюха Галина,
кандидат педагогічних наук, доцент
Однороманенко Марина,
магістрант
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Б.Хмельницького

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Високий рівень інформаційних технологій у світі вимагає від людини здатність вільно орієнтуватися у великому потоці інформації, використовувати її для прийняття рішень, прагнути досягнення своєї мети. Високі інформаційно-комунікаційні технології дозволяють прискорити цей процес. Тому провідна мета школи полягає в тому, щоб випускник міг швидко орієнтуватися в світі інформації, оперувати власними знаннями, використовувати високі інформаційні технології для життєвого самоствердження й самореалізації, для забезпечення життєвого успіху. Основою для успішної самореалізації учня є ключові компетентності й наскрізні вміння. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності [1].

Спілкування іноземними мовами – є однією з десяти (за Концепцією Нової української школи) компетентностей майбутнього випускника, необхідних для того, щоб відчувати себе конкурентоспроможним у житті, навчанні та праці. Зміст іншомовної компетентності визначає уміння школярів належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати власні думки й почуття, тлумачити певні поняття, аналізувати факти та розділяти погляди інших чи не погоджуватися з ними, обґрунтовуючи власну позицію. Всі ці уміння розвиваються в чотирьох видах іншомовної мовленнєвої діяльності учнів: аудіюванні, говорінні, читанні і письмі у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів [1, 11].

Мотивація навчання для учня – це зацікавленість в навчанні, задоволення від досягнутих результатів. На старшому етапі навчання гостро постає проблема формування мовленнєвої компетентності учня, оскільки в учнів старшої ланки з'являються певні професійні інтереси, змінюється мотивація до навчання, погляд на світ.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що учні старшої ланки вже володіють певним іншомовним та мовленнєвим багажем знань, який потребує від них підтримки та вдосконалення. Важливу роль на даному етапі навчання відіграють вікові та психологічні особливості учнів. Вони вказують на професійні вподобання та здібності, надають змогу проаналізувати запити, коло професійних інтересів та рівень мотивації учнів.

Саме спрямованість старшокласника до певної професії змінює зацікавленість учня в освіті загалом та в навчальних дисциплінах. Вони поділяються на потрібні й на ті, які не варті уваги, оскільки не мають нічого спільного з майбутньою професією учня. Даний поділ може призвести до проблем у майбутньому. Нерідко це стосується і вивчення іноземної мови.

Старшокласник – людина самостійна, прагнуча до самоствердження, яка вчиться відстоювати переконання та погляди на речі та явища. Тому комунікація на іноземній мові та відповідне психологічне середовище виступають значущими факторами для подальшого розвитку особистості та вдосконалення її комунікативних вмінь [2, 227–229].

Мотивацією для вчителя є зацікавленість в розвитку учнів, задоволення від спілкування з ним. Основні норми поведінки встановлюються таким чином: учні беруть на себе відповідальність за своє навчання, а завданням вчителя є донести до учнів важливість вивчення й опанування іноземних мов, оскільки світ рухається швидкими темпами, і в умовах глобалізації англійська мова набуває ще вагомішого значення як в соціальній сфері, так і професійній [1].

Держава розробляє умови, які б сприяли міжнародній мобільності:

1. Реалізація академічної мобільності учасників освітнього процесу.
2. Встановлення зв'язків з іноземними закладами освіти, які б сприяли поліпшенню навичок розмовної англійської мови, шляхом спілкування з носіями та можливістю взяти участь в академічній мобільності.

3. Залучення іноземців до України, що покращило би комунікативні та рецептивні вміння та навички старшокласників, зруйнувало психологічні бар'єри та страх перед іншомовною комунікацією, а також дало змогу ознайомитися з культурою та традиціями інших народів, посилити міжнародні зв'язки.

Даний контакт учнів українських шкіл з носіями іноземних мов та академічна мобільність за кордон роблять можливим розкрити значущість вивчення іноземної мови та допомагають подолати мовленнєвий бар'єр і нерішучість, розширити світогляд учнів і зорієнтувати їх на подальший саморозвиток та самовдосконалення.

У Концепції Нової української школи зазначено, що зміст освіти та її методика мають бути наближені до практики [1]. Отже, **нагальною потребою освітян** є переосмислити і змінити зміст, форми і методи навчання, щоб отримані майбутніми випускниками знання і практичні навички і вміння забезпечили їм комфортне існування як у будь-якому

соціумі (зокрема іншомовному), так надали можливість продовжити освіту, працевлаштуватися в будь-якій країні світу.

Метою статті є проаналізувати вікові особливості, запити старшокласників та їх інтереси в опануванні іноземної мови, зробити спробу знайти оптимальні способи вдосконалення іншомовної мовленнєвої компетентності учнів старшої школи та підвищення їх мотивації до вивчення іноземних мов.

Учні на старшому етапі прагнуть самостійності, тому на уроках англійської мови активно застосовуються різні види самостійної роботи учня. Окрім того, старшокласники вміють і люблять працювати в команді, тому варто їм пропонувати групові форми роботи, як-от: розробку проєктів, участь у дискусіях, діалогах на англійській мові, що розвиває їх комунікативні навички та підвищує мотивацію.

Позитивно впливає на розвиток іншомовної освіти сучасні технології, які роблять навчальний процес цікавим й більш ефективним. Технології дають змогу користуватися аутентичним іншомовним матеріалом, що краще знайомить і привчає учнів до правильної вимови та розмови на англійській мові. Вони сприяють глибшому зануренню в іншомовне середовище, розвивають творчість та мислення учнів [3, 4–6]. Цікавими та мотивуючими виступають методи навчання, де розкривається творчий потенціал та особистість учня, де відсутні стандартні заучування на пам'ять та класичні вправи. Розглянемо деякі з них [4].

1. **Вивчення мови за допомогою матеріалів CALL** – двонаправлене та індивідуальне навчання, яке полегшує й прискорює самостійне навчання. Це діалогове й індивідуальне засвоєння матеріалу. Даний метод навчання підвищує мотивацію, індивідуалізує навчальний процес, робить незалежним у виборі матеріалів. Комп'ютер допомагає у вивченні мови, оскільки він пристосовується до темпу учня, не спричиняючи на нього тиск. За даним методом легше побачити власні помилки та вчасно їх скорегувати. Він дає можливість вивчати мову за контекстом, у тій чи іншій комунікативній ситуації користуватися відповідними мовленнєвими зразками. І хоча даний метод не є повноцінним для розвитку навичок говоріння, проте він пропонує чат, який навчив би учнів користуватися певними мовними виразами під час чат-спілкування з іншими комунікантами, незважаючи на те, що це текстовий чат. Даний метод позитивно впливає на навчання вимови, оскільки комп'ютер вміє розпізнавати усне мовлення. Від учня потребується чітка іншомовна вимова, щоб комп'ютер міг розпізнати його запити. Саме такий варіант корегує вимову і закріплює правильні варіанти у пам'яті.

2. **Метод сценарію (storyline method)** – це об'єднання спланованого навчального змісту із запитami та інтересами учнів. За даною методикою учні, керуючись вказівками вчителя, створюють власну історію, проявляють творчість й краще запам'ятовують матеріал, який проходить крізь них усвідомлено. Це проєкт із гіпотезами, креативним плануванням та

презентацією. Учні можуть презентувати власні напрацювання у формі драматизації, що дозволяє їм вжитися у роль й поринути в іншомовну атмосферу.

3. **Симулятивний метод** – відіграє позитивну роль у вивченні іноземної мови, оскільки дозволяє спробувати себе у різних ролях. Перед учнями ставляться різні ролі та завдання, які дозволяють спробувати себе у різних соціальних й професійних колах, що позитивно сприяє на вибір майбутньої професії. Навчання проводиться в ігровій формі чи у формі змагань, що робить учнів більш зацікавленими та включеними в навчальний процес. Вони вчать не лише мову, а й вчать планувати, розробляти стратегію, знаходити спільний зв'язок з членами команди. Цей метод має міцно пов'язаний з реальним життям, тим самим він активно готує майбутніх випускників до подальшого професійного, самостійного життя.

4. **Метод гри** – є актуальним не лише для учнів початкової і середньої школи, а й для старшої ланки. На старшому етапі слід давати ігри, які вимагали би застосовувати мовленнєві вміння учнів. Ігри повинні містити комічний елемент, оскільки навчання, яке викликає радість, є найбільш ефективним. Прикладом може слугувати завдання: перший учень продукує речення, а завданням іншого є продовжити історію, і так по черзі. Історія може бути комічною, але в цьому і полягає сенс, оскільки учень вчиться продукувати речення, не відчуючи дискомфорту. Він це робить із задоволенням і зацікавленістю.

Отже, учень старшої ланки – людина самостійна й прагнуча до самовдосконалення, яка має певні професійні й особистісні інтереси та запити. Тому розкрити їх потенціал допоможе розвиток їх здібностей шляхом самостійної роботи та цікавих інтерактивних методів, які б позитивно на них впливали й мотивували до вивчення іноземних мов, як обов'язкових для професійного та соціального існування в сучасному суспільстві. Існує багато нових технологій та методів, які покращають іншомовні мовленнєві вміння, тому важливим є постійний пошук нових методів викладання та навчання, наближення самого процесу навчання до реальності, до життя.

Перспективи подальшого розвитку проблеми ми вбачаємо в розробці й експериментальній перевірці комплексу вправ з навчання старшокласників спілкування англійською мовою на основі проаналізованих методів навчання та інших інноваційних технологій.

Література

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. – 2016. – 40 с.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2002. – 328с.
3. Шевченко Е.Б. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови / Е.Б. Шевченко // Англійська мова та література. – 2005. – №24. – С. 4 – 6.

4. Ehsani Farzad, Eva Knodt. Speech technology in computer-aided language learning: Strengths and limitations of a new CALL paradigm / Ehsani Farzad, Eva Knodt // Language Learning and Technology. – 1998. – July. – 60p.

Михасенко Галина,
кандидат филологических наук,
Частное учреждение образования "БИП – Институт правоведения",
Михасенко Федор,
кандидат филологических наук,
Минский государственный лингвистический университет

ЮРИДИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ И ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТАННОМУ ЯЗЫКУ

Непрерывное развитие международных отношений, а также глобализация права стимулировали интерес к углубленному изучению теории и практики перевода иноязычных юридических текстов. Требование к умениям будущих специалистов профессионально переводить тексты по юриспруденции растет соответственно расширению деловых, культурных и других связей между странами.

На юридических факультетах института обучение профессиональному и обиходно-деловому английскому языку осуществляется в комплексе. Современному специалисту в области права необходимо иметь такой уровень языковой подготовки, который позволил бы ему свободно общаться с зарубежными коллегами и уметь адекватно переводить тексты по юриспруденции. Для этого он должен знать как основы грамматики, так и юридическую лексику, что позволит ему в дальнейшем развить навыки профессиональной устной и письменной речи. Во всех случаях важны четкость и лаконичность при передаче информации, умение оперировать основными моделями синтаксической организации юридических текстов, владеть терминологией, имеющей определенную особенность в юриспруденции. Нередко общеизвестные слова иначе переводятся в юридической литературе, например: bar – адвокатура, коллегия адвокатов; jury – суд присяжных; just – правосудие, справедливость; sentence – приговор, наказание и др.

Юридический перевод всегда представляет собой проблему, прежде всего, из-за различий правовых систем. И именно это является его основной проблемой, которой подчинены все прочие. В процессе обучения следуют учитывать системные различия, вызывающие переводческие трудности. Например, термины "solicitor" и "barrister" существуют только в британском праве, "counselor" (советник, адвокат) в США и Ирландии. Имеется также большое число различий в англоязычной и русскоязычной юридической терминологии, что явилось отражением тех этапов, которые

прошли эти два государства в процессе своего исторического развития. Проводить сопоставительное исследование систем юридических терминов и понятий в английском и русском языках довольно сложно, так как сопоставляются не столько сами термины, сколько разные правовые системы. Словарное соответствие часто не дает правильного представления о лексической единице, т.к. за аналогичными терминами в двух языках стоят разные понятия или разный объем значения близких по смыслу понятий. Например, "prosecutor" переводится "прокурор", однако функции этих фигур в системах американского и белорусского права не совпадают. Поэтому переводчику необходимо обладать значительными познаниями в сфере права, учитывать разницу между несколькими правовыми системами и быть очень точным при переводе этих понятий, стараясь обращать особое внимание на значение специальных юридических терминов.

Еще одна проблема обучения переводу вытекает из особенности языка юриспруденции, который в отличие от других специальных или профессиональных языков, является не только средством, инструментом, для изложения, аргументации и описания, но представляет собой составную часть самого права, которое строится и опирается на язык. "Преступление" является таковым только потому, что его устанавливает закон, а это языковой продукт.

Юридическому языку свойственно разнообразие, которое он проявляет в зависимости от видов юридических текстов: научно-правовых, нормативных (законодательных), текстов по судопроизводству и юридических документов. Причем в каждом из них имеются понятия и свои термины, которые, как правило, представляют сложность для перевода.

Юридические термины – это словесные обозначения понятий, используемых при изложении содержания закона (иногда нормативного юридического акта). Эти слова являются обобщенными наименованиями юридических понятий, имеющих точный и определенный смысл, и отличаются смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью. В литературе различают общеправовую терминологию, которая объединяет термины, используемые во всех отраслях права, обозначающая самые широкие понятия, и межотраслевую терминологию – термины, используемые в нескольких отраслях права. Основным объемом юридических терминов приходится на межотраслевую терминологию, в то время как количество отраслевых терминов сравнительно невелико. Еще выделяют общеупотребительные термины, которые используются в обыденной речи и понятны всем, и специально-юридические термины, которые обладают особым правовым содержанием ("аккредитив", "исковое заявление" и т.п.). Многие термины, которые были созданы законодателями и первоначально являлись чисто юридическими, в дальнейшем широко распространились в быту, в художественной литературе, активно применяются за пределами юриспруденции ("преступник", "закон", "алименты" и т.д.). Юридические

термины составляют сложную систему, находясь между собой в разнообразных связях. Это следует учитывать в процессе изучения иностранной юридической терминологии, отмечая как похожесть, так и отличие в разных языках.

Еще одной спецификой языка юриспруденции, представляющей трудность для перевода, является обилие "латинизмов" и слов французского происхождения. Это объясняется тем, что во время главенствования римско-католической церкви латинский язык оказывал огромное влияние на правовую систему Англии. Кроме того, не следует забывать, что именно латинский язык долгое время был языком образования и литературы. С другой стороны, во время Нормандского завоевания Англии французский язык надолго занял почетное место в правовой сфере этой страны, расширив терминологический словарь английского языка.

Однако нельзя сводить проблему, связанную с обучением переводу юридических текстов, исключительно к изучению терминологии. Несомненно, над терминологической составляющей должна проводиться самая серьезная работа. Студенты должны учиться находить и устанавливать эквиваленты в обоих языках, даже если словари не предлагают готовый эквивалент. Важно сформировать верное понимание взаимосвязи переводческих проблем и проблем терминологических. При этом необходимо вырабатывать понимание того, что решение данной проблемы не должно приводить к превращению иноязычного оригинала в текст отечественной правовой системы, поскольку недопустимо переводить реалии одной страны реалиями другой страны.

Необходимо выработать у студентов профессиональное отношение к переводу юридических текстов и обеспечить освоение ими переводческой техники. Владение ими методикой работы над текстом, различными приемами и способами перевода должны вооружить молодого специалиста соответствующими умениями и навыками для создания качественного переводческого продукта. С этой целью следует использовать упражнения, формирующие умения самостоятельной работы со словарем и аутентичными текстами юридической направленности. Особое внимание следует уделять работе с параллельными текстами – фрагментами опубликованных оригиналов и их профессиональных переводов. Задачами такого приема является анализ эквивалентных соответствий, нахождение, классификация и исправление возможных ошибок в передаче содержания. Для аудиторной и самостоятельной работы студентов по переводу можно привлекать тексты, используя Интернет-ресурсы (международные конвенции и договоры, судебные решения Европейского суда по правам человека, законодательные акты), а также реальные юридические документы – контракты, договоры, деловые письма, свидетельства о рождении и т.п.

Місник Наталія,
кандидат філологічних наук, доцент
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
Палій Мілена,
кандидат філологічних наук, доцент
Шуменський університет "Сп. К. Преславський"

ІННОВАТИВНІ ПРАКТИКИ В НАВЧАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Для ефективно організації навчального процесу необхідно усвідомлювати особливості навчання сучасних студентів. У першу чергу, слід говорити про вміння викладача зацікавити студента своїм предметом і навчальним процесом в цілому. Ясна річ, традиційні, іноді застарілі методи навчання не здатні забезпечити оптимальні знання і відходять на другий план, поступаючись місцем інноваційним практикам. Саме студенти дуже позитивно сприймають все нове і креативне.

Освітні системи більшості європейських країн активно включають інновативні практики в традиційні навчальні програми. В багатьох країнах, таких як Німеччина, Данія, країни Балтії, можна спостерігати баланс між традиційними і альтернативними методами навчання. Останнім часом окремим інновативним напрямком стало введення електронного навчання. Наше завдання – розглянути форми таких освітніх практик у навчальних закладах Болгарії й України.

На сьогодні спостерігаємо тенденцію використання більшістю освітніх програм альтернативних підходів до навчального процесу. Це є стимулом для всіх учасників навчального процесу і дає можливість розвивати прагнення до отримання реальних знань.

Вищевикладені тези мають реальне підтвердження результатами дослідження, проведеного авторами в рамках міжнародного проекту "Теоретико-методологічні проблеми підготовки майбутнього спеціаліста в умовах університетської освіти", запропонованого Асоціацією професорів словянських країн (АПСС). Зокрема, передбачалося анкетування на тему "Викладач очима студента", яке було проведено серед болгарських студентів другого і третього курсів спеціальності "Туризм" Шуменського університету (Болгарія) та українських студентів першого курсу фармацевтичного і стоматологічного факультетів Національного медичного університету (Київ, Україна).

З огляду на проблематику конференції, заслуговує на розгляд окремий блок анкетування, що стосується організації проведення занять та методик викладання.

На думку студентів, сучасне заняття передбачає:

– наявність сприятливої атмосфери в аудиторії, що відзначають всі 100% анкетованих студентів, але тільки 7% з них вважають, що це відбувається завжди (тобто на кожному занятті);

– надання можливості студентам ставити питання і висловлювати власні думки: 37% студентів вказали позицію *завжди*, відповідно: *часто* – 50%, *іноді* – 12%, *ніколи* – 1%.

Професіоналізм викладача студенти вбачають в умінні:

– формулювати мету вивчення навчальної дисципліни; думки студентів розподілилися таким чином: викладачі акцентують увагу на меті заняття: *завжди* – 15%, *часто* – 38%, *іноді* – 43%, *ніколи* – 4%;

– акцентувати увагу на змісті заняття: *завжди* – 32%, *часто* – 43%, *іноді* – 20%, *ніколи* – 5%;

– оцінювати навчальний процес: *завжди* – 88%, *часто* – 12%, решта показників – 0%. Важливо відзначити неочікуваний результат розгляду питання про відповідність системи екзаменаційного оцінювання способам навчання, при якому тільки 60% студентів відповіли позитивно;

– активізувати відповідальність студента: *завжди* – 40%, *часто* – 37%, *іноді* – 19%, *ніколи* – 4%.

Використання мультимедійних засобів на заняттях відзначають 91% студентів. Як виявилось, важливим для них є зв'язок навчання з їхньою майбутньою професією: це констатують 73%, а 27% студентів вважають такий зв'язок недостатнім.

Отже, в результаті анкетування було відзначено важливість впровадження інноваційних прийомів, які покликані стимулювати пізнавальну активність та інтелектуальну ініціативу студентів на заняттях. Як наслідок – підвищення інтересу до професійного навчання та формування зацікавленості майбутньою діяльністю.

Інновації в освіті насамперед повинні бути спрямовані на розвиток особистості, налаштованої на успіх. Важливим тут є вдосконалення форм педагогічної діяльності з метою формування нового змісту навчання.

Під інноваціями в освіті розуміють процес удосконалення педагогічних технологій, сукупності методів, прийомів і засобів навчання. Натепер інноваційна педагогічна діяльність є одним з істотних компонентів освітньої діяльності будь-якого навчального закладу. Саме інновативна діяльність не тільки становить основу для створення конкурентноздатності тієї чи іншої установи на ринку освітніх послуг, але й визначає напрямки професійного росту викладача. Інновації в освіті впроваджуються безпосередньо в організацію навчального процесу, у програми й методики.

Специфіка викладання конкретного предмета обумовлює перехід на нові навчально-методичні комплекси та освоєння авторських методичних технологій. Далі мова піде про внутрішньопредметні інновації, до яких можна віднести створення нових підручників і навчальних посібників, а також розробку творчих завдань для студентів.

У такому ключі було розроблено навчальний посібник "Українська мова для іноземних студентів: робочий зошит", призначений для вивчення української мови студентами-іноземцями Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (Київ). У книзі витримано

загальнодидактичні принципи комунікативного навчання. Прогнозованими формами роботи стали групове навчання, розв'язок комунікативних ситуацій, виконання творчих і самостійних завдань, тренувальних вправ. Специфіка даного посібника в тому, що при відсутності підручника він передбачає наявність граматичного матеріалу у стислому вигляді.

Створення ефективного навчального посібника з іноземної мови передбачає поєднання серії лінгвістичних і лінгвостатистичних досліджень з низкою психолінгвістичних і методичних експериментів для виявлення оптимального змісту та обсягу навчального матеріалу різного плану.

Посібник такого типу має являти собою цілий комплекс, що складається з певних конкретних компонентів, основним з яких виділяємо **мовний матеріал** у вигляді діалогів, окремих речень, слівформ, моделей в різноманітних репрезентаціях, елементів (фонем, графем) та їхніх груп, призначених для аудиторної та самостійної роботи.

До актуальних параметрів навчального посібника такого типу хочемо віднести: дотримання оптимального дозування нового і вивченого мовного матеріалу; проведення роботи над різними видами комунікативної діяльності упродовж усього навчального циклу; відповідність матеріалу з огляду на загальноосвітню цінність і професійну спрямованість.

Описані в даній статті підходи можна вважати базовими для освітніх систем різних країн, зокрема, Болгарії й України. Відповідно, розвиток інноваційних процесів є на сьогодні способом забезпечення модернізації вищої освіти, підвищення її якості, ефективності та доступності.

Мищенко Тетяна,
викладач англійської мови, спеціаліст вищої категорії, методист
Комунальний заклад "Бердянський медичний коледж"

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проблема полікультурної освіти набуває особливої актуальності та складності в поліетнічному багатонаціональному українському суспільстві. Сьогодні надзвичайно гостро постають питання про розмежування істинного патріотизму та проявів націоналізму, проблеми співіснування, збереження й взаємопроникнення культур. Свобода особистості, права людини, толерантність, відкритість, запобігання расизму та ксенофобії – саме такі цінності впливають на європейській вимір освіти.

Проблема формування та розвитку іншомовного полікультурного виховання студентів-медиків актуальна для оптимізації професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Пояснити це можна, насамперед, тим, що у медичного працівника надзвичайно широкий спектр спілкування з

людьми різних етнічних, соціально-економічних, лінгвістичних та релігійних груп, особистісних установок. Діяльність медика має ряд специфічних особливостей, основу яких складають принципи поважного ставлення до пацієнта, правдивості, гуманізму, співчуття, толерантності. За таких умов особливо важливими стають характер міжособистісних стосунків, що реалізуються за допомогою особливих діалогічних позицій у взаємодіях "медик-пацієнт", здатність швидко й уміло розв'язувати суперечливі ситуації, а висока моральність є прикладом для наслідування. Метою даної публікації є теоретичне обґрунтування необхідності формування та розвитку шляхів полікультурного виховання студентів-медиків у навчально-виховному процесі медичного навчального закладу.

У Бердянському медичному коледжі навчаються представники різних національностей і культур. Саме тому великого значення в процесі виховання толерантності у студентів-медиків набуває виховання культури міжнаціонального спілкування, діалогічності, формування вмінь ефективної взаємодії з представниками інших культур.

На побутовому рівні студенти знайомляться зі звичаями й традиціями тих, хто проживає поруч із ними. Молодь оволодіває досвідом міжнаціонального спілкування в спільній діяльності, у повсякденних контактах. Саме це допомагає долати національну зрозумілість, самозвеличування, відчуття національної виключності. Головне педагогічне завдання полягає в тому, щоб допомогти студентам знайти повагу до честі і достоїнств кожного народу, довести, що немає народу кращого, або гіршого за іншого. Головне в кожному - яка він людина, а не до якої національності він належить. Збільшення знань про інші народи надає можливість формувати взаємну толерантність і природну готовність кожної людини до продуктивної міжнаціональної та міжкультурної взаємодії.

Формування та розвиток іншомовної полікультурної компетентності передбачає знайомство з різноманітними культурами, а не їх поглиблене вивчення. Усе розмаїття культур не можливо досягнути. Завдання викладачів іноземних мов полягає не стільки в тому, щоб розширити і поглибити знання студентів про мови та культури інших народів, скільки у вирішенні проблеми ставлення молоді до інших культур.

Розглядаючи проблему розвитку іншомовної полікультурної компетентності студентів-медиків із позиції педагога, необхідно відмітити, що викладачі іноземних мов роблять певний внесок у виховання толерантної поведінки студентів. Під час навчання та на позааудиторних заходах культурологічного характеру розвивають повагу до іншої мови, інших звичаїв і традицій.

У сучасних умовах інтенсивного міжкультурного спілкування і культурного різноманіття виникають проблеми взаєморозуміння між людьми щодо поваги їхніх думок, почуттів, цінностей, переконань і звичаїв, подоланні забобонів і нетерпимості.

Вивчення іншомовної культури надає великих можливостей для

всестороннього розвитку особистості, формування гуманістичного світогляду, терпимості, формування людини не тільки як носія знань, а також як людини культури, розвитку її духовних сил. Зміст такого виховання полягає у засвоєнні духовних і матеріальних цінностей, накопичених людством.

Іноземна мова поруч з українською мовою, історією, психологією та іншими дисциплінами дозволяє успішно вирішувати проблему виховання комунікативних навичок у студентів. Вона формує у студентів поважне ставлення до інших культур і народів світу, готовність до ділового співробітництва та взаємодії, до сумісного вирішення загальнолюдських проблем.

Спілкування на заняттях іноземної мови – це міжкультурна взаємодія. Використання технології діалогу культур – один із важливих засобів виховання толерантності. Необхідно донести до студентів, що інша культура не гірша і не краща за нашу – вона просто інша, тому потрібно терпляче і з розумінням ставитися до відмінностей.

Справжній діалог культур передбачає необхідність пізнання іншої культури. А для того, щоб знати, насамперед необхідно навчитися: сприймати, аналізувати, оцінювати, порівнювати, включати в систему своїх знань, діяти відповідно до отриманих знань.

На заняттях іноземної мови студенти оволодівають вміннями самостійно з'ясовувати, інтерпретувати культурні цінності, порівнювати існуючі стереотипи з власним досвідом, робити адекватні висновки, а не пасивно отримувати інформацію від викладача.

Принцип навчання і виховання в контексті діалогу культур створює умови для вивчення культур країн, мова яких вивчається, з опорою на світову культуру і переосмислення вітчизняної культури крізь її призму, результатом чого є взаєморозуміння [2].

Викладання іноземної мови в контексті діалогу культур сприяє вихованню людини культури, якій властиві загальнолюдські цінності, яка ввібрала в себе багатство культурного спадку з минулого свого народу і народів інших країн, людини, яка прагне до взаєморозуміння, здатної здійснювати міжособистісне й міжкультурне спілкування, у тому числі і засобами іноземної мови. Здійснення навчання і виховання в контексті культури сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, підвищенню комунікативно-пізнавальної мотивації, формуванню у студентів толерантності до носіїв будь-яких культурних, етнічних традицій, позитивно впливає на емоційний стан студентів.

Студенти Бердянського медичного коледжу протягом навчання вивчають декілька іноземних мов (англійську, німецьку та французьку). Напевно, в жодній сфері неможливо досягнути успіху, не володіючи мовою та не знаючи специфіки поведінки, правил та установок тієї чи іншої країни. Безумовно, у кожній культурі своя система цінностей, свої уявлення про базові поняття.

Позааудиторна робота в умовах створення полікультурного

навчально-виховного середовища медичного закладу передбачає, перш за все, організацію та проведення заходів, спрямованих на розвиток міжкультурного взаєморозуміння студентів.

Формами роботи, що забезпечують полікультурне становлення особистості майбутнього медичного працівника із сформованою полікультурною компетентністю у Бердянському медичному коледжі, наступні: виховні години етнонаціонального спілкування, зустріч з представниками товариств міста, фестивалі іноземної пісні та англomовних країн, засідання гуртка іноземної мови та клубу "Супутник", дослідницька діяльність студентів з вивчення полікультурного феномену сучасного світу.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої уваги набувають навички ефективного, безконфліктного міжкультурного спілкування і толерантної поведінки в міжетнічних відносинах. За останні роки в діловій активності медичних працівників зростає роль комунікативних і соціально-культурних факторів. Виникає потреба в якісному професійному спілкуванні. Вивчення іноземних мов, засвоєння міжнародних комунікативних навичок спілкування, толерантна здатність до взаєморозуміння та знання про культуру різних народів – все це сприяє підтримці цивілізованих відносин між людьми.

Література

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. –2002. –№1. – С. 2 – 6.
2. Висоцька О. В. Канадський досвід полікультурного виховання толерантної особистості / Висоцька О. В. // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2012. – № 1 (236) : Педагогічні науки. С. 122 –127.
3. Дебич М. Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі ХХІ століття / М. Дебич // Вища школа. 2011. – № 5 – 6. С. 47 – 55.
4. Первак П.І. Досвід медичного інституту в формуванні особистості студента - майбутнього лікаря ХХІ століття / П.І. Первак. К., 2000. – С. 6 – 7.

Назімова Катерина,

аспірант

Бердянський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ЕМІГРАЦІЇ В РОМАНІ ТЕТЯНИ БЕЛІМОВОЇ "ВІЛЬНИЙ СВІТ"

Поняття української літератури не можна визначити лише територіально, адже національну літературу творять не тільки в межах держави. Література еміграції, як і література про еміграцію, останнім часом посідає вагомe місце в літературознавчій науці. "Проблема "еміграція і література" ... потребує комплексного системного підходу з урахуванням доробку світової науки про літературу. Конче необхідно не тільки простежити тематику та ідейний пафос творів емігрантів і про еміграцію, а

й відтворити образ світу, вибудований у них, та їх поетику", – стверджує Р. Гром'як [2].

Питання хронології літератури українського порубіжжя є досить дискусійним. Українська історія XX століття містила в собі декілька хвиль еміграції : після Першої світової війни, кінець Другої світової війни – повоєнні роки, період від 50-х років. Кожна з цих хвиль мала різноманітне підґрунтя: культурологічне, політичне, соціальне тощо. І. Жифарська влучно зазначає: "Українці виїжджали за межі держави через політичні переслідування ідейних поглядів, на знак протесту проти обстановки у країні, з метою реалізації своїх державницьких задумів у можливих умовах і допомоги окупованій політично і морально Україні" [3].

Одним із творів, що розкривають означену тему, можемо назвати роман Тетяни Белімової "Вільний світ", на сторінках якого на прикладі двох таких різних героїв (Єфрема та Жори) показано проблему вибору: жити в рідній Батьківщині, не відчуваючи себе вільним, чи жити на чужині, вільно дихаючи чужим повітрям. "Історія оstarбайтера Єфрема, який разом із дружиною Ольгою таки повернувся із американської окупаційної зони в Україну, й Георгія Терещенка, солдата Червоної армії, який через поранення опинився у німецькому концтаборі, чудом вижив, одружився із донькою ворога народу Тонею Марецькою, й обрав еміграцію, бо інакше опинився б у Сибіру – це канва твору" [5], – слушно стверджує Роксана Харчук у своїй рецензії "Тетяна Белімова й родові гріхи української літератури". На нашу думку, тема еміграції – чи не найголовніша у творі разом із проблемами втрати людиною звичного для неї світу, голодомору 30-х років, життя гастарбайтерів у Німеччині та ставлення до них німців, повернення гастарбайтерів та військовополонених до СРСР та ставлення до них на Батьківщині тощо [див. про це 4].

Георгій Терещенко та Антоніна Марецька – емігранти. Вони свідомо обрали для себе життя на чужині, в далекій Австралії, замість невільницького життя в таборі з тавром ворога народу, адже він був у німецькому концтаборі й вижив, а вона – донька ворога народу. Та на жаль, це омріяне життя дається героям украй важко: "...попереду довгі роки адаптації, приборкання – у – собі – свого ментального – слов'янського – аж – до – цілковитого – злиття – з – усім – тутешнім" [1, 231]. І попри те, що Георгій з Тонею мають в Австралії те, чого вони так прагнули: свободу фізичну – вони втратили свободу внутрішню. Усе їх життя – це "робота – одноманітна – фізична – виснажлива" [1, 231]. І поки вони живуть, працюють, вивчають мову, підтверджують диплом, сплачують кредитну позику, – життя проходить повз них: син виріс і вступив до коледжу, донька вийшла заміж і переїхала до Перту, а на далекій Батьківщині померла мати, так і не дочекавшись бодай звістки про сина. На жаль, дуже пізно Георгій зрозумів, що, мабуть, вони зробили неправильний вибір, обравши "вільний світ" Австралії замість "невільного" життя в Україні. Саме тому з гіркотою Георгій стверджує, що "вона [Тоня] – не – повинна – була – жити – поза –

Україною (її ностальгія була навіть більшою за її внутрішні уявлення про Батьківщину). <...> Я звик і прилаштувався до життя, вона – ні. Це зрештою її і спалило. Той вільний світ, якого Тоня так прагнула, став для неї справжньою в'язницею, яку вона носила в собі всі шістдесят років свого життя" [1, 234].

На противагу подружжя Терещенків у романі фігурують Єфрем Коломієць та його дружина Ольга, які після примусових робіт у Німеччині під час Другої світової війни повернулися на Батьківщину, сподіваючись жити на рідній землі, застосовуючи набутий на чужині досвід. Однак дуже скоро Єфрем бачить усю марність власних сподівань: "Воля? Воля... Чи ж цього сподівалися, повертаючись? Хотіли й тут рай своїми руками розбудувати – для себе – батьків – дітей – рідних – односельців... Знали як (чи лише думали, що знаємо), вірили в себе, у те світле майбутнє (вірили чи просто дурили себе). "Ти про ту свою Германію забувай, хлопче! Тобі ж краще буде", – і не порада зовсім, а наче погроза" [1, 228]. Однак він у жодному разі не уявляє свого життя за кордоном: "Я міг лишитися! Я міг лишитися? Нашо? Що б я там робив? Як би жив на чужині? А тут же мати моя! І сестра! Батьківська хата! Лишитися? З якого дива?" [1, 262]. Для Єфрема життя на чужині було покаранням, він рахував дні до повернення, сподіваючись скоріше опинитися на рідній землі, однак повернувшись, зазнав докорів від "свідомих" радянських громадян через бажання змін на краще, через намагання листуватися з колишніми роботодавцями.

Як справедливо зазначає Р. Харчук, "за Т. Белімовою, свобода вибору для людини в тоталітарній системі – порожній звук, як і саме поняття вільного світу" [5]. Роман Тетяни Белімової "Вільний світ" є показовим з точки зору проблеми еміграції в літературі. Авторка продемонструвала нам повну відсутність у героїв твору вибору як такого в умовах тоталітаризму, непереборне бажання українців жити на власній землі (хоча деякі персонажі роману зрозуміли це занадто пізно) та безсумнівну любов українців до рідної землі.

Література

1. Белімова Т. Вільний світ : роман / Тетяна Белімова ; передм. С. Філоненко. – Харків : Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2014. – 272 с.
2. Гром'як Р. Т. Давнє і сучасне: Вибрані статті з літературознавства / Р. Т. Гром'як. – Тернопіль : Лілея, 1997. – 272 с.
3. Жифарська І. Література та еміграція: грані зіткнення [Електронний ресурс] / І. Жифарська // Просвіта Херсонщини. – Режим доступу : <http://prosvita-ks.co.ua/visnik-tavriyskoyi-fundaciyi-vipusk-4/irina-zhifarska-literatura-ta-emigraciya-grani-zitkennnya#ixzz5ENGkmvQE>.
4. Назімова К. А. Проблемне коло роману Тетяни Белімової "Вільний світ" / К. А. Назімова // Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку" (25-26.04.2018). – Бердянськ, 2018. – Т. 2. – С. 253-255.

5. Харчук Р. Тетяна Белімова і родові гріхи української літератури [Електронний ресурс] / Р. Харчук // Буквоїд. – Режим доступу до сайту: <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2014/10/31/172142.html>.

Назаренко Надія,
кандидат філологічних наук, доцент
Маріупольський державний університет

РОМАН "МІСТЕЧКО" Ш. БРОНТЕ ЯК ЖІНОЧИЙ ТЕКСТ

Актуальним аспектом аналізу літературного тексту є, на наш погляд, проблема визначення "текстового гендеру" на кількох рівнях: на розповідному рівні (зміст, теми, проблеми, образи, ситуації, характерні для жіночої літератури та жіночого тексту), а також на рівні авторських текстуальних стратегій, які притаманні позиції жіночого суб'єктивного начала в тексті. Саме особливості жіночої текстової позиції обумовлюють специфіку породження сенсу і присутності слова у тексті.

Дослідження жіночої літератури і жіночих текстових стратегій перш за все повинні мати чітку термінологічну базу і понятійний апарат. Проблема вироблення критеріїв, пов'язаних з питаннями жіночого тексту і жіночої літератури, звернула увагу теоретиків літератури відносно недавно. Пов'язано це з активним розвитком у 1970-ті роки феміністського руху, одним із напрямків якого стала феміністська літературна критика (feminist literary criticism). Для того щоб зрозуміти специфіку жіночої позиції в тексті, першочерговим завданням дослідників стала спроба визначення позиції жінки в культурі та суспільстві, а також особливостей самоусвідомлення жінки в межах цієї культури і цього суспільства, тобто особливостей жіночої суб'єктивності.

Основною метою феміністської літературної критики є переоцінка класичного канону "великих" літературних текстів з точки зору 1) жіночого авторства, 2) жіночого читання, а також 3) так званих жіночих стилів письма. В цілому феміністська літературна критика філософсько-теоретично може бути орієнтована по-різному, але одне залишається спільним для всіх її різновидів - це визнання особливого способу жіночого буття в світі і відповідних йому жіночих репрезентативних стратегій. Звідси основна вимога феміністської літературної критики про необхідність феміністського перегляду традиційних поглядів на літературу і практики письма, а також теза про необхідність створення соціальної історії жіночої літератури.

Слідом за Елізабет Гросс феміністську літературну критику можна розділити на такі основні складові:

- 1) жіноча література – акцент ставиться на стать автора;
- 2) жіноче читання – акцент ставиться на сприйняття читача;

- 3) жіноче письмо – акцент ставиться на стиль тексту;
- 4) жіноча автобіографія акцент ставиться на зміст тексту.

Відповідно до цього Гросс розрізняє також три основних види текстів:

- 1) "жіночі тексти" – написані жінками-авторами;
- 2) "фемінні тексти" – написані в стилі, культурно зазначеному як "жіночий";
- 3) "феміністські тексти" – свідомо кидають виклик методам, цілям і завданням домінуючого фаллоцентристського / патріархального літературного канону [5, 119]. Великий внесок у розробку теорії жіночої літератури і жіночого тексту внесли такі зарубіжні та вітчизняні дослідники, як Елен Сіксу (Helena Cixous), Елейн Шоуолтер (Elaine Showalter), Юлія Крістева, Люсі Ірігарей (Lucy Irigaray), Еллен Моєрс (Ellen Moers), Сандра Гілберт (Sandra Gilbert), Сьюзан Губар (Susan Gubar), Тереза де Лауретіс (Teresa de Lauretis), Соломія Павличко, Ірина Савіна, Віра Агеєва, Оксана Забужко та інші.

Е. Сіксу спеціально ввела поняття "жіноче письмо", бо не знайшла іншого, більш точного позначення "вираження фемінного через свій стиль, через придушення своїй бісексуальності і визнання наявності іншого в собі" [4, 85]. Жіноче письмо виступає синонімом будь-якого літературного твору, написаного визволеною жінкою. При цьому, продовжує її одностайниця Л. Ірігарей, "жінка не може говорити поза маскулінного дискурсу <...> Вона імітує його, "відображає", <...> залишаючись "іншим" у маскулінному дискурсі" [6, 72].

"Жіноче (фемінне) письмо (стиль)" – терміни, які широко використовуються фахівцями в галузі гендерної літературної критики і лінгвопоетики. "Жіноча література" – термін більш поширений і має довготривалу традицію вживання по обидві сторони океану. Іноді сумніваючись у принциповій необхідності виділення жіночої літератури (жіночої прози) в самостійну категорію, і прихильники, і критики поняття, однак, єдині в тому, що термін перш за все, незалежно від жанру, "серйозності / легкості", сюжетно-тематичної спрямованості, стандартності / унікальності, просторово-часових, композиційно-архітектонічних та інших характеристик тексту, вказує на жіноче авторство. У ряді феміністських видань *Frauenliteratur*, *Women's (feminist) Literature* мають два значення: 1) написане жінкою, 2) феміністська критика.

Пояснюючи, чим не є жіноча література, українська дослідниця Г. Улюра відмежовує її від жіночих любовних романів (їх вона розуміє як "виключно жанрове утворення, що функціонує в межах притаманних йому сюжетних і композиційних особливостей", відносить до жіночих романів деякі твори Євгенії Марліт, сестер Бронте, Жорж Санд, Ольги Кобилянської), а також від дамських романів (фізіологічних, бульварних, тривіальних), які належать до масової літератури. Дослідниця справедливо зауважує, що "в свідомості... пересічного читача... поняття "жіноча

література" і "дамський роман" стають тотожними через визначення цільової групи цих літературних феноменів", в результаті "жіночий твір апріорі розглядають як жіноче читиво" [3, 120].

Аналіз роману Шарлотти Бронте "Містечко" в аспекті гендерної приналежності тексту проводиться для того, щоб встановити факт існування в епоху раннього вікторіанства жіночого тексту, який відповідає критеріям сучасної теорії. В якості одного з найбільш явних принципів жіночого тексту теоретиками феміністського напрямку була визначена постановка в центр твору розповіді героїні-жінки. У зв'язку з цим автором у просторі художньої оповідання моделюється специфічно жіноче ставлення до реальності, становище жінки в культурі і самоусвідомлення нею своєї ролі у суспільстві. В романі "Містечко" авторка моделює такі самовідчуття і самоідентифікацію героїні в культурі та суспільстві, які на підставі творів теоретиків гендеру характеризуються як специфічно жіночі: героїня усвідомлює себе в культурі як об'єкт, який не є самодостатнім. Спроба набуття героїнею статусу суб'єкта розкривається на прикладі процесу виховання, традиційно представляє жінку в якості об'єкта майбутньої угоди (шлюбу).

Жіночий текст побудовано з установкою на максимальне зближення з читачем, на стирання будь-якої дистанції між ним і текстом. Жіноче письмо породжує особливий спосіб "жіночого читання", коли читач має пережити події твору як свої власні, навіть якщо при цьому читач насправді є чоловіком. Автор самим способом побудови тексту прагне залучити читача до максимального зближення з текстом, він самоусунувся, тим самим позбавляючи текст від моралізаторства і наглядової постаті автора у тексті, що породжує такі характеристики тексту, як суб'єктний хронотоп і особистісне забарвлене слово. У результаті аналізу тексту твору ми прийшли до наступних висновків:

1. Авторка роману вибудовує в тексті шлях становлення особистості, демонструє зміни у свідомості героїні. Вона починає еволюцію від статусу об'єкту, приходячи до позиції суб'єкта самовиховання, і в результаті знаходить статус суб'єкта, що виховує. Таким чином, письменниця на змістовному рівні долає нормативно закріплене у культурі уявлення про пасивну роль жінки в процесі виховання та її тотально об'єктному становищі у суспільстві.

2. Руйнування будь-яких застиглих ідеологій і норм втілюється у романі "Містечко" також і на мовному рівні за допомогою прийомів іронії та пародіювання. Ці прийоми дозволяють жінці привласнити реальність, зробити її об'єктом оцінки, препарувати її закони і норми.

3. Для роману "Містечко" як жіночого тексту властиві авторські настанови на так зване інтимне читання: нівелювання дистанції між читачем і текстом, настанова на читацьке співпереживання текстової події як свого власного.

4. Однією з особливих рис жіночої культурної і текстової позиції ставлення до реальності є елемент провокації. У досліджуваному творі прийом провокації представлений, по-перше, на рівні мовної поведінки персонажів. Використання прийому мовної провокації говорить про прагнення автора уникнути використання закінчених, готових формулювань, про мінливість, гнучкість і рухливість сенсу, а також про наявність у тексті множинних прикладів мовної гри. На підставі вищезазначеного ми можемо зробити висновок, що текст роману "Містечко" відповідає критеріям, що дозволяють визначити гендерну природу тексту як "жіночу" і на рівні змісту, і на рівні авторських стратегій письма.

Література

1. Бронте Ш. Городок / Ш. Бронте. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. – 525 с.
2. Михальська Н.П. Бронте Шарлотта, Емілі, Енн / Н. П. Михальська // Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник. У 2 т. / [За ред. Н. Михальської та Б. Щавурського]. – Тернопіль: Богдан, 2005. – Т. I. – 2005. – 824 с.
3. Улюра Г. Проблема феміністського тексту і письменницького іміджу жінки-авторки в сучасних українській та російській літературах / Г. Улюра // Сучасність. – К.: 2005. – № 7 – 8. – С. 115-127.
4. Cixous H., Clement C. The Newly Born Woman / H. Cixous, C. Clement. – Manchester: UP, 1987. – 306 p.
5. Grosz E. Space, Time, and Perversion / E. Grosz // Essays on the Politics of Bodies. – New York and London: Routledge, 1995. – 284 p.
6. Irigaray L. This Sex which is not One / L. Irigaray // Psychoanalytic Theory: Another Look. – Ithaca: Cornell UP, 1985. – 223 p.

Ніколасенко Валентина,

кандидат філологічних наук, доцент
Запорізький національний університет

МОТИВИ САМОПОЖЕРТВИ Й СТРАЖДАННЯ В РОМАНІ І. РОЗДОБУДЬКО "ГУДЗИК"

Художня література завжди зверталася до духовних, загальнолюдських, особистісно-індивідуальних парадигм людського буття, відображаючи при цьому закони життя, що формуються в людському серці, а не нав'язані ззовні.

Творчість І. Роздобудько, що є непересічним явищем у сучасній українській літературі, не є винятком. Письменниці притаманне осмислення філософсько-естетичних, морально-етичних, онтологічних, психологічних проблем людського буття, органічний синтез історіософії з кордоцентризмом. Найвищу цінність для авторки становить особистість, її мікрокосмос. Письменниця створила свою концепцію людини, що

репрезентує собою естетично оформлену універсальну модель індивідуума, для якого є характерними саморефлексія, внутрішнє багатство, гармонія, прагнення до самоутвердження тощо.

В основі художньої системи І. Роздобудько лежить етико-кордоцентричний та історіософський синтез, зумовлений потужним морально-етичним, гуманістичним потенціалом її творчості, яка звернена до аналізу актуальних екзистенційно-антропологічних проблем.

На особливу увагу в цьому контексті заслуговує роман авторки "Гудзик", у центрі якого містерія людського життя з його вічними основами – почуттями, переживаннями, роздумами, внутрішнім світом особистості.

Необхідність аналізу вищезгаданого твору письменниці в контексті синтезу кордоцентризму та історіософії, є актуальною й науково продуктивною темою, що цілком суголосна поступу сучасної української філологічної науки, адже на сучасному етапі розвитку простежуються тенденції звернення до кордоцентричного типу мислення та історіософії в літературно-художньому дискурсі.

Незважаючи на велику увагу до творчості письменниці, життєвий шлях і художній світ авторки залишається поза увагою науковців. Немає жодного літературно-критичного нарису, присвяченого І. Роздобудько.

На сьогодні маємо здебільшого рецензії та читацькі відгуки на окремі прозові твори письменниці (К. Владимірова, Т. Дігай, Є. Поветкіна), часто фрагментарні, загальноописові за своїм характером, без ґрунтовних узагальнень, хоча автори й намагалися окреслити їх окремі аспекти. Серед публікацій варто відзначити статті Н. Герасименко, Ю. Джугастрянської, О. Приходченко, у яких розглядається творчий доробок письменниці з позицій поєднання рис "масової" й "елітарної" літератури, жіночого типу письма тощо. Проте немає досліджень задекларованої теми, що є свідченням її актуальності й наукової новизни.

Мета й завдання розвідки полягають у з'ясуванні особливостей осмислення мотивів самопожертви й страждання в романі І. Роздобудько "Гудзик" в етико-кордоцентричному та історіософському аспектах, відбиття їх характерних ознак у структурній тканині твору.

Мотивна організація прози І. Роздобудько зумовлена, насамперед, ідейно-естетичними пошуками письменниці. Провідними мотивами роману "Гудзик" є мотиви самопожертви та страждання, які пов'язані з кордоцентричними ідеями. Вони реалізується через зображення у творі почуття кохання, що розкриває й утворює духовність людини, увиразнює її кардинальні риси на різних соціальних, побутових, психологічних площинах життя.

Розуміння поняття любові в романі типологічно близьке до його трактування Г. Сковородою. Як відомо, десята глава "Саду божественних пісень" має назву "О любви или чистосердечии". У ній наголошується, що любов дається людині з чистим серцем, і подібне воно "прекрасному саду,

тихих ветров, сладкодышущих цветов и утехи исполненному, в котором процветает древо нетленных жизни" [46, 153]. А в трактаті "Разглагол о том: узнай себя, или Наркисс" зазначено, що "любов є дочка Софії" [46, 155], тобто любов – здатність мудрих. Ідея самопожертви, самозречення в ім'я любові, у мислителя, належить до найвищих моральних цінностей. Життя людини, яка дотримується їх, набуває повноти його сенсу, серйозності й осмисленості. Ця унікальна здатність виявляється в так звані "лихі хвилини", коли виникає ситуація вибору: "бути для себе" або "бути для інших людей".

Реалізація мотивів самопожертви та страждання в літературному творі може виражатися в трьох основних світоглядних аспектах: релігійному, моральному та міфологічному. Релігійний передбачає наявність у письменника цілісного християнського світогляду або принаймні фрагментарну рецепцію ним окремих конфесійних концептів. Моральний аспект пов'язаний із традиційною етикою, органічним проникненням митця у внутрішній світ особистості. Це найбільш поширений аспект функціонування мотивів у творах. Міфологічний полягає в наявності в художньому творі алюзійності до священних книг, зверненні до первинної подієво-образної моделі світу.

Ліка, головна героїня роману "Гудзик", прагне зцілити зражену душу самотніми стражданнями, пережити все в собі й через страждання віднайти власну сутність. Вона в цьому схожа на загадкову істоту Іеланума, про якого розповідала у творі Ганна Тарасівна: "...Ім'я його – вітер у полі, ім'я – виття, в якому більше сенсу, ніж у людських балачках. Іеланум не любить слів і ніколи не знайде співрозмовника. Слова – п'явки, що наповнюють рот гіркотою. Іеланума виштовхали у світ, і світ не прийняв його. Іеланум будує свій світ – у собі. Іеланум не змушує любити себе. Самотність Іеланума не зігріта жодним промінчиком, жодною випадковою пташкою, яка б принесла у своєму дзьобі гілку на верхівку його самотності. Самотність Іеланума – безкінченна. Іеланум є світлом світла і темрявою темряви: ні там, ні там його не впіймати. Іеланум – той, хто збожеволів за власним бажанням" [1, 183].

Ліка проходить шлях відречення від світу, від страждання, яке супроводжує її протягом життя (схема Шопенгауера). Вона стає аскетом, якому байдужі всі принади суспільного життя. Джошуа Маклейн у листі до Дениса описує стан героїні так: "...слова для Енжі означали так само мало, як і гроші. Вона довіряла відчуттям... Енжі була далеко від реальності. До неї простягали руку зі шматком хліба – вона не могла її відштовхнути. Усе просто" [1, 217].

Не можна сказати, що авторка відчуває симпатію саме до цієї "ангельської" героїні, що втілює в тексті жіночий характер. Як такої симпатії в чистому "ангелоподібному" персонажеві немає в жодному її творі. Письменниця розкриває особистісне бачення складності людської природи, яка не вкладається в раціональні шаблони й не вимірюється

функціональністю, а лише тією запроектованістю, яка провадить душу людини до Бога. Важливим є те, наскільки глибоко авторка через монологі-сповіді дає змогу реципієнтові відчутти внутрішні імпульси їхнього вибору, адже жодний із героїв роману не позбавлений цього страшного вибору – жити чи вмерти.

Кожна деталь у романі є знаковою. Так, Ліка не випадково вишила на гудзиках своєї куртки ангелів і зумисне назвалась Енжі (ангел), коли вирішила втекти від рідних, бо саме вона, як потім виявилось, була ангелом-рятівником для Дениса, ангелом, якого не можна повернути, відкинувши, зрадивши. Невипадково Ліза – мати Ліки й кохана Дениса – знімає фільм "Божевілля", адже потім сама божеволіє.

Особливістю твору І. Роздобудько є те, що герої не воюють із реальним світом, вони весь час тікають від нього. Спершу тікає Денис до армії, там, отримавши призначення до Афганістану, радіє тому внутрішньому спокою, що зійшов на нього. Проте він не усвідомлював, що тікав від самого себе, від своїх почуттів, і що все це повернеться в ту саму мить, коли здаватиметься, що все давно минуло. Окрім зовнішнього прояву втечі, спостерігаємо втечу вглиб власної сутності, у свої почуття й страждання.

У романі мотиви самопожертви та страждання тісно пов'язані з ідеєю недосяжності особистого щастя. Герої твору нещасливі ні в індивідуальних, ні в родинних долях. Це їхня карма по життю. Можливо, дещо тривіально, проте письменниця наголошує на такій долі, навіть культивує її. Фатальні нещастя, що переслідують героїв роману, пов'язані з почуттям любові, яка або приходить запізно, або нерозділена, чи нічого не здатна спокутувати.

Мотив щастя пронизує образну структуру роману "Гудзик". Він пов'язує героїв твору та Лізу Танецьку, Ліку й Дениса, виявляючи їхню внутрішню спорідненість. Персонажі прагнуть особистого щастя, проте воно виявляється для них ірреальним, оскільки завжди на перешкоді стають різноманітні життєві колізії. Скажімо, Денису та Ліці – невзаємне кохання.

Отже, мотиви самопожертви та страждання, що виступають складовим елементом "філософії серця", розгортаються в романі "Гудзик" через поняття любові, що дозволяє передати багатоплановість емоційних та духовних проявів персонажів.

Література

1. Роздобудько І. Гудзик / І. Роздобудько. – Харків: Фоліо, 2008. – 222 с.
2. Сковорода Г. Твори : у 2 т. / Г. Сковорода. – К.: Обереги, 1994. – Т. 2. – 480 с.

INTERACTIVE APPROACH TO TRANSLATION AND INTERPRETING

The constantly increasing mobility of labour force and opening of the labour market activity shapes the scope of making people aware of the various interrelated issues. In other words, they form an intercultural dialogue that comes to create incredible prospects and access for young people in Ukraine to get involved in a globally competitive labour market, gain international experience and skills that will facilitate a comprehensive strategic partnership. Being recognized as the instrument of exchanging views and ideas between cultures this dialogue seeks to establish common grounds and all-round cooperation between people of different ages and nationalities. This provides an introduction to the key phenomena related to translation and interpreting that essentially have been enjoying a considerable popularity in recent years.

The abstract aims to challenge the very notion of "translation proper" and of the stable constancy of the source and target texts in promoting understanding and interaction. This provokes the challenging question about the ultimate implication of what we regard a "translation", and how it is related to "adaptation", "version", "localization" or "transmission". For reasons of methodological constancy, the emphasis is on written translation rather than oral translation, which is commonly recognized as interpreting, although the similarities in question make a clear distinction unmanageable.

Various aspects of translation theory have been written from a western perspective and originally derived from the study of Classical Greek and Latin as well as from Biblical practices. Ukrainian and western scholars and researchers (S. Bassnett, N. Garbovsky, S. Halverson, V. Koptilov, A. Lefevere, L. Venutti and others) view translation as the process of relations between two different written languages. The practice involves the changing of an original written text (the source text) in the original verbal language (the source language) into a written text (the target text) in a different verbal language (the target language):

These designations draw on the general science of communication that comes to recognize translation beyond the limits to verbal languages. In this regard, they accentuate on the concept of intersemiotic translation when a written text is translated into a different mode (music, film or painting, etc.). Sandra Halverson claims "translation can be better considered as a prototype classification, that is, that there are basic core features that we associate with a prototypical translation, and other translational forms which lie on the periphery" [1, 131]. Maria Tymoczko suggests a different approach by introducing metaphors for "translation" in other cultures, indicative of a conceptual orientation where the goal of close lexical fidelity to an original may not therefore

be shared, certainly in the practice of translation of sacred and literary texts [2, 69].

Interactive approach to translation and interpreting seeks for the necessity to analyze its advance and valuation through specifically designed issues for collaborative learning in the aspect in question. It comes to investigate academic considerations behind online cooperation, why the translation paradigm advances itself to the most constructive way of learning, the effect of this project on students' critical thinking, their apprehending of translation practice and theory and the application of fundamental skills and finally the virtues and potential consequences of cooperative and joint work.

In the case of the methods described above the degree of formality/informality in the interpreting activities comes to quantify the performance of a dialogic structure that demonstrates suitability for intended purpose. This approach focuses on a more interactive atmosphere in which the translator works functioning as an advisor or a social mediator. Another characteristic feature of the approach in question is that one should take into account that there is "a certain consensus between languages and cultures" [3, 241] that the interpreter is required to be competent. Hence, there has been a computer-based translation to both ease the problem of ambiguity and increase the speed and capacity of translation. However, very often it still reveals a lot of cutting and hiding, along with interpreting possibly imperfect translations.

Because of the lack of a conceptual framework, opinions on the specific forms of interactive interpreting considerably differ from author to author as well as from country to country. The most controversial issue is whether interpreting should include the specific fields that have a special status of translation for official purposes. Among the ones most frequently recognized are the issues encouraging and sharing research in the field of interpretation; adding to the discussion about the educational and training requirements for interpreters; advocating for the provision of professional interpreting services by social, legal and health care institutions; raising awareness about interpreting as a profession [4]. With regard to the above mentioned characteristics of interpreting phenomenon, the emphasis is made on active memory retention, note-taking, and intellectual aptitude to transfer and articulate messages into the target language.

All these is possible through introducing specialized training courses particularly for bilingual individuals aiming to guarantee a high level of accurateness and precision in the interpreter's working languages. Furthermore, these courses prove to cultivate awareness of possible cross-cultural dissimilarities in specific public services as well as to develop the relevant skills for successive interpreting, including note taking and message retention techniques; and to ensure the candidate's commitment to a professional code of ethics [5].

From the point of view of the skills involved, the overall aim of such training courses is to develop opportunities so that all scholars, students and researchers including those in their early career, can foster their cognition and

practical skills in translation. It's no wonder translators and interpreters look forward to the times when ingenious and clever computers might have helped to ease their workload, but that day has not certainly arrived yet.

Literature

1. Community Interpreting Today and Tomorrow. In KRAWUTSCHKE, P. (ed.) Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translators Association. Medford, NJ: Learned Information, pp. 127 – 138.
2. Tymoczko M. Translation in a Postcolonial Context: Early Irish Literature in English Translation / M. Tymoczko. – Manchester : St. Jerome Press, 1999. – 336 p.
3. Venuti L. Strategies of translation / L. Venuti // Routledge encyclopedia of translation studies / ed. by M. Baker. – London : Taylor and Francis Books Ltd., 2001. – P. 240 – 244.
4. A Handbook for Translator Trainers 2005. URL: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/pais/research/researchcentres/csgr/papers/workingpapers/2005/index.htm>.
5. Innovation and E-Learning in Translator Training. Intercultural Studies Group. Universitat Rovira i Virgili 2003. URL: http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/innovation_2003/index.htm.

Павлова Людмила,

кандидат педагогических наук, доцент

Частное учреждение образования "БИП-Институт правоведения"

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГОВОРЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КАК СРЕДСТВУ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Актуальность темы статьи обусловлена следующим:

– недостаточной сформированностью у студентов речевых умений и навыков, необходимых для того, чтобы сделать самостоятельное сообщение, включающее несколько последовательных, связанных между собой фраз;

– высказывания студентов на иностранном языке нередко представляют собой односложные ответы на вопросы преподавателя или чисто формальное перечисление тех или иных фактов (событий), изложенных в прочитанном ими тексте;

– чрезвычайной сложностью методической проблемы обучения говорению на иностранном языке;

– важностью коммуникативной функции иностранного языка, формами проявления которой являются диалогическая речь и монологическое высказывание, выступающие в качестве компонентов процесса общения (любого уровня – парного, группового, массового).

Актуальность темы данной работы обусловлена еще и тем, что говорение используется в качестве средства и инструмента формирования

других видов речевой деятельности, а также возросшим интересом к овладению иноязычной речью в связи с укреплением международного сотрудничества в условиях глобализации, международных связей, поэтому одной из основных целей обучения иностранному языку в системе высшего профессионального образования определено формирование коммуникативной компетенции студентов.

Следует отметить, что коммуникативная компетенция включает в себя несколько компонентов, в том числе коммуникативные умения в говорении.

Характеризуя степень научной разработанности исследуемой темы, необходимо отметить, что отечественными учеными в сфере методики обучения говорению на иностранном языке проведено множество исследований. Однако, многие вопросы по-прежнему недостаточно освещены, методика обучения говорению все еще недостаточно разработана.

Вместе с тем, говорение является одним из самых сложных видов речевой деятельности, и согласно анализу методической и психологической литературы, умение говорения должно быть развито лучше других умений. Вместе с тем уровень владения иноязычной речью выпускниками средних школ и средних специальных учебных заведений (будущих студентов) явно не соответствует программным требованиям, предъявляемым к выпускнику школы. Процесс становления речи у учащихся на иностранном языке усложняется в школе тем, что учащиеся находятся в кругу иноязычного общения не постоянно, а по существу только на уроке. Данный факт влияет на недостаточную сформированность речевых навыков говорения у учащихся. Те же проблемы возникают и у студентов. Но это не означает, что формирование речевого механизма теряет свою перспективность и значимость.

В учебных программах высших учебных заведений Республики Беларусь по иностранным языкам предусматривается в качестве цели обучения овладение студентами иноязычным общением на профессиональные темы из области личных и профессиональных интересов, навыками и умениями профессионально-ориентированной диалогической и монологической речи; достижение уровня продвинутой коммуникативной компетенции в говорении.

В процессе достижения главной цели и основных задач, реализуются также комплекс важных сопутствующих задач, в том числе коммуникативных, включающих обучение навыкам подготовки сообщений на изученные темы.

Е. Н. Соловова под говорением понимает "продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное общение" [5, 214]. Е. И. Пассов рассматривает иноязычное говорение как сложное интегрированное умение, отличающееся мотивированностью, активностью

и самостоятельностью говорящего, целенаправленностью, связью с мышлением, ситуативной обусловленностью, эвристичностью [3; 4].

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез трактуют говорение как форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [1, 190].

Говорение является продуктивным (экспрессивным) видом речевой деятельности, с помощью которого наряду с аудированием реализуется устно-речевое общение. Содержание говорения включает в себя выражение мыслей, передачу информации в устной форме.

Говорение как вид речевой деятельности имеет соответствующие многочисленные параметры, наиболее значимыми из которых являются: 1) мотив (потребность или необходимость выразить свои мысли); 2) цель и функции (характер воздействия на партнера, возможность самовыражения); 3) предмет (собственная или чужая идея); 4) структура (действия и операции); 5) механизмы (осмысление, предвосхищение, комбинирование); 6) средства (языковой и речевой материал); 7) речевой продукт (диалогические и монологические высказывания); 8) условия (речевые ситуации); 9) наличие или отсутствие опор.

Базовую основу говорения составляют продуктивные произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические умения и навыки.

В.М. Филатов выделяет следующие специфические признаки говорения как вида речевой деятельности [6]: коммуникативная мотивированность; целенаправленность говорения (поскольку высказывание преследует определенную цель; активность процесса говорения, которая обеспечивает инициативное речевое поведение коммуниканта; говорение "обслуживает" все другие виды человеческой деятельности.

Все эти особенности требуют и соответствующей организации процесса обучения говорению.

Процесс речевой деятельности неразрывно связан с мыслительной деятельностью. Любая коммуникативная (речевая) задача является по сути дела речемыслительной задачей.

Говорение тесно связано с личностью, которая, включаясь в общественные отношения, проявляет активность в своей жизненной позиции, выражаемой в речи.

В связи с тем, что говорение как деятельность не подлежит алгоритмизированию, одной из особенностей говорения становятся эвристичность и самостоятельность, так как программа говорения создается самим автором.

Говорению всегда присущ определенный темп, который должен быть не ниже и не выше допустимых в общении норм.

Говорение характеризуется ситуативностью; являясь видом деятельности, ситуативность проявляется в соотносительности речевых единиц с основными компонентами процесса общения. Исходя из этого, следует избегать использования неситуативных фраз, и не только в процессе развития речевого умения, но и в процессе формирования и совершенствования навыков.

В основу говорения положены продуктивные произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические навыки.

Таким образом, иноязычное говорение как сложное интегрированное умение отличается мотивированностью, активностью и самостоятельностью говорящего, целенаправленностью, связью с мышлением, ситуативной обусловленностью. Исходя из роли самостоятельности в программировании устно-речевого высказывания, выделяют инициативную (активную), реактивную (ответную) и репродуктивную речь.

Говорение, выступая в качестве вида речевой деятельности, опирается на язык как средство коммуникации. Язык обеспечивает общение между коммуникантами, поскольку он доступен для понимания и тому, кто информирует собеседника с помощью кодирования информации в значениях слов, отобранных для этой цели, и тому, кто является адресатом для этой информации, кто декодирует ее, расшифровывает воспринимаемые значения и изменяет на основе поступившей информации свое поведение.

Но чтобы процесс передачи информации был понятен коммуникантам, оба они, и коммуникатор (тот, кто адресует информацию другому индивидууму), и реципиент (тот, кто ее принимает), для реализации целей коммуникации и совместной деятельности должны применять одну и ту же систему кодификации и декодификации значений слов, это значит, говорить на одном, понятном друг другу языке. Как раз данной цели и нужно обучать при преподавании иностранного языка в вузе. В случае использования коммуникатором и реципиентом разных систем кодификации, то взаимопонимания и успешной совместной деятельности им не удастся достичь.

Значение представляет собой содержательную сторону знака, являющимся элементом, опосредствующим познание окружающей действительности [2, 127].

Язык образуется с помощью системы словесных знаков и является средством существования, усвоения, накопления и передачи общественно-исторического опыта. Посредством языка происходит общение, благодаря которому в сознании отдельного индивидуума отражается мир и осуществляется обмен мыслями, передача информации.

Процесс коммуникации способствует тому, что индивидуум постоянно учится отделять существенное от несущественного, необходимое от случайного, осуществлять переход от образов единичных предметов к устойчивому отражению их общих свойств в значении слов, имеющих конкретный смысл.

Речь, исполняющая функцию говорения выступает в качестве вербальной коммуникации, вербального процесса общения посредством языка. Слова с закрепленными за ними в общественном опыте значениями представляют собой средство вербальной коммуникации. Их можно произнести вслух, про себя, написать или заменить, как у глухих людей, специальными жестами, являющимися носителями значений.

Вербальное общение является сложным процессом, базирующимся на действии последовательного включения обеспечивающих его механизмов, состоящим из нескольких этапов:

- 1) программирование речи, представляющего собой создание смысловой основы речевого высказывания, того, что именно индивидуум намеревается сказать. Для этого говорящий отбирает информацию, которую он считает наиболее важной, и отсеивает ненужную, второстепенную;

- 2) построение синтаксической структуры предложения, в процессе чего прогнозируется общая конструкция фразы, ее грамматическая форма, происходит включение механизмов, обеспечивающих поиск необходимого слова, выбор звуков, наиболее точно его воспроизводящих.

- 3) проговаривание, реальное звучание речи.

Именно в такой последовательности осуществляется процесс "говорения", когда говорящий кодирует информацию, предназначенную для передачи. Реципиент, слушая партнера, декодирует поступающую к нему информацию, что фактически является поэтапным переводом звуков слышимой речи в значения слов, и это обеспечивает понимание того, что намеревался сообщить говорящий. Правильно ли понял слушающий то, что ему сообщили, выявляется только тогда, когда реципиент сам становится коммуникатором (поскольку происходит смена коммуникативных ролей) и ответным высказыванием показывает, что произошло принятие и понимание сказанного ему. В процессе диалогического общения коммуникативные роли попеременно меняются, в итоге постепенно осуществляется взаимопонимание, становится реальным согласование действий и поведения коммуникантов, что необходимо для достижения результатов в совместной деятельности.

Вместе с тем нельзя уподоблять общение коммуникантов передаче информации по телеграфу, где участники коммуникации производят обмен вербальными сообщениями. Общение индивидуумов тем и отличается от передачи информации по телеграфу, что в коммуникацию закономерно включаются эмоции участников общения, сопровождающие речевое высказывание, они входят в состав особого, невербального аспекта обмена информацией, представляя собой особую, невербальную коммуникацию.

Средствами невербальной коммуникации являются жесты, мимика, интонации, паузы, поза, смех, слезы, образующие знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации – слова.

Немалое значение для усиления действия вербальной коммуникации имеет пространственное размещение участников общения. В связи с этим в процессе обучения говорению на иностранном языке преподаватель обычно старается размещать студентов не "в затылок друг другу", как это принято в аудитории, а по кругу, лицом друг к другу, что значительно повышает коммуникабельность участников общения и эффективность формирования и совершенствования речевых навыков на иностранном языке.

Культура общения предусматривает соответствие применяемых средств невербальной коммуникации целям и содержанию словесной передачи информации как одного из ее элементов. Преподаватель должен принимать во внимание необходимость такого соответствия, тем более, что для него средства как вербальной, так и невербальной коммуникации являются инструментом его профессиональной деятельности.

Литература

1. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 336 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М: РАО/МПСИ, 2001. – 391 с.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс / Е.Н. Соловова. –М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
6. Филатов, В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Часть 1 / В.М. Филатов (ред.). Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.

Павлюк Олена,

кандидат філологічних наук, доцент

Клименко Ганна,

викладач

Запорізький національний університет

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТІВ ЗАЗДРОСТІ І РЕВНОЩІ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА ІСПАНСЬКІЙ МОВНИХ КАРТИНАХ СВІТУ

У давньоримській міфології *Invidia* була богинею заздрості і ревнощів. Римляни використовували ім'я *Invidia* замість двох грецьких – *Némésis*, "обурення через несправедливі переваги" і *Phthonos*, яка персоніфікувала ревнощі, заздрість, суперництво, ненажерливість. Як загальне найменування теонім зберігся у французькому *envie* та

іспанському *envidia* (заздрість). З ними пов'язуються відповідно фр. *jalousie* та ісп. *celos* (ревнощі). Ці людські емоції є предметом вивчення таких наук, як психологія, соціологія, етика, релігієзнавство. Заздрість згадується в Біблії як один із семи смертних гріхів. Але, безумовно, ці емоції викликають інтерес з точки зору дослідження національних мовних картин світу. До аналізу емоційних концептів *заздрість* і *ревнощі* у слов'янських та романо-германських мовах зверталися Воркачов С.Г., Ніколаєнко Л., Шапран Н.В. [1; 4; 5] та інші. Приклад еволюції концепту *ревнощі* (який включає почуття ревнощів і заздрості) у художньому і побутовому мовленні розглядає у своїй монографії О. Євтушенко, яка вважає, що почуття, позначаване цим словом, можна вважати історично відносно незмінним і таким, що має однакові прояви, хоча б у європейців [2, 235]. Можна визнати, що почуття заздрості і ревнощів у більшій чи меншій мірі є актуальними для всіх націй; безумовно, вони властиві як франкомовцям, так і іспаномовцям. Розглянемо, як вербалізуються концепти *заздрість* і *ревнощі* в мовах, що мають спільне походження. Окреслимо основні риси цих концептів у французькій та іспанській МКС на матеріалі, зафіксованому лексикографією, зробимо спробу визначити те схоже і відмінне у свідомості носіїв мови, що відбулося в мовах.

Концепт *заздрість* охоплює діапазон від звичайної фізіологічної потреби людини, більш-менш сильного бажання чогось матеріального чи нематеріального до бажання мати те, що належить іншому. *Заздрість*, таким чином, базується на операції порівняння. У пейоративному значенні фр. *envie*, ісп. *envidia* позначають негативну пристрасть, що складається із журби, смутку, скорботи через переваги, успіхи, досягнення, багатство, щастя іншого, що може призвести навіть до бажання лиха або намагання нашкодити цьому іншому.

Сполучуваність французької лексеми розкриває риси концепту, передає уявлення про *envie*. Вона вказує на руйнацію заздрісника через його емоцію *l'envie le dévore* "заздрість його пожирає". Ця емоція завдає чимало шкоди своєму носію *crever d'envie* "здохнути від заздрості", *sécher s'envie* "чахнути, сохнути від заздрості. Заздрість проявляється в погляді, в очах людини *des regards envieux* "заздрісні погляди"; *regarder d'un œil d'envie*, *avoir un regard d'envie* "заздрісно дивитися, заздрити"; *manger des yeux* "пожирати очима". Заздрісним може бути сам характер людини *un caractère envieux* "заздрісна вдача".

Прикметники, що сполучаються з найменуванням цієї емоції та її проявів, мають пейоративне значення і висловлюють негативну оцінку *basse envie* "підла, низька заздрість"; *envie maligne* "злорадна (зловна, хитра) заздрість".

Із заздрістю у французькій МКС пов'язується нечиста сила *le démon de l'envie* "диявол заздрості"; змії *le serpent (les serpents) de l'envie*. Французи уявляють цю емоцію також як огидну особу з крюкуватими пальцями, що все загрибають *l'envie aux doigts crochus*. Ставлення

французів до *envie* висловлюється у прислів'ях, де раціональність сполучається з галльським гумором. *Poule de voisin paraît oie prov.* = Гарна риба на чужій тарелі; *Il faut lier le sac avant qu'il soit plein* – Треба свої бажання вчасно зупинити (буквально: "Треба зав'язати лантух перед тим, як він стане повним"); *Pain dérobé réveille l'appétit* – Заборонений підсолоджим.

В іспанській МКС концепт *envidia* реконструюється таким чином. Заздрість мучить, знищує носія якості, заздрісну людину *comer(se), (cor)roer a uno* "з'їдає, гризе зсередини", *comerse, consumirse, (re)concomerse de envidia* – "гризе зовні, катує, спалює, висушує, роздирає"; вона може довести людину до хвороби (туберкульозу) *estar tísico de envidia* або навіть до смерті *morise de envidia*. Заздрість уявляється носіям іспанської мови раною, болячкою *La envidia es una úlcera en el corazón* "заздрість – це виразка, рана у серці". Всі ці зразки сполучуваності імені концепту, найменування емоції, віддзеркалюють її руйнівну силу. Місцезнаходженням заздрості у людському тілі є серце й очі. Про локалізацію заздрості у серці свідчить порівняння *La envidia se esconde en el corazón humano como una víbora en su agujero* "Заздрість ховається у людському серці, як змія у своїй норі". Стійкі сполучення фіксують зв'язок цієї емоції з очима (*los ojos*), поглядом (*la vista*) людини. Заздрість локалізується в очах людини *Tener los ojos más grandes que el estomago; Come más con la vista que con la boca; Dar en los ojos con una cosa; Dar en ojos a uno*. Навіть відзначається її вплив на суб'єкта, людину, яка відчуває заздрість *La envidia agudiza la vista* "заздрість посилює (загострює) зір". Заздрощі відчуваються у роті як оскома *causar /dar dentera* "викликати заздрощі, сильне бажання", де *dentera* 1) оскома 2) заздрощі.

Інтенсифікатором заздрості в іспанській мові є жовтий і зелений кольори *envidia amarilla* "жовта заздрість"; *ponerse amarillo de envidia* "пожовтіти від заздрості"; *estar verde de envidia* "бути зеленим від заздрості".

Заздрісна людина докладає зусиль, щоб отримати бажане, навіть п'є повітря *beber uno los aires por....* Заздрісник дуже багато говорить про об'єкт своїх бажань *blar uno por una cosa*. Така людина в іспанській МКС, щоб отримати бажане, може навіть перетворитися на воду *hacerse uno agüita*. Ця гіпербола основана на силі водної стихії: вода може потрапити куди завгодно, просочитися через найменші отвори і знести, розчинити все. Коли людина заздрить і дуже бажає щось мати, вона глитає слину *tragarse la saliva*. Якщо іспанець чогось добивається, він задля цього розбивається на шматки *hacerse pedazos*. Іспанці приховують заздрість, як kota, *tener gato encerrado*. Kota дуже важко сховати: маючи кігті, він видирається, дряпається; подібним чином заздрість, яку приховують, робить своєму носію боляче усередині. Ця ж тварина вважається зразком заздрощів *Más envidioso que un gato* "заздрісний, жадібний, як кішка". Заздрісник – жадібна людина, яка прагне придбати, отримати щось чуже та ховає від інших все своє, наприклад, гроші *estrujar el dinero*. Для бідних людей

предметом заздрості може стати навіть щось незначне і не коштовне: солдатський мішок (*el macuto*), торба бідняка (*la jaba*). Фраземи *No poder ver a otra con jaba grande*; *No querer uno que otro tenga macuto* (*No querer que otro tenga macuto*) позначають заздрісну людину. Мудре іспанське прислів'я нагадує: *Dale al diablo lo que es suyo: lujuria, envidia y orgullo*. – "Віддай дияволу те, що його: розпусту, заздрість, гординю".

Концепт *ревности* відбиває прояви (певну поведінку) стосовно людей або речей чи переваг інших людей і недиференційовано втілює ставлення до речей і до оточуючих (у міжособистісних стосунках – любов, дружба), особливо в коханні з бажанням одноосібного володіння, але також передбачає заздрість до перемоги іншого у професійному житті (професійні ревності).

Сполучуваність імені концепту фр. *jalousie* свідчить про те, що ревності нерідко приховують *jalousie cachée, dissimulée* "сховані, приховані ревності" й часом виявляють *jalousie découverte*. Подібно до людей *jalousie* проявляє гнівливість, лютість *colère de jalousie, fureurs de jalousie*. У ревностях відчувається щось тваринне, дике. Вираз *jalousie féroce* фіксує високий ступінь інтенсивності якості, навіть неконтрольованість проявів ревностей. Ревнивець страждає від мук ревностей *tourments de jalousie, drame de la jalousie*, їх прояви можуть призводити навіть до трагедії. Проруйнівну силу ревностей свідчать вирази *dévoré, rongé de jalousie, crever de jalousie* "розриватися, підточуватися ревностями", навіть "луснути від ревностей"; *sécher de jalousie* "сохнути від ревностей". Носій якості страждає від ревностей, божеволіє від них – *être torturé, fou de la jalousie*; від них він може захворіти – *il est malade de jalousie*; якість може бути для її носія навіть смертельною – *mortelle jalousie*; тому люди бояться ревностей *craindre la jalousie de qn* "страхатись чийхось ревностей".

У словосполученнях *jalousie secrète, basse jalousie, mesquines jalousies, jalousies et haines, envie et jalousie, jalousie impuissante, stérile; triste, amère jalousie; furieuse jalousie, folle jalousie* означення виявляють негативну оцінку ревностей оточуючими. Про це свідчать епітети "потайна; низька, негідна; жалюгідна, дрібна; безсила; безплідна, марна; смутна, тужлива; гірка; скажена, шалена, божевільна", що сполучаються із назвою емоції. Самі ревності, що уподібнюються людині, можуть відчувати смуток, гіркоту, турботи, муки, терзання, сказ, лютість *les chagrins, les douleurs, les peines, les tortures, les fureurs de la jalousie*. У світі тварин прототипом ревностей є *un tigre (une tigresse)* тигр (тигриця) *jaloux comme un tigre; jalouse comme une tigresse* – "украї, надмірно ревнивий (ревнива)", порівняння з цією твариною символізує відсутність контролю, інстинктивну, тваринну силу. У світі соціальному прототипом ревного ставлення до речей є той, хто має велику прихильність до чого-небудь *jaloux de (qch) comme un gueux de sa besace*, як жебрак до своєї суми, торби. Ревності, як і кохання, проявляються саме в очах людини *voir d'un œil jaloux*.

Наведемо уявлення про ревності, зафіксовані в іспанській лексикографії *dar celos* "викликати ревності, заздрість"; *pedir celos* "дорікати коханій людині в байдужості, у невірності"; *tener celos de uno* "ревнувати одну людину до іншої"; *celoso de su honra* "вкрай делікатний (у питаннях честі) самолюбний, образливий"; людина, яка навіть до своєї честі відчуває ревності; *coger celos a* "приревнувати (когось)"; *dar, infundir, inspirar celos a uno* "давати привід для ревностей, вселяти ревності комусь"; *provocar celos en uno* "викликати, збуджувати ревності у когось"; *sentir, tener celos (de uno)* "ревнувати (когось, до когось), мучитися ревностями (до когось)"; *estar celoso de uno* "ревнувати когось, до когось". Отже, ревниві фізично відчувають прояви цієї емоції, вона не є властивою їм постійно, її можна викликати зовні, спровокувати. В іспанській МКС еталонами ревнивців є представники певних націй, що зафіксовано у таких виразах *más celoso que un moro* – "дуже ревнивий, ревнивий, як мавр, араб, ревнивець порівнюється з мавром, уявляючись ревнивішим за нього; *celoso como un turco*, людина, яка відчуває ревності, зрівнюється з турком, порівняння пов'язане з ісламською культурою. В іспанській МКС так само зафіксоване сприйняття ревності як хвороби, що проявляється нападами *en un arrebatado de celos*, болем, який завдає це почуття людині *frenesí de celos* "пекучі ревності", впливом на фізичний стан людини *ciego de celos* "засліплений ревностями". У тваринному світі прототипом ревного ставлення є куріпка (*una perdiz*) і чапля (*una garza*). Іспанці асоціюють з ревностями куріпку, тому що цей птах зазвичай після того, як знаходить собі пару, живе із своїм обранцем осторонь від інших птахів, можливо, тому, що не хоче ділити свою пару ні з ким іншим, "відчуває ревності" і таким чином захищає свою пташину родину *estar en celo como una perdiz*. Ревнива людина вважає себе більш гідною, ніж вона є, а саме божественною чаплею (чапля – дуже спокійний, витриманий птах у порівнянні з іншими) *creerse una la divina garza*. Коли людина відчуває ревності, вона це проявляє *amartelar* "мучити, терзати", навіть може влаштовувати сцени ревностей *escena de celos*. Ревності людина може відчувати не тільки до іншої людини а також і до служби *celo en el servicio*.

Отже, концепти фр. *envie* та ісп. *envidia* (заздрість) та фр. *jalousie* та ісп. *celos* (ревності) за походженням та реалізацією мають в обох мовах свої особливості. Фр. *envie* та ісп. *envidia*, що утворено від давньоримського теоніма, більш близькі за походженням. Негативна оцінка заздрості значно підсилюється біблійським поняттям гріховності. І хоч фр. *jalousie* та ісп. *celos* з'явилися вже в період самостійного розвитку цих романських мов, зв'язок емоцій зберігся і проявляється в семантиці: ревності в роботі пов'язані із заздрістю, отже ці емоції немов накладаються одна на одну та частково перехреснюються. В обох мовах фраземи фіксують зв'язок заздрості з очима, поглядом. У сфері речей заздрість представляє французьке *le sac* (лантух) та іспанські *el macuto* (солдатський мішок), *la jaba* (торба бідняка). На фоні схожості виявляються відмінності, фр. *envie* у

світі фауни має прототип *le serpent* (змія), *la poule* (курка). Заздрість уособлюють також загнуті пальці, руки, що все загібають до себе. Прототипом іспанського *envidia* у світі тварин виступає *el gato* (кіт), найзаздрісніша, з погляду іспаномовного народу, тварина. Цю емоцію носії іспанської мови також пов'язують із жовтим і зеленим кольорами (*amarillo, verde*). Із чотирьох стихій заздрість іспанці асоціюють саме з водою. Ознакою заздрісника є слина, яку він ковтає від сильного хвилювання і бажання.

В обох мовах фіксується негативний вплив ревності на людину, біль і страждання, що завдають вони своїм носіям. Фр. *jalousie*, як і ісп. *celos* уявляються як хвороба, що має напади, як вистава, що відбувається на сцені. У світі тварин для французів прототипом ревнивця є *un tigre, une tigresse* (тигр, тигриця). У світі людей прототипом ревного ставлення до речей є той, хто виявляє особливу прихильність до чого-небудь. В іспанській МКС найбільш ревливими серед людей є *un moro* (мавр), *un turco* (турок). У світі фауни прототипом ревнивця виступають *una perdiz* (куріпка), *una garza* (чапля).

Таким чином, концепти *заздрість* і *ревності* поряд із спільними рисами мають чимало відмінностей, що проявляються у семантиці лексем, їх сполучуваності, фразеологізмах, прислів'ях, які віддзеркалюють бачення носіями мови заздрісників і ревнивців, уявлення про ці емоції та про якості людей, які відчувають або проявляють зазначені емоції.

Література

1. Воркачев С.Г. Зависть и ревность: к семантическому представлению моральных чувств в естественном языке / С. Г. Воркачев // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1998. – Т. 57. – №3. – С. 39 – 45.
2. Евтушенко О.В. Художественная речь как инструмент познания / О.Е. Евтушенко. – М. : Языки славянской культуры, 2010. – 552 с.
3. Испанско-русский фразеологический словарь, 30000 фразеологических единиц/ Э.И. Левинтова, Е.М. Вольф, Н.А. Мовпович, И.А. Будницкая. – М. : 1985. – 1080 с.
4. Ніколаєнко Л. Лексикографічна інтерпретація заздрості та ревності в українській, російській і польській мовах / Л. Ніколаєнко // Лексикографічний бюлетень: Зб. наук. пр. — К. : Ін-т української мови НАН України, 2009. – Вип. 18. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/43673>.
5. Шапран Н.В. Репрезентація концептів брит. *envy*, нім. *neidi* укр. *заздрість* англійськими, німецькими та українськими фразеологізмами: зіставно-лінгвокультурологічний аспект / Н. В. Шапран // Серія "Філологічна". Випуск 46. – Острог: Національний університет "Острозька академія". – С.229 – 233.
6. Французско-русский фразеологический словарь под ред. Рейкера Я.И. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. – 1112 с.
7. Dictionnaire des expressions et locutions / A. Rey et S. Chantreau. – Paris: Robert, 1998. – 888 p.
8. Trésor de la langue française informatisé. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словника: <http://atilf.atilf.fr>.

ПЕЙЗАЖ В ЗЕРКАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТАНАТОЛОГИИ

Изображение природы в художественной литературе можно рассматривать как одно из важнейших средств создания воображаемого мира произведения, а также как необходимый компонент художественного пространства и времени. В свете художественной танатологии описание природы – это одно из важнейших средств раскрытия внутреннего мира героев-самоубийц. Это важное средство, при помощи которого можно раскрыть психологическое состояние суицидального героя, противопоставить окружающий мир человеческим убеждениям, установить композиционные связи между элементами произведения.

Описание природы в художественной литературе редко имеет самостоятельное значение, как правило, элементы пейзажа входят в общую систему образов. Пейзажные зарисовки создают общее настроение в суицидальном произведении, с их помощью более точно раскрывается образ персонажа-самоубийцы. Описание природы дает возможность автору изобразить душевный дисбаланс героя, его внутренний конфликт, а также конфликт с окружающим миром. Пейзажные зарисовки очень точно передают психологическую атмосферу произведения, а также душевное состояние героя-самоубийцы.

В. Никольский отмечает, что пейзаж как неотъемлемая часть художественной картины мира утвердился уже сентиментализмом. В сентиментальных повестях, ранимый и чувствительный герой ищет успокоения и счастья в "объятиях природы". Он умиляется при созерцании приятной, изящной природы или погружается в уныние и меланхолию. Чем ближе человек к природе, тем он нравственнее [3].

В эпоху романтизма в картинах природы раскрывается идея ценности и независимости человеческой личности. По мнению В. Никольского, эта природа необычна, так как необычны герои, которые восторгаются этой природой и пытаются слиться с нею. Эта природа дикая, таинственная, экзотическая, то мрачная, то грозная, то полная ликования [3]. Романтики сделали описания природы максимально психологическими, создав при этом своеобразные "пейзажи души".

Особо следует отметить психологический пейзаж. В эпических произведениях природа часто является самостоятельным объектом изображения и воздействует не только на поступки людей, но и на их психологическое состояние. В эпических произведениях, еще начиная с эпохи романтизма, широко используется психологический пейзаж, в котором различные явления природы соотносятся с внутренним миром героев. В отличие от традиционного пейзажа, где воссоздается обстановка

действия или раскрывается авторское отношение к природе, психологический пейзаж необходим для того, чтобы создать представление о душевном состоянии героя, в нашем случае персонажа-самоубийцы, о его чувствах, личных переживаниях, о его внутреннем мире.

Как форма психологизма, пейзаж создает психологический настрой восприятия текста, помогает раскрыть внутреннее состояние героев, а также подготавливает читателя к изменениям в их жизни. В этом случае следует отметить "чувствительный пейзаж" сентиментализма. Описание природы часто составляют психологический, эмоциональный фон развития сюжета. Сентиментальный пейзаж – это одно из проявлений антропоцентрической сущности искусства. Пейзаж, данный через восприятие героя, демонстрирует его психологическое состояние в момент действия. Он свидетельствует об устойчивых чертах мировосприятия и характера героя. Душевная красота героя вырастает не из отвлеченного понятия "патриотизма", а передается через пейзаж глубокого чувства природы. Природа в этом случае является не только как эстетическая ценность, но и как высшая этическая категория. Пейзажный образ как знак определенного чувства может варьироваться и повторяться в произведении. Иногда пейзажные образы в контексте одного произведения могут приобретать богатую символику, становиться многозначными. Они символизируют чувство родины, романтику любви, полноту бытия и счастье взаимопонимания [1].

В художественном произведении пейзаж является одним из главных средств, при помощи которого можно выразить представления человека о себе и об окружающем мире. Пейзаж, а также его детали, часто имеют психологический смысл. Определенные состояния природы в той или иной степени соотносятся с различными человеческими чувствами и переживаниями: солнце – радость, дождик – грусть. Пейзажные детали с давних пор развития литературы использовались для создания в произведении определенной психологической атмосферы или как форма косвенного психологического изображения, когда душевное состояние героя передается не прямо, а через описание природы при помощи психологического параллелизма или сравнения.

Использование средства и приемов психологического изображения, в частности, описаний природы, дает возможность проникнуть во внутренний мир героев, проанализировать, душевное состояние, а также объяснить их суицидальные намерения.

Так, Архип Тесленко в своих произведениях показывал глубокие внутренние сдвиги в жизни народа, изображал психологию людей из разных слоев общества, раскрывал драматизм современной действительности и давал оценку с демократических позиций. Ведущим мотивом в произведениях писателя является мотив смерти, который активизируется по-разному, в частности, при помощи изображения суицидальных сцен. Герои произведений писателя пытаются придерживаться норм народной морали, но в критические моменты легко отдают предпочтение

смертельному выбору. Они больше боятся жизни, чем смерти [2].

Так, при помощи описания природы писатель изображает внутренний мир персонажа-самоубийцы в рассказе "Прощай, життя". В произведении все душевные колебания героя, а также его внутренний мир представлены автором в форме дневниковых записей. Главный герой рассказа – учитель. Вернувшись из ссылки, он сталкивается с большим количеством проблем: испорченные отношения с родными людьми; разрушенные мечты о дальнейшей счастливой жизни; старая, холодная хата; бедность и упреки старого отца. Однако, несмотря на сложную жизненную ситуацию герой радуется и восхищается природой и окружающим миром. В произведении важное место занимают пейзажные зарисовки, через описание природы автор описывает душевное состояние героя: "Тепло, сонячно, гарно. Синіють скрізь проліски; кузьки усякі вилазять на сонце, мухи вчаться літати, співають пташки. Так люблю. Весна оживає... Боже! Іду і так мені бажається поділитися з кимсь вражіннями, повтішатися красою" [4, 142].

Встретив знакомую учительницу и псаломщика, герой чувствует неприязнь и настороженность по отношению к себе. Они стыдятся его, напоминая о его неблагонадежности и всем своим поведением демонстрируют, что "они не с ним". Хотя раньше все было по-другому: "Поки вчителював я, Прокіп Остапович був такий товариш мені! Не було цього тону. Тоді ми на "ти" з ним були. А Марина Петровна теж така тоді приємна була до мене" [4, 142].

Любуясь и восхищаясь природой, бывший учитель с горечью в душе думает о своей неудавшейся жизни. Он сравнивает ее с природой и с горечью констатирует, что природа расцветала, расцветает и будет расцветать каждый год, а он, к сожалению, "расцвел, отцветет и больше никогда не зацветет". Душевную трагедию героя Тесленко передает через внутренний монолог: "Природо, краса свята, божественна! Та ти ж і минулий рік робила це ж саме, розцвітала і раніш, і на той рік це ж саме робитимеш, і ще й ще... А я... розцвів, одцвіту незабаром і... ніколи вже, ніколи не зацвіту більш. Ах, молодосте, молодосте моя! Ти ж така неповоротня, єдина у мене; чого ж бо ти так марно проходиш?! Де ж бо те, про віщо ось так щебечуть пташки, шепоче весна і про віщо я так мріяв ще в школі?! <> Проходить молодість марно, одноманітно, безглуздо. А там... а там і все життя так. І нічого, нічого... Могила одна. Так хоч би з минулого вже згадати що було!... Вчився – жив мріями, почав учителювати – не дали... Ой, сумно, тяжко..." [4, 143].

Вспоминая свою загубленную жизнь, бывший учитель впервые начинает задумываться о самоубийстве, тем более, что в последнее время газеты пестрили заголовками о суицидальных случаях. "Так багато самогубств тепер. Підеш коли в читальню в Коржів Яр, – самі самогубства в газетах. А якби й справді гарно вмерти, вмерти, як оце садки зацвітуть, соловейко защебече" [4, 143]. С волнением в груди и тяжестью в душе учитель обдумывает различные способы самоубийства. Эстетическая сторона самоубийства имеет для героя важное значение: не должно быть

больно и достойный вид после смерти. Несмотря на свои мрачные мысли учитель сомневается в правильности своих суицидальных намерений. Ведь, самоубийство – это самый страшный грех, и самоубийц называют "трусами". Учитель пытается сам себя убедить и приходит к выводу, что трус – это тот, кто не видя ни цели, ни смысла в жизни, боится с ней расстаться, боится смерти. "Трус той, з кого життя глузує, кому показує спину, і хто, боячись дати стусана йому, щоб і носом заорало, кисне перед ним, хапається за його. Я ось трус. Хочу вмерти й живу" [4, 144].

Итак, оставшись в полном одиночестве, потеряв работу, друзей, не имея средств к существованию, а также с целью доказать себе, что не трус и способен на поступок, учитель совершает самоубийство.

Как видно, А. Тесленко уделяет большое внимание описанию природы. В рассказе пейзажные зарисовки вплетены в общую систему образов, они задают общее настроение и дают возможность раскрыть образ персонажа-самоубийцы. При помощи описания природы автор акцентирует внимание на психологическом состоянии героя-самоубийцы, изображая конфликт героя с самим собой и с окружающим миром. Пейзажные зарисовки дают возможность прочувствовать ту дисгармонию по отношению к миру, которую ощущает брошенный всеми учитель. Описание природы в рассказе "Прощай, життя" помогает лучше представить трагическую атмосферу произведения, проанализировать душевное состояние героя перед совершением самоубийства.

Література

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М. : НПК "Интелвак". 2003. – 1600 с.
2. Нестелєєв М. А. Мотив смерті у творчості Архипа Тесленка [Електронний ресурс] / М. А. Нестелєєв. – Режим доступу: <http://litzbimyk.com.ua/wp-content/uploads/2013/12/31.4.10.pdf>.
3. Никольский В. А. Природа и человек в русской литературе XIX века (50–60 годы) / В. А. Никольский. – Калинин : Изд-во Калининский гос. ун-т, 1973. – 226 с.
4. Тесленко А. Ю. Прозові твори ; Драматичні твори ; Вірші ; Листи / [вступ. ст., упоряд. і приміт. В. Л. Смілянської ; ред. тому Є. П. Кирилков]. – К. : Наукова думка, 1988. – 480 с.

Пилипенко Тетяна,

вчитель-спеціаліст англійської мови
Бердянська спеціалізована школа № 16

СЛОВОТВІРНА КОНВЕРСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ПОПОВНЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Феномен конверсії періодично досліджувався вченими в різних аспектах. Неодноразово вчені намагалися уніфікувати критерії визначення

конверсії, її напрямки, однак, єдиної точки зору лінгвістів стосовно феномену конверсії досі не існує. Все ще точиться дискусія навколо питань: межі конверсії, принципи класифікації в морфологічних та лексичних дослідженнях. Особливий інтерес, на нашу думку, викликає місце конверсії, як процесу словотворення.

Актуальність даної роботи пояснюється недостатнім дослідженням конверсії в англійській мові, а також тим, що конверсія є дуже продуктивним та якісним засобом словотворення. Мова постійно розвивається, з'являються нові слова – звідси виникає потреба у їх дослідженні та детальному розгляді їх засобів творення.

Мета і методи поданого дослідження полягає у дослідженні та розкритті як теоретичних так і практичних питань таких як: "Конверсія як засіб словотворення" та "Види конверсії в англійській мові та основні її функції".

Термін "словотвір" має два основних значення, які потрібно чітко розрізняти. В першому значенні він використовується для вираження постійного процесу творення нових слів у мові. Мова знаходиться в стані постійного розвитку, який складається з окремих мовних процесів, в тому числі і процес творення нових слів. Цей процес має назву "словотвір". В другому значенні, термін "словотвір" означає розділ науки, яка займається вивченням процесу творення нових лексичних одиниць.

У словотворенні конверсія – це спосіб творення слів без використання спеціальних словотвірних афіксів; різновид транспозиції, при якій перехід слова з одної частини мови в іншу відбувається так, що форма слова однієї частини мови (чи його основа) використовується без всяких матеріальних змін в якості представника іншої частини мови (англ. salt "сіль" і to salt "солити", to jump "стрибати" і a jump "стрибок" і т.і.)

Можна виділити синтаксичні та дериваційні підходи до тлумачення конверсії. Синтаксичні зводяться до того, що існує єдина лексема, яка вживається в різному синтаксичному контексті (багатофункційність) .

В. Д. Аракін розглядає конверсію як спосіб вираження суб'єктно-об'єктних відношень в еквівалентних за змістом реченнях: в граматиці та лексиці це спосіб вираження суб'єктно-об'єктних відношень в еквівалентних за смислом реченнях (грам. to support – to be supported; лек. to buy – to sell), в словотворі утворення нового слова без використання спеціальних словотвірних афіксів, перехід одного слова з однієї частини мови в іншу без матеріальних змін в початковій формі (noun finance, verb to finance) [1]. Існує три види конверсії: **граматична, дериваційна та лексична.**

При граматичній конверсії, як відмічав Ю.А Жлуктенко, деякі пари слів, виражаючи двохсторонні відносини, означають один і той самий смисл в різних напрямках та з різною розстановкою акцентів (А має В=В належить А).

Дериваційна конверсія розглядається як процес морфологічної трансформації основи та процес повної зміни парадигми у вихідній одиниці

або як наслідок повної зміни її морфологічного оточення. При такій конверсії лексеми з однієї частини мови можуть переходити в іншу.

Лексична конверсія має на меті вираження однієї і тієї ж дії з різних сторін її учасників.

Лексична конверсія виражається словами-конверсивами, які передають двобічні суб'єктно-об'єктні відношення в лексико-семантичній системі. Схематично лексичну конверсію ми представимо наступним чином: $A \rightarrow B \rightarrow C = C!B!A = ADC$, при заміні одного конверсива іншим суб'єкт та об'єкт міняються місцями. У семантиці конверсія трактується як зображення однієї ситуації поперемінно з двох протилежних сторін. Конверсія здійснюється за допомогою конверсних пар, що містять у собі лексеми з двома обов'язковими семантичними властивостями [2].

Семантичне завдання конверсивів полягає в передачі різниці в логічному наголосі, так наприклад, коли ми говоримо: "The bank gives interest-free credit to its clients", ми наголошуємо на той факт, що bank має достатньо коштів для надання таких послуг і спроможний надавати interest-free credit, тобто він є кредитоспроможним, в той час як вислів The clients of the bank take the interest-free credit доводить факт браку коштів the clients, які змушені звернутись до банку за кредитом. Як бачимо, різниця в логічному акценті пов'язана з різницею у визначеності/невизначеності, які і передаються словами-конверсивами.

Конверсивні лексеми, які виражають один і той же процес, що розглядається з різних сторін його учасниками, репрезентуються парами компонентів з актантними структурами.

Як було вже зазначено, дієслово виступає технічним елементом для вираження взаємозв'язку елементів, воно несе знання про певні процеси та може розглядатись як поліситуативний комплекс, саме це і дає підстави досліджувати дієслова як лексеми здатні до семантичної конверсії.

П. А. Соболева стверджує, що конверсія доволі продуктивна, хоча її внесок становить всього 4% нових зареєстрованих одиниць [3]. Наші дослідження демонструють, що питома вага слів в англійській мові, утворених по конверсії, постійно збільшується. Найбільш вагомою причиною цьому можна вважати те, що в англійській мові майже повністю відсутні морфологічні маркери частин мови. Частини мови або не розрізняються зовсім, або можуть розрізнятися за словотвірними афіксами.

Отже, конверсія є дуже продуктивним засобом словотвору в сучасній англійській мові. Найактивніший процес конверсії у межах іменника і дієслова. Конверсія має кілька критеріїв похідності, що визначають первинність однієї форми і вторинність другої. Вона на сьогодні практично не має обмежень стосовно різних частин мови, супровідних видів словотвору на походження слів. У синхронічному плані конверсія розглядається як тип деривативного співвідношення між двома словами, утворюючи конвертовану пару. А у діяхронічному плані конверсія є шляхом створення нових слів по аналогії з семантичними прикладами, що є в мові.

Література

1. Аракин В.Д. Возникновение корневого, или бессуффиксального, способа словообразования в английском языке / В.Д. Аракин // Сборник статей по языкознанию памяти проф. М.В. Сергиевского. – М. : МГУ, 1961. – С. 43– 50.
2. Жлуктенко Ю.А. Конверсия в современном английском языке как морфолого-синтаксический способ словообразования / Ю.О. Жлуктенко // Вопросы языкознания, 1958. – № 5. – С. 208
3. Соболева П.А. Словообразовательные отношения по конверсии между глаголами и отглагольным существительным в современном английском языке: автореф. дис. ... канд.филол.наук: 10.02.04 – Германские языки / П.А. Соболева / 1-й Моск. гос. пед. ин-т иностр.яз. – М., 1959. – 18 с.
4. Marchand H. The Categories and Types of Present-day English Word-formation: A Synchronic-diachronic Approach / Hans Marchand. – University of Alabama Press, 1966. – XX, 379 p.

Писаренко Аліна,

студентка

Запорізький національний університет

ВІДОБРАЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ТРАДИЦІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУХНІ В ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ М. МАТІОС "КУЛІНАРНІ ФІГЛІ"

Українська література має різноманітну та багату традицію кулінарії. Досі кулінарні книги щедро ілюструються цитатами із найкращого твору зачинателя нового вітчизняного письменства – "Енеїди" Івана Котляревського. Майже жодний український твір як минулого, так і сьогодення не обходиться без докладних і розлогих описів традиційних страв і напоїв, якими українці частували гостей та які вживали самі.

Поява гастрономічного дискурсу в українській літературі зумовила певні особливості творів, що визначили їхню національно-специфічну й особистісну спрямованість, адже якість, асортимент продуктів, з яких виготовляють їжу, відмінні для кожного етносу, а мистецтво виготовлення й споживання їжі є найдавнішою галуззю людської діяльності, в якій виявляються національно-специфічні, соціально-специфічні та економічно-специфічні етичні й естетичні норми поведінки [1, 78].

Відомі дослідники культури й побуту, такі, як Х. Вовк, В. Гнатюк, М. Маркевич та П. Чубинський почали вивчати традиції української народної кухні із середини XIX ст. Дослідженням традиційності української кулінарії на початку XX ст. займались етнолог Л. Артюх та російський культуролог В. Похльобкін. На сучасному часовому зрізі поняття традиційності харчових уподобань населення України надає художня література під час відображення кулінарних уявлень не лише корінного населення певної території, а й свідомості автора художнього твору. Відповідно **актуальність** дослідження зумовлена постійним інтересом до

вивчення українських традицій та звичаїв крізь призму художнього простору творів М. Матіос.

Метою нашої розвідки є аналіз та групування традиційних українських страв крізь призму сучасної української літератури, зокрема у творі М. Матіос "Кулінарні фіглі".

Українські страви за книгою М. Матіос "Кулінарні фіглі" можемо розподілити на дві великі групи, що включають до свого складу назви, рецепти та способи приготування традиційної української їжі та напоїв. Серед цих великих груп виокремлюємо підгрупи: *назви гарячих страв*, *назви холодних страв*, *назви алкогольних* та *безалкогольних напоїв*. Окремого вивчення заслуговують зображені у творчому доробку письменниці *традиційні гуцульські страви*, адже вони якнайточніше відображають характерні риси зазначеного регіону, його менталітет та закарбовані віками звичаї та традиції.

Групу традиційних українських гарячих страв репрезентує відома здавна страва – "*Червоний борщ*", яку М. Матіос жартиливо найменувала "*Смертю суперниці*". За гуцульським звичаєм цей борщ готується з додаванням сушених грибів "*для пікантності*", крім того, автор пропонує додати "*ще всякої трахмудії, аж навіть малюсінкий шматочок шоколаду*" [2]. Поряд зі стравою "*Червоний борщ*", М. Матіос представляє традиційний український "*Суп із кльоцками*". Крім того, у творі також знаходимо описи приготування страв з риби, що були характерними для України, під назвами "*Любовний гачок*" та "*Запечена у фользі риба*". Вирізняються своєю незвичністю страви "*Сирний завиванець*", яку М. Матіос називає "*Сліди невинності*", "*Сповивані капустяним листям свинячі реберця*" та "*Трояндове серце*", що письменниця поділяє на два різновиди: "*Серце, як ружа*" ☐ м'ясний рулет з морквою та "*Серце, як чайна ружа*" ☐ м'ясний рулет із жовтком.

Серед традиційних гарячих страв гуцулів у творі відображені такі: "*Мізниця з мозком*" ☐ страва, що готується у вигляді загорнутих млинців, за начинку до яких викладають смажений на коров'ячому маслі, вимочений і вимитий телячий мозок, "*Барабуляна кулеша*" у поєднанні з розтопленим вершковим маслом і бринзою та "*Мочанка*" ☐ відома гуцульська страва, приготування якої виглядає так: "*зробіть смаженину із свіжини – печінки, потрушків, м'яса цойно зарізаного поросяти. Додайте туди багато смаженої цибулі. І відрізними ниткою шматками кулеші мочайте мочанку, кинувши перед цим у неї справжньої гуцульської бринзи. І запивайте горілочкою*" [2]. Готують гуцули й "*Кишки*", що начиняють кукурудзяною мукою, салом та цибулею. Крім того, у гірських районах часто роблять "*Книші*" й подають "*їх гарячими у сметані*" [2] та випікають традиційний кукурудзяний хліб – "*Малай*".

Серед холодних страв автор подає детальний опис "*Гуцульських герданів*", що нагадують традиційну прикрасу з намиста для жіночої шії. Ця страва готується з м'яса курки, картоплі, бурячків, моркви та майонезу.

"Краплики" [2] це святкова страва, яку готують винятково на Святий вечір. Це вареники, що шпигують різноманітною начинкою залежно від регіону. Згідно з рецептом бабусі, авторка за начинку використовує відварені й заправлені підсмаженою цибулею гриби, хоча подекуди зустрічаються краплики з оселедцем, капустою, тертим маком та фруктами. **"Гуцульська писанка"** – страва у вигляді салату, яку М. Матіос готує так: *"Я відварюю картоплю. Заправляю її жиром, сіллю, перцем. Пропускаю через м'ясорубку. Викладаю на стіл у формі кулі. Роблю заглибину. І наповнюю її бринзою (подрібненими грибами з цибулею, можна пропущеним через м'ясорубку оселедцем)...* Якщо ж з'ясується, що у Вас під руками для прикрас не виявиться нічого, окрім вареної моркви, тоді назвіть страву **огненною орхідеєю**" [2]. Загалом, авторка багато уваги приділяє опису холодних страв у вигляді салатів та закусок, серед яких: авторський салат **"Їхте здорові"**, який готується з моркви, часнику, твердого сиру, що викладають на листки зеленого салату, **"Фаршировані бублики"** та страва під назвою **"Втихомирене серце"**, яка готується з телячого серця.

Велику увагу М. Матіос приділяє консервації, як різновиду української традиційної страви. Вона описує рецепти консервування спаржевої квасолі, або, як прийнято казати на Гуцульщині, **"консервовані лопатки"**, помідорів як зелених – **"Квашені зелені помідори від Клави"**, так і звичайних – **"Помідори стерилізовані з зеленими компонентами"**, баклажанів й огірків. Цікавим для українського побуту є рецепт **"Мариноване овочеве асорті від Киячки"**, секрет приготування якого письменниця відкриває так: *"А це значить, що все, що я бачу на городі перед очима, скаче у трилітрову банку"* [2]. Шляхом консервації готуються такі страви, як **"Перчений рис"**, **"Паїтет Катерини"** та салат **"Привіт із Америки"**, до складу якого входять гриби, болгарський перець, морква, цибуля та спеції.

Світ десертів представлений такими стравами: **"Дамські пальчики"** – торт білого кольору, який, за визначенням авторки, більше пасує *"до урочистості трапези"* [2], **"Слід ангела"** – тістечко, рецепт якого *"такий же легкий, як і сам слід ангельських крилець"* [2], однак автор пропонує іншу назву цьому вишуканому десерту – **"Равлик-Павлик"**, адже *"під час частування з Вашою душею трапилося те, що трапляється з равликом, коли до нього доторкнутися рукою"* [2]. Крім того, у творі представлені й інші солодощі, серед яких тістечка **"Троякі ружі"**, відомі українцям торти **"Курінь"** і **"Мурашник"** та **желе із кизилу**. Особливої уваги заслуговує **"Кабачкове варення"**, що за своїм смаком нагадує *"чи то ананаси, чи то це який заморський фрукт"* [2]. Автор дає іншу оригінальну назву цій ставі – **"Варення з українських ананасів"**. Традиційний гуцульський десерт **"Бануш"** також описаний у творі. Його готують із густої жирної домашньої сметани, змішують її зі жменню кукурудзяної муки, доводять до кипіння й потім залишають вистигати.

Серед страв, що були зазначені у творі, побутують навіть системні, які складаються з великої кількості самостійних страв. Серед таких назв особливої уваги потребує традиційний обід, який письменниця називає *"Селянським"*. До його складу входять: *традиційна для гуцулів кулеша, квашена капуста з бужениною чи копченими ребрами, товчена квасоля з підсмаженою цибулею, січеними грибами і часником із майонезом, домашній сир зі сметаною, бринза та домашнє, трохи солоне масло*. До системних відноситься й *"Дора"* – їжа з Великоднього кошика, до складу якої входить: *різаний домашній хліб, печені яйця, писанки, домашня ковбаса, бринза, будз, шинка, стружки кореня хрону, варене сало та твердий домашній сир*.

Окрім суто українських національних страв, у творі репрезентовано відому єврейську "гонорову" страву *"Майну"*: *"Так називається старовинна, як самі 600-літні Чернівці, єврейська весільна страва, яка дотепер залишається родзинкою буковинської кухні"* [2]. Готується ця страва з тіста та м'яса, але вона досить калорійна, тому подають її без гарнірів.

Не менш глибоку історію, ніж традиційні страви, мають і українські напої. Серед алкогольних напоїв, назви та рецепти яких зазначені у творі, виокремлюємо такі: *"Абрикосівка-матіосівка"* – напій авторського походження, адже готується *"моїм Сергієм із абрикос власного саду"* [2]; *"горілка"* – у творі згадується як звичайний різновид напою, так і *"горілка з перцем"*: *"Ваш чоловік любить обідати з чарочкою горілки з перцем і любить закусити чимось гострим?"* [2], *"Слава Богові, вуйко тепер має 79 років, їще п'є потихеньку горілку і донці ще помагає сапати город"* [2]; *"коньяк"* – використовується як під час готування страв, так і у вигляді напою: *"А я люблю добрий коньяк. Бажано правдивий закарпатський – "Тиса", "Ужгород" чи "Карпати"!"* [2]; *"домашнє вино"* – *"...чекаючись із моїм чоловіком келишком домашнього вина"* [2], а серед різновидів вина, авторка наголошує на винятковості *сухого*: *"рекомендую хороше сухе вино"* [2]. Крім того, протягом твору згадуються інші різновиди алкоголю, найсмачнішим серед яких М. Матіос вважає гуцульський *"самогон з малини"* [2]. Звичним напоєм гуцулів у цій групі виступає також винна настойка *"Золотий корінь"*: *"Золотий корінь (по-гуцульськи джінджори), іншими словами – підойма (від слова піднімати), – настояний на горілці корінь чудодійної трави. Тільки він дуже гіркий і отруйний, якщо його пити більше, ніж 2 краплі за один раз. А запивати золотий корінь обов'язково слід молоком"* [2].

Серед традиційних безалкогольних напоїв українців протягом твору згадується *"узвар"*, що зазвичай готують із сушених груш і слив. До цього напою М. Матіос пропонує *"додати кілька ложок вареної (цілої) квасолі"* [2], щоб вийшла відома різдвяна страва деяких гірських сіл – *"солодкий узвар із квасолею"*. Крім узвару, у тексті знаходиться ще один незвичний безалкогольний напій – *"домашня фанта"*. Для її приготування

використовують апельсинові шкiрки, цукор та лимонну кислоту. Традиційний для нас **"томатний сік"** також фігурує у тексті твору: *"Зриваєте собі помідори (найбільше підходить сорт волове серце), обдаєте окропом, знімаєте шкiрку, тоді пропускаєте через м'ясорубку, до смаку солите, додаєте цукру, кип'ятите 5 хв. Оце й вся робота – маєте томатний сік"* [2].

Отже, український народ має незрівняні кулінарні звичаї, які, на жаль, останнім часом занепадають. Відновити їх у нашій свідомості допомагає художня література, що дозволяє доторкнутися до традицій народної кулінарії, які були надбані з найдавніших часів, та відчуті їхні відголоски в сучасному світі. Тому можемо вважати, що творчість М. Маріос, як однієї з найвпливовіших письменниць сучасної української літератури, є неоціненним матеріалом для вивчення побуту, традицій та звичаїв нашого народу в подальшій роботі етнографів та літературознавців.

Література

1. Дмитренко В. І. Гастрономічний дискурс сучасної жіночої прози / В. І. Дмитренко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Філологічні науки. – 2015. – № 2. – С. 77 – 80.
2. Маріос М. Кулінарні фіглi [Електронний ресурс] / М. Маріос. – Режим доступу : <http://www.rulit.me/books/kulinarni-figli-read-315412-1.html>.

Пікалова Анна,

кандидат філологічних наук, доцент

Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія"

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛОМОВНОГО ДИТЯЧОГО ПОЕТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Дитяча поезія в усіх її аспектах залишається відкритим питанням для дискусійного обговорення у різних наукових напрямках. Зокрема окремого розгляду потребують структурні, тематичні, змістовні, мовностилістичні та функціональні особливості дитячої поезії. Дослідження особливостей структурних складових англомовного дитячого дискурсу зумовлює **актуальність** пропонованого дослідження.

Поетичний дискурс визначають як єдність, що реалізується у вигляді поетичних текстів, що наділені дієвою, соціальною, психологічною, образною і поетичною інформацією, що може сприйматися адресатом відповідно до системи його цінностей [1, 35]. Поетичний дискурс розглядають як складну систему, що об'єднується навколо віршованого тексту, наповнена прагматичним змістом і репрезентує індивідуальні характеристики відправника і одержувача віршованого тексту [3, 3].

У нашій роботі послуговуємося розумінням дитячого поетичного дискурсу (ДПД) як сукупності призначених для дітей віршів, в яких

структурна організація, тематичне, змістовне і мовностилістичне наповнення зумовлене фоновими знаннями адресата. Цей тип дискурсу являє собою віршовану форму, що вирізняються чіткою ритмічною схемою, легкою для сприймання інтонаційно-ритмічною організацією, експресивністю поетичного мовлення.

Дитяча поезія зазвичай досліджується у ракурсі вивчення окремих її аспектів. Огляд наукових розвідок з досліджуваної проблеми підтверджує той факт, що дослідження ДПД потребує розробки багатьох аспектів, що залишаються поза увагою науковців.

Класифікації дитячих віршів варіюються залежно від різноманітних характеристик, що покладені в основу. Дослідники дитячої поезії (О. Ф. Белоусов, Т. О. Грідіна, М. Н. Мельников, О. І. Капіца та інші) неодноразово роблять спроби систематизувати і типологізувати цей великий за обсягом мовний матеріал. Питання класифікації дитячої поезії залишається актуальним за відсутності загальноприйнятої системи.

З онтологічних позицій дитячу поезію можна поділити на декілька груп: вірші для самих маленьких; поетичні тексти для дітей дошкільного віку; поезії для молодших школярів.

У відповідності до видових характеристик дитячі вірші можна поділити на: *вірші для самих маленьких, ігрова поезія, гумористична (або сатирична) поезія*.

Існують й інші класифікації дитячих віршів. Наприклад, пропонують такий поділ: рими-дії / *Action rhyme*; пальчикові ігри / *Fingerplay*; дитячі рими / *Nursery rhyme*; Вірші / *Poem*; загадки / *Riddle*; висловлювання / *Saying*; пісні [10].

Поетичні тексти для дітей можна віднести до таких типів, як інформативні, активізуючі і роз'яснювальні, використовуючи типологію, запропоновану Є. Шендельсом [9]. Хоча стосовно дитячої поезії, то ці типи можуть поєднуватися між собою, оскільки в дитячих віршах іноді не лише подається інформація, а яскраво зреалізовується прагмалінгвістична категорія спонукання [7, 96 – 97]. Інші типології пропонують виокремлення віршів повчального, ознайомлювального, розвиваючого та виховного типів. Деякі класифікації охоплюють освітні, ігрові та розважальні вірші. Виокремлення видових категорій дитячої поезії зумовлено різноманітними чинниками, що потребує ретельного дослідження.

Мета наукової розвідки полягає у виявленні структурних складових англomовного дитячого поетичного дискурсу. Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: виокремити основні типологізації дитячих поетичних текстів; схарактеризувати ритмічне оформлення дитячих поезій; розглянути їх структурну організацію; систематизувати виявлені та запропоновані структурні складові англomовного дитячого поетичного дискурсу.

Для дитячих поетичних текстів характерна експліцитність емотивних засобів, яка забезпечує легкість при декодуванні емоцій читачем. Загальна

емоційна рухливість дитячої свідомості визначає динамізм при реалізації категорії емотивності, який проявляється в швидкій зміні емоцій, перевазі жестів і міміки. Дитячі віршовані твори насичені емоційністю, легкістю сприймання читачем певної вікової категорії, що відповідає логіці розуміння світу малюками. Зазначене вище обумовлює необхідність доповнення типології відповідно до цільової настанови: інформативні, активізуючі, роз'яснювальні й емотивні.

За ознакою структурування (системи, що покладені в основу складання віршів, види рим), то вірші для дітей несуть ознаки поетичних текстів у відповідності до лінгвокультурологічних ознак, оскільки поетичне мовлення потенційно обумовлене культурою. В основу англійського вірша покладено два фактори: протяжність і наголос [2, 296]. Дитяча поезія підпадає під загальні правила метричної системи віршування, оскільки поетичне мовлення загалом зумовлене лінгвокультурологічними чинниками. Найбільш поширеними у дитячій поезії виявляються хорей, хоча ямби не становлять виключення поміж метричної схеми віршів. Виключення не становлять й інші розміри. Це пов'язано з самою природою англійської мови, фонетичні закони якої не вміщуються у вимоги регулярного чергування різних одиниць. Вибір метричної системи дитячих поетичних текстів обумовлений тими ж самими чинниками, що покладені в основу онтологічної, тематичної та інших видів класифікацій дитячої поезії, що ураховують основну категорію "адресат-дитина" з усіма особливостями.

Аналіз системи віршування тягне за собою поняття римування. "Рима – це співзвучність закінчень слів у віршованих рядках; звукове явище" [5, 581]. Рима зчеплює рядки і викликає відчуття звукової гармонії і змістовної цілісності [6]. Строфи та рими виявляється постійним супутником дитячого вірша [4, 208]. "Строфа – це повторюване у даному вірші поєднання кількох віршованих рядків, зв'язаних між собою певною системою рим та інтонацією" [5, 644].

Сучасна західноєвропейська та американська поезія віддаляється від римування, хоча цей процес не можна узагальнювати [4, 208], зокрема дитяча поезія менше підпадає під цей вплив. Рими, що репрезентовані в англомовній дитячій поезії можуть бути класифіковані у відповідності до різних особливостей. Стосовно дитячої поезії, то у більшості випадків рими є однією з типових характеристик. На думку К. І. Чуковського чим менша дитина, чим гірше вона володіє мовою, тим сильніше її тяжіння до рими [8].

Тексти дитячої поезії вирізняються чіткою ритмічною схемою, що зумовлено чергуванням простих чоловічих та жіночих рим, простою будовою строфічної композиції. Зазначений факт корелює з особливостями онтогенезу мовлення. Тексти англомовної дитячої поезії актуалізують різні види рим, що загалом являються особливістю художнього мовлення конкретного автора, його мовної особистості, психофізіологічними особливостями адресата-дитини та обумовлені особливостями літературної спадщини конкретного народу. Поміж них виокремлюємо: парна схема

римування (AA-BB), наприклад: (A) *"Be glad your nose is on your face,/ (A) not pasted on some other place,/ (B) for if it were where it is not,/ (B) you might dislike your nose a lot."* ("Be glad your nose is on your face") [13]; (A) *"Stroke a cat,/ (A) Put on a hat,/ (B) Shake your hand,/ (B) Dig in the sand,"* ("Handy Work") [11]; *"Cuttin' Kate she took her scissors,/ Cut off the kitty cat's long white whiskers, Cut off her momma's beautiful hair,/ Cut out the seat of her dad's underwear,"* ("Cuttin' Kate") [14]; римування – A,B,C,B. Наприклад: (A) *Please don't read this poem./ (B) It's only meant for me./ (C) That's it. Just move along now./ (B) There's nothing here to see.* ("Please Don't Read This Poem") [12]; (A) *Now that little tickle/ (B) Is tickling my knee.../ (C) Tickle, tickle, off you go!/ (B) Don't you tickle me!* ("The Terrible Tickle") [11]; інші види рим, наприклад AAAB: *"Past the pits where the asphalt flowers grow/ we shall walk with a walk that is measured and slow/ and watch where the chalk-white arrows go/ to the place where the sidewalk ends"* ("Where the sidewalk ends") [15].

Стосовно видів віршів, то англомовні дитячі вірші мають свою власну систему класифікації в аспекті їх структурної організації: onomatopoeic poems, pyramid poems, rhyming couplets, limerick, group poems, free verse, colour poems, concrete poem, haiku, cinquain, riddle poems, alliteration poems, sausage poems, alphabet poems, adjective (noun, verb, adverb) poems, diamante poems (or: diamond), acrostic poem / acrostics, up and down poems, character poems, різновид character poem може бути clerihew, visual poetry, rebuses тощо).

Проведений аналіз свідчить про те, що підґрунтям для класифікації дитячої поезії постають такі чинники, як лінгвокультурологічні, структурно-композиційна будова поетичних текстів, їх тематичне наповнення, урахування психофізіологічних вікових особливостей адресата-дитини, особливостей мисленнєво-мовленнєвої творчості поета. Лінгвостилістичні особливості поетичних текстів, структура дитячих віршів, рими, що покладені в основу поезії, тематичне наповнення, головні персонажі, сюжетна лінія тощо надають підстави для виокремлення безлічі видів дитячих віршів.

Перспективи подальшого дослідження полягають в можливості масштабного дослідження англомовного дитячого поетичного дискурсу як універсальної моделі.

Література

1. Бутова А.В. Дубских А.И. Особенности поэтического дискурса Н. А. Заболоцкого. Сборник научных трудов *Sworld* : Литература и лингвистика : прошлое, настоящее, будущее. 2014. Т. 24. № 8. С. 27 – 58.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств. – Москва : URSS, 2012. – 376 с.
3. Горло Е.А. Универсальная антропоцентрическая модель поэтического дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19, 10.02.20. ФГОУ ВПО "Южный федеральный университет" : Ростов-на-Дону, 2007. – 39 с.
4. Николаева А.И. Основы литературоведения : учебное пособие для студентов филологических специальностей. Иваново : ЛИСТОС, 2011. – 255 с.

5. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р.Т. Гром'яка, Ю.І. Коваліва, В.І. Теремко. К. : Видавничий центр "Академія", 2007. – 752 с.
6. Онуфриев В.В. Словарь популярных рифм : справочное издание. К. : Издательство "Логос", 2002. – 364 с.
7. Пікалова А.О. Особливості мовної картини світу поетичних текстів Михайла Стельмаха, призначених для дітей. *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Л.А. Лисиченко. Харків, 2008. Вип. 24. С. 96 – 100.
8. Чуковский К.И. От двух до пяти. Москва : КДУ, 2005. – 400 с.
9. Шендельс Е. Некоторые проблемы грамматики текста. *Современные зарубежные грамматические теории* : сб. научноаналитических обзоров. Москва : Наука, 1985. – С. 30 – 68.
10. Big Books of Seasons, Holidays, and Weather ; compiled by Elizabeth Cothen Low. Westport : Libraries Unlimited. 2011. – 156 p.
11. Donaldson Julia Wriggle and Roar. Rhymes to Join in with. London : MacMillan Children's Book, 2015. 32 p.
12. Nesbitt Kenn Funny Poems. URL : <http://www.poetry4kids.com>. (дата звернення : 10.03.2018).
13. Prelutsky Jack Dog Days: Rhymes Around the Year Library Binding. New York : Knopf Books for Young Readers 1999. – 32 p.
14. Silverstein Shel Cuttin' Kate. New York : HarperCollins Children's Book, 2003. – 20 p.
15. Silverstein Shel Where the Sidewalk Ends. New York : Particular Books, 2010. – 192 p.

Пономарець Ірина,
вчитель англійської мови
Пологівський колегіум №1

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ В ЛІТНІХ МОВНИХ ТАБОРАХ

Змінюються часи, змінюються вимоги та потреби суспільства. Сьогодні кожна освічена людина може похизуватися знанням англійської – мови міжнародного спілкування. Володіння нею є не просто потребою, а й необхідністю, щоб бути успішним в ХХІ ст. Перед педагогами стоїть нелегка задача: не лише навчити, а й зацікавити, переконати настільки важливо вивчати цей, на перший погляд, нелегкий предмет. Звісно, вивчення мови-нелегка справа, адже потрібно мати не лише гарний словниковий запас та добре знати правила граматики, а й вміти застосовувати набуті знання на практиці. Як відомо, основна мета вчителів іноземної мови: навчити дітей спілкуватися та подолати мовленнєвий бар'єр – одну з головних проблем, яку мають, навіть, учні з високим рівнем знань.

Останнім часом набули великої популярності літні мовні табори. Це зовсім новий формат вивчення мови, адже заняття суттєво відрізняються від звичайних шкільних уроків. У таборі можуть знаходитися учні різних

вікових категорій, а програма складається вчителем згідно з потребами учнів та їх інтересами. На заняттях можна використовувати різні види діяльності: ігри, робота в парах, групах, проектна робота, тощо. Важливим є те, що немає жодних обмежень в часі для того чи іншого виду роботи. Під час проектною роботи в учнів розвиваються такі важливі навички, як: лідерство, співпраця, робота в команді, комунікативність, творчість, критичне мислення, тобто ті навички, які є вкрай необхідними для життя в ХХІ ст. Як стверджує американський соціолог Елвін Тоффлер: "У ХХІ столітті неграмотні не ті, хто не вміє читати і писати, а ті, хто не вміє вчитися, а ще – забувати те, чого навчився, й перевчатися" [1].

Кожен день табору може бути присвяченим окремій темі, певному напрямку. Однією з основних переваг є те, що існує багато часу, який можна присвятити розвитку країнознавчої компетенції, адже не завжди є ця можливість на уроках. Зазвичай діти з цікавістю сприймають інформацію про англomовний світ й займаються пошуковою діяльністю, а потім з радістю представляють результати своїх досліджень. Під час такого виду діяльності розвиваються важливі навички публічних виступів, діти розвивають та вдосконалюють це вміння. Іншою вагомою перевагою є те, що можна відводити чимало часу перегляду мультфільмів чи кінофільмів іноземною мовою, адже не всі діти мають змогу і бажання займатись цим вдома. Тим паче, набагато цікавіше, коли дивишся відео не сам, а з друзями. Зазвичай після закінчення учні з задоволенням обговорюють побачене у невимушеній атмосфері.

Під час роботи мовного табору учні мають змогу розкрити свої багатогранні вміння, проявити таланти та креативність. Одним з улюблених видів діяльності є розучування пісень англійською мовою, до того ж це подобається учням різного віку, а також можна зробити конкурс: "Хто краще розкаже вірш", тощо. Це прекрасна нагода розвивати драматичні навички, розігруючи невеличкі діалоги чи сценки. Важливим є те, що заняття можуть проводитись в різних місцях: в класі, на шкільному подвір'ї, в парку, біля річки, на березі моря – жодних форматів, адже дітям подобається різноманітність. Фізичні вправи займають особливе місце в роботі. Це можуть бути різноманітні зарядки, естафети, тощо. Наприклад, можна присвятити окремий день спорту, коли фізичні види діяльності легко поєднуються з розумовими. Рушійним стимулом є відсутність оцінювання – лише позитивна атмосфера. Не потрібно забувати, що вчителям слід вмотивовувати школярів розмовляти іноземною під час будь-якого з видів діяльності, тобто розвивати комунікативні вміння.

Останні три роки в Україні працює найбільша волонтерська програма в Східній Європі GoCamp. Це унікальна можливість для українських школярів, особливо тих, що проживають в невеличких містечках та селах, адже більшість дітей не те, що мають змогу поспілкуватися, а й побачити іноземця вперше в своєму житті. Зазвичай це величезна подія не лише для школи, а й для цілої спільноти. Робота в таборі GoCamp – це чудова нагода

подолати мовленнєвий бар'єр, подружитися з іноземцем, обмінятися досвідом, відкрити для себе нову, невідому раніше країну, дізнатися про її звичаї та традиції, адже волонтер – це необов'язково представник однієї з англomовних країн. Головна задача даного проекту: "...надихати молодь вільно володіти іноземними мовами та бути відкритими до інших культур і досвідів" [2].

Таким чином, літні мовні табори – це прекрасна можливість вмотивувати учнів до вивчення іноземної мови, довести, що процес навчання може бути цікавим, а спілкуватися зовсім неважко, якщо поставиш перед собою мету й стрімко прямуватимеш до неї, прикладаючи певні зусилля.

Література

1. Навички XXI ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу https://novoshkola.com.ua/21st_century_skills1.
2. Мовні літні табори GOCAMP 2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://uamodna.com/articles/pryednuytesj-movni-litni-tabory-gocamp-2017/>.

Прохоров Володимир,

доктор филологических наук, доцент, профессор
Запорожский национальный университет

СИНОНИМИЧЕСКОЕ ГНЕЗДО В КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЕ ЯЗЫКА

Синонимия лексических единиц является проблемой исключительно длительного периода истории языкознания. Однако в ее решении до настоящего времени существует противоборство закосневших "аксиом" и новых подходов. В обнаружении этих противоречий и определении методики их преодоления состоит основная цель и задачи предлагаемого концептуального направления.

В истории изучения синонимических структур лексических единиц (иные лингвистические феномены в этой области в силу их специфики, изложенной в работе [3] во внимание не принимаются) сложилось твердое убеждение о том, что лексические единицы способны образовывать синонимические ряды.

В фундаментальной работе Г.-Ю.Гримма синонимический ряд рассматривается, с одной стороны, как результат группирования синонимов на уровне языковой системы, с другой – как важное средство практической работы с синонимами: подбор всех синонимов к исходному слову, определение отношений между ними, выбор синонима, адекватного речевой ситуации и т.п. [7, 261].

Й. Филипек полагает, что "синонимический ряд – это комплексная

лексическая частичная система из противоположностей и различий, объединенная значением основного синонима. Эта частичная система, делимая иногда на составные более низкого уровня, синонимические подряды (Unterreihen), не единственная и образует вместе с прочими частичными системами более высокие системы, прежде всего так называемые поля" [6, 206].

Определение лексико-семантического статуса синонима позволяет обратиться к его гносеологическому и когнитивному аспектам. И здесь возникает задача объективной репрезентации синонимических отношений между лексемами. Теория этого вопроса оказывается в стесненном положении, поскольку общепринятая категория синонимического ряда не в состоянии верно отразить эти отношения. Результаты анализа широкого фактического материала позволяют утверждать, что синонимические отношения имеют центрипетальную и центрифугальную направленность, что до настоящего времени не находит должной интерпретации в специальной литературе, поскольку исторические "колебания" функциональных особенностей словарного состава, разумеющиеся и лежащие на поверхности, почему-то выпадают из сферы внимания лингвистов. Так называемый "ряд" распадается на синонимические пары. Поэтому наиболее приемлемым представляется толкование синонимических отношений по гнездовому принципу. Этот принцип позволяет отразить как общелингвистические характеристики лексических единиц, главным образом их грамматические показатели, так и их смысловую взаимосвязь, а также историко-этимологические особенности и стилистическую специфику. Два последних аспекта включают временные характеристики и истоки возникновения лексем, способствующие их идентификации в плане стратификации лексики, а также превалирование функционирования, отражаемой центростремительной или центробежной направленностью коммуникативно-семантической функциональности. Гнездовое описание синонимии снимает вопрос о поисках доминанты синонимического ряда, как поставленный искусственно, поскольку синонимическое гнездо может быть описано применительно к любому слову, которое при этом возводится в статус доминанты.

Важно, что при гнездовом описании возможно отграничение синонимов и речевых эквивалентов. Синонимия основана на ассоциативных отношениях, тогда как речевая эквивалентность опирается на метонимию. Характер этих отношений позволяет принципиально разграничить обе категории лексического состава языка. Подобное разграничение совершенно однозначно подтверждается возможностью моделирования генетического референта среди синонимичных лексем и невозможностью его реконструкции среди лексем-эквивалентов.

Латентный генетический референт синонимической структуры заслуживает особого рассмотрения. Этим термином представляется семантическая конфигурация исходных значений корней современной

лексики, коррелирующая с ее синонимическими пересечениями, которая отражает логико-смысловую сочетаемость этих значений в строгом соответствии с историческим временем лексических единиц. Генетический референт, определяющий синонимическое стяжение лексем в процессе исторического развития языка, достаточно отчетливо структурируется. В его структуре обнаруживаются облигаторные направления, которые обязаны быть заполнены, и факультативные, которые могут быть заполнены заимствованной лексикой либо лексемами возвышенного и сниженных стилей.

Теория лексической синонимии имеет самую непосредственную связь с современным когнитивным направлением. Известно, что когнитивная наука является междисциплинарной наукой, которая связана с оперативным мышлением, процессами познания мира и объединяет разные науки для интерпретации определенных аспектов человеческого сознания, дает представление о системах представления знаний и обработки информации. Она вступает в качественно новый период своего развития, это связано с тем, что всеобщие закономерности, управляющие развитием мышления и языка, основаны на некоторых более или менее общих для всех людей стереотипах [1; 4].

По общему признанию, основной формой репрезентации знаний о мире с позиций когнитивной лингвистики являются концепты. Они возникают в процессе построения информации об объектах и их свойствах, эта информация может включать как сведения о реальном положении дел в мире, так и сведения о воображаемых мирах и о возможном положении дел в этих мирах. Это сведения о том, что индивид знает, предполагает, думает, воображает об объектах мира. Когнитивные репрезентации, то есть своеобразные кванты получаемой вследствие опыта информации, образуют зависимые от культуры когнитивные модели [5, 16].

Концепты как интерпретаторы смыслов все время поддаются дальнейшему уточнению и модификациям и, попадая под влияние других концептов, сами видоизменяются. Следовательно, концепт следует рассматривать как систему структурных компонентов, соотносимых соответственным образом. Чтобы понять любой из этих концептов, необходимо понять всю структуру, в которую входит тот или иной концепт. Так, совокупность концептов принято именовать концептуальной системой или структурой, либо концептосферами или идеосферами [2, 4].

Более простым путем к пониманию концепта можно прийти через изучение синонимических гнезд языка путем семантико-этимологической комбинаторики. Поскольку синонимическое гнездо словарного состава языка, постоянно пополняясь, имеет четкую хронологическую очерченность, оно позволяет наблюдать изменимость границ рассматриваемого явления с точки зрения выделения его новых качеств на основе новых научных знаний. Таким образом, гнездовую синонимическую структуру следует считать своеобразной базовой единицей лингвистической

концептологии. В таком случае отдельной лингвистической единице может быть отведен статус фреймовой компоненты.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е.С. Кубрякова // Язык и структуры представления знаний. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1992. – С. 4-38.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев Д. С. // Изв. АН. Сер. лит-ры и языка. – 1993. – № 1. – Т. 52. – С. 3 – 9.
3. Прохоров В.Ф. Глагольная синонимия в немецком и русском языках: этимологический анализ: Монография. – 2-е изд. перераб. и доп. / В.Ф. Прохоров. – Мелитополь: ТОВ "Колор Принт", 2018. – 192 с.
4. РЧ: Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление / Под ред. Б.А.Серебренникова – М.: Наука, 1988. – 216 с.
5. Шафиков С.Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий / С.Г. Шафиков. – Уфа, 2000. – 260 с.
6. Filipec J. Česká synonyma z hlediska stylistiky a lexikologie / J. Filipec. – Praha, 1961 – 326 s.
7. Grimm H.-J. Untersuchungen zu Synonymie und Synonymität durch Wortbildung im neueren Deutsch / H.-J. Grimm // Ein Beitrag zur Theorie der deutschen Synonymik, dargestellt an Beispielen aus dem Bereich des Substantivs: Diss.B – Leipzig, 1970. – 510 S.

Прохорова Полина,

кандидат филологических наук, доцент, докторант
Запорожский национальный университет

К ВОПРОСУ О ОНЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

В любом из современных языков темпоральность является одной из самых существенных семантико-грамматических категорий. Этому явлению посвящено необозримое количество исторических и синхронных исследований. Хотя с появлением онейролингвистического направления открываются новые перспективы развития теории темпоральности, оценка которых и составляет основную **цель и задачи** предлагаемой работы.

Известно, что лингвистическая темпоральность является преломлением мыслительного восприятия и интерпретации реального времени, в основе которых заложены философские трактовки этой категории.

Категорию времени обычно было принято связывать с восприятием "смены событий.., их круговорота". То, что Гераклит обобщенно выразил в виде афоризма "все течет...", человек непосредственно наблюдал и осознавал. Так возникло представление о длительности" [3, 185]. К примеру, И. Ньютон полагал: время "само по себе и по самой своей сущности, без всякого отношения к чему-либо внешнему, протекает равномерно и иначе называется длительностью" [4, 30]. Надо заметить, что

намного ранее Аристотель, связывал время с реальным движением, структурой реальных процессов и считал, что вне этих процессов оно не существует. Такое представление привело к тому, что и человек "стоит внутри тройного простираения и выносит эту определяющую простираение отказывающе-задерживающую близость. Время не сделано человеком, человек не поделка времени" [5, 93 – 94]. Именно на подобном представлении в языке человека появились такие обиходные понятия, как "давно", "недавно", "вчера", "завтра" и т. п. И лишь в дальнейшем научном познании мира время обрело современную дискретность – "год", "месяц", "час", "минута" и пр.

Ж. Делез намечает два подхода к пониманию времени: Хронос – настоящее время, по отношению к которому измеряются прошлое и будущее, и Эон – прошлое и будущее, развивающиеся в двух направлениях одновременно. Лишь вторым язык наделяется смыслом, бестелесным атрибутом события, который выражается в предложении, но не сливается ни с ним, ни с вещами. Свернутым событием в языке представляется глагол, несущий в себе его внутреннюю темпоральность [2].

Эта точка зрения частично перекликается с представлением М. Хайдеггера, который утверждал, что настоящее вместе с прошлым и будущим образуют характеристику времени. "Настоящее время – едва лишь мы его назвали, как сразу подумали о прошедшем и будущем, о более раннем и о более позднем, в отличие от "теперь"... Если нам нужно обозначить время от настоящего, то мы понимаем настоящее как "теперь", в отличие от уже-более-не-(теперь) прошедшего и пока-еще-не-(теперь) будущего" [5, 81].

Далее он продолжил: "Подлинное время – четырех измерений. Однако то, что мы называем четвертым при перечислении, на деле является первым, т. е. все определяющим подаванием. Оно выдает в будущее, в прошедшее и в настоящее им свойственное присутствие, держит их отдельно – в просвете – друг от друга и в такой близости друг к другу, из которой эти три измерения накладываются друг на друга" [5, 91 – 92].

В традиционной лингвистике темпоральность определяется как "семантическая категория, отражающая восприятие и осмысление человеком времени обозначаемых ситуаций и их элементов по отношению к моменту речи говорящего или иной точке отсчета. Вместе с тем темпоральность – это базирующееся на данной семантической категории функционально-семантическое поле, охватывающее группировку грамматических (морфологических и синтаксических), лексических, а также комбинированных (лексико-грамматических, грамматико-контекстуальных и т. п.) средств того или иного языка, используемых для выражения различных вариантов данной семантической категории" [1, 5].

Лингвистическая темпоральность в ходе эволюции языка обрела довольно разветвленную систему отображения вариантов семантической категории реального и ирреального времени. Так, к примеру, в

древневерхненемецком языке в функциональном аспекте отмечены лишь два способа временного глагольного отображения действий – настоящее время (Präsens) и прошедшее (Imperfect). Под влиянием латыни в европейских языках (романских и германских) сложилась достаточно сложная (по сравнению со славянскими) лексико-синтаксическая система абсолютных и релятивных временных форм. Они несомненно вписываются в трехмерную парадигму времени (четвертое измерение М. Хайдеггера релевантно лишь для философского понимания этого явления) и отображают реальное время и многообразие его ирреальных форм.

С точки зрения классической философии и философии языка проблема времени выглядит решенной вполне гармонизировано, и результат решения воспринимается как упорядоченный и бесспорный. Но, ведь, познание мира не имеет пределов. Вполне допустимо, с лингвофилософской точки зрения, введение в устоявшуюся систему новой категории – категории сомнологического времени или, экстраполируя эту категорию в систему языковой темпоральности, говорить о весьма специфическом онейролингвистическом времени. На чем же основано подобное предложение?

В последнее время среди исследовательских направлений значительную активность демонстрирует научная сомнология – наука, занимающаяся проблемами исследования физиологии сна, его нарушений и характера сновидений. Надо заметить, что это направление никоим образом не связано с предшествующими ненаучными истолкованиями сновидений.

Сомнологами установлено, что значительную часть жизни нормальный человек "проживает" во сне. Реальный человек, находясь в реальном времени, видит сновидение, т.е. ирреальные события в квази-реальном времени. Здесь сопрягаются два типа темпоральности: реальное время бытия и "реальное" сновидения – продукт деятельности головного мозга. Эти темпоральности имеют определенную специфику. Реальное время вне сна отображается разветвленным набором языковых средств. Для немецкого языка это (от нижнего предела вверх) – Plusquamperfekt, Perfekt, Imperfekt, Präsens, Futurum I (второе будущее практически вышло из употребления). В русском языке этот набор значительно проще, но при этом осложняется глагольными категориями "завершенности/незавершенности". Онейролингвистическая темпоральность в отличие от реальной всегда, как показали анкетные опросы, в подсознании спящего представляется только настоящим временем. Не случайно в устном нарративе человек, воспроизводя сновидение, всегда оперирует формулой типа "Снится, будто я иду... Вижу...". В русском и немецком языка эта формула одинакова. В первом она основана на сослагательном наклонении глагола, во втором – на изначальном употреблении конъюнктива. Подчеркнем еще раз - "во сне человек проживает свою "квази-жизнь". И эта квази-жизнь находит языковое отображение в воспроизведении сновидений на протяжении всей истории человечества" [6, 138], варьируясь в текстах художественного

дискурса.

Языковое воспроизведение сновидений имеет ряд особенностей. Если в устном изложении оно ведется от первого лица, то в текстах художественного дискурса, как правило, осуществляется от третьего лица – "Ей приснилось, что она шла..." и пр. Однако, достаточно редко, в художественном дискурсе используется комбинированное повествование, при котором повествователь (автор) буквально следует за субъектом сновидения, вербализуя все его действия и ощущения.

Примером такого подхода является "Сон Татьяны" в романе А.С. Пушкина "Евгений Онегин" с блестящим переводом на немецкий язык. Начальная строфа пятой главы (XI) демонстрирует особенности лексико-синтаксического использования наклонения, свидетельствующие об авторской интерпретации сновидения "истинного" субъекта сновидения:

<i>И снится чудный сон Татьяне.</i>	<i>Und schaut im Traume Wunderdinge.</i>
<i>Ей снится, будто бы она</i>	<i>Ihr ist im Traum, als ob im Schnee</i>
<i>Идет по снеговой поляне,</i>	<i>Sie über eine Lichtung ginge</i>
<i>Печальной мглой окружена;</i>	<i>Und Nebel traurig sie umweh;</i>

Если у А. С. Пушкина использовано сослагательное наклонение с лексическим указанием "будто бы", то в немецком переводе мы имеем дело с оборотом "als ob" и далее с глагольными формами конъюнктива презенса.

Абсолютно совпадает со структурой оригинала и перевод М. Рыльского на украинский (тоже славянский) язык:

*І сниться дивний сон Татьяні.
Їй сниться, нібито вона
Іде по сніговій поляні;
Навколо ночі мла сумна.*

В аналогичном времени представлены события во всех последующих фрагментах сновидения, представленного в "кинематографическом" ключе. Даже в немецком переводе изложение ведется в индикативе. Обратимся, к примеру, к стиху XIII:

<i>Она, взглянуть назад не смея,</i>	<i>Sie wagt es nicht, sich umzusehen,</i>
<i>Поспешный ускоряет шаг;</i>	<i>Beschleunigt noch den raschen Schritt,</i>
<i>Но от косматого лакея</i>	<i>Dem Zotteldienstmann zu entgehen,</i>
<i>Не может убежать никак;</i>	<i>Doch Meister Petz hält wacker mit</i>
<i>Кряхтя, валит медведь несносный</i>	<i>Und ächzt beim Watscheln unerträglich...</i>

Заключительный фрагмент

<i>Спор громче, громче; вдруг Евгений</i>	<i>Der Streit wird laut; da zückt Onegin</i>
<i>Хватает длинный нож, и вмиг</i>	<i>Ein langes Messer, und im Nu</i>
<i>Повержен Ленский; страшно тени</i>	<i>Sinkt Lenski hin; und schon bewegen</i>
<i>Сгустились; нестерпимый крик</i>	<i>Sich grause Schatten dicht herzu;</i>

указывает, исходя из оценки дальнейшего повествования, на особую профетическую форму сновидения.

Несколько иначе категория темпоральности проявляется в прозаическом художественном дискурсе. Здесь вариативность передачи

времени определяется историческим периодом развития языка, индивидуально-авторской стилистикой изложения, позицией интерпретатора ("я", "он"...) и некоторыми иными факторами, которые в перспективе могут быть установлены в рамках специального диахронического исследования художественно-сомнологического дискурса определенного этноса. Следует полагать, что изучение сомнологической темпоральности может быть построено на основе индуктивного метода исторической ретроспекции.

Литература

1. Бондарко А.В. Темпоральность / А.В. Бондарко // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – С. 5 – 58.
2. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Прогресс, 1969. – 347 с.
3. МД: Материалистическая диалектика. В 5-ти т. Т. I. Объективная диалектика / Под общ. ред. Ф.В.Константинова и В.Г. Марахова; отв. ред. Ф.Ф. Вязькевич. – М.: Мысль, 1981. – 374 с.
4. Ньютон И. Математические начала натуральной философии / И. Ньютон – Собрание трудов акад. А.Н.Крылова. – Т. VII. – М.-Л.: Просвещение, 1936. – 158 с.
5. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер // Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем. / Под ред. А.Л.Доброхотова. – М.: Высш.шк., 1991. – 192 с.
6. Prokhorova P. Menschliches quasi-Leben: ein sprachphilosophischer Aspekt / P. Prokhorova // Німецька мова в Україні: традиції та перспективи розвитку = Deutsche Sprache in der Ukraine: Kontinuitäten und Entwicklungen : Матеріали XXIII Міжнародної науково-практичної конференції Асоціації українських германістів (4-6 жовтня 2016 р.). – Львів : ПАІС, 2016. – С. 138 – 139.

Процких Віра,

магістрант

Маріупольський державний університет

ОБРАЗ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЖІНКИ У РОМАНІ СІЛЬВІЇ ПЛАТ "ПІД СКЛЯНИМ КОВПАКОМ"

Незважаючи на те, що Сполучені Штати Америки називають "країною свободи", навіть там жінки у XX сторіччі не мали рівних з чоловіками прав та привілеїв. У своїй творчості питання гендерної рівності та гендерних ролей у суспільстві підіймала американська письменниця та поетка Сільвія Плат.

Постать Сільвії Плат (1932 – 1963) як письменниці є помітним явищем в американському літературному процесі, особливо у його феміністичному напрямку. У своїй творчості письменниця відображала життя молодої американки, її почуття та самовідчуття. Сільвія Плат у свій зоряний час була і залишається досі взірцем для багатьох жінок Сполучених Штатів Америки та Великобританії, які впізнавали в її героїнях себе.

Доцільно відмітити, що творчість Сільвії Плат має сильний автобіографічний характер, тому А. Алварец вважає, що роман "Під скляним ковпаком" був написаний для того, щоб "звільнитися від минулого" [2, 92].

Як вказують дослідники, письменниці як нікому іншому вдалося зловити відчуття 1950-их і закріпити їх в романі в маленьких дрібницях: у романі ми бачимо, що світ 50-х років не був багатим на обіцянки та можливості для молодого творчої жінки. Дистанціювавшись від суспільства, Плат було легше вказати на його недоліки і розкритикувати патріархальний домінуючий устрій американських суспільних відносин.

Так, українська письменниця та критик О. Забужко вважає, що усе неприйняття зовнішньої хисткості та агресії Плат переносить на літературну канву, протиставляючи при цьому феміністичну точку зору, з одного боку, патерналістському дискурсові, а з іншого, й універсальному патріархальному способу мислення. У творчості письменниці чоловіче начало ототожнюється з хаосом та вбивством [1].

Як зазначає Мейсон Харріс, "різні види в'язниць закладені у романі, всі розширені форми скляного ковпака". У цьому випадку, закрита система – це патріархат, і його вимоги є шкідливими для Естер, інших жінок, як індустріальні гіганти засмічують природу, так чоловіки становлять загрозу Естер, відбираючи в неї можливість обрати власне майбутнє [3, 538].

Реальність роману сприймається читачами через бачення головної героїні – Естер Грінвуд, яка проходить практику в одному з модних жіночих журналів в Нью-Йорці – "День Жінки". Треба відмітити, що світ цього журналу стає маленькою копією жіночого світу. Всі жінки, яких зустрічає Естер становлять різні рольові моделі, які приймає чи не приймає суспільство, і від Естер очікується, що вона обере якусь з них.

Так, українська письменниця та критик О. Забужко вважає, що усе неприйняття зовнішньої хисткості та агресії Плат переносить на літературну канву, протиставляючи при цьому феміністичну точку зору, з одного боку, патерналістському дискурсові, а з іншого, й універсальному патріархальному способу мислення. У творчості письменниці чоловіче начало ототожнюється з хаосом та вбивством.

У своєму есе Е. Вілкінс цитує Лінда Вагнер-Мартін, яка пише про роман: "Одна з важливих проблем, що жінка персонаж не може розглядатися як "індивід", вона завжди є частиною її культури". Так всі дівчата живуть в "одному готелі, в одному крилі на одному поверсі кожна у власній кімнаті одна за одною", "цей готель – Амазон – був тільки для жінок" [2, 39; 4].

Найважливішими жінками, з якими спілкувалася Естер були Дорін та Бетсі, дівчата, які також працювали в журналі, Джей Си, редакторка журналу, та мати Естер. Дорін становить собою молоду впевнену в собі та власній сексуальності дівчину; Бетсі – звичайна "пастушка" і майбутня

дружина, мати, або Джей Си, для якої важлива кар'єра. Всі три з цих жінок пов'язаних з природним світом, незважаючи на тиск з боку соціальної системи, яка блокує їх в домашній сфері життя [2, 44].

Дорін вдалося стати жінкою, яка сама управляє своєю долею. Вона ніколи не буде робити те, що диктує їй суспільство. Однак, Дорін завжди оточена людьми сумнівного характеру, наприклад, такими як Ленні й Марко [1, 45].

Бетсі протилежність Дорін. Дорін маніпулювала чоловіками таким чином, що поставила себе за межі соціальних норм, а чоловіки маніпулюють Бетсі в межах соціальних норм [2, 45].

Джей Си – редакторка журналу, яка була прикладом для Естер, яку вона хотіла мати за власну матір. Але вся її влада лише над замужніми жінками, яким її журнал диктує норми життя. Саме вона хоче, щоб Естер обрала свій шлях у житті [2, 45].

Четверта модель, яку могла обрати Естер – модель її матері, яку вона ненавиділа. Для Естер життя з матір'ю в передмісті бачилось як справжня ізоляція, життя в тюрмі однакових двоповерхових домівок [2, 46].

Крім того, неможливо не зазначити, що у романі приділяється велика увага зовнішньому виду героїні. Авторка детально описує їх одяг, зачіску, макіяж. Все це має значення, бо у такий засіб деталізації, вона підтримує атмосферу жіночого світу, точніше, намагається зобразити світ жінок саме таким, яким його бачили у 50-ті роки.

Важливою частиною самовідчуття Естер є той самий скляний ковпак – символ лімітування можливостей жінки у житті, її жаги життя, її свободи бути такою як вона є. Бажання позбутися його й приводила Естер до самогубства.

Крім того, Сільвія Плат вводить персонажів-чоловіків, з якими стикається головна героїня. Ці герої також зображають типові моделі поведінки чоловіків в патріархальному суспільстві.

Е. Вілкінс додає, що у романі є три головних чоловіків, які шкодять, "забруднюють" Естер: Ленні і Марко, з якими вона познайомилися завдяки Дорін, Бадді, хлопець Естер. Вона впевнена, що в своєму романі Плат робить різкий контраст між світом природи і індустріалізації, пов'язуючи чоловічі символи з містом і забрудненням навколишнього середовища, а героїнь – з природним світом, для того, щоб вказати на нездорову соціальну систему, патріархальний світ. Дослідниця зауважує, що коли еднаються ідеї патріархата і екології, патріархат стає закритою системою. Плат у романі передбачає, що акцент повинен бути зроблений на замкнутій системі, яка впливає на головну героїню [2, 28].

Тварини на стінах в квартирі Ленні показують шкоду до природного світу, яку він наносить. Він хвалиться своєю силою, майстерністю і пануванням над світом природи, тим, що вбив всіх цих тварин. І він ставиться до Дорін з тим же відношенням. Тобто, незважаючи на те, що Ленні не може безпосередньо нанести Естер фізичну шкоду, його дії

показують його ставлення всіх жінок і природи, як до об'єктів, як до трофеїв вартих демонстрації. В той самий час його друг, Марко, становить реальну загрозу Естер. Він – жінконенависник, якій, отримавши відмову, силою доказує своє домінування фізичною силою – він штовхає Естер у багнюку й намагається згвалтувати її [2, 39].

Ця спроба згвалтування демонструє Естер довжини, що чоловіки будуть робити, щоб отримати те, що вони хочуть. І якщо вони не можуть контролювати її, то вони будуть насильно змушувати її робити те, що на їх думку вона повинна. Е. Вілкінс впевнена, що можна стверджувати, що таке ставлення Марко до Естер є передбаченням насильства, яке Доктор Гордон робитиме по відношенню свідомості Естер в якості лікування електрошоком. Марко не єдиний, хто завдає шкоди Естер [2, 39].

В свою чергу Бадді не тільки завдає фізичного болю Естер, змусивши кататися на лижах, хоча знав, що вона не вміє, але й усіляке пригнічував її. Окрім подвійних стандартів щодо поведінки жінок та чоловіків, яких дотримувався Бадді, він хотів, щоб Естер стала його дружиною і залишила свою творчість і *"розплющилась під його ногами"*. Бадді був впевненим, що одруження змінить дівчину, що вона припинить писати, бо *"вірш – це лише шмат"* [4].

Саме це й пригнічувало Естер, бо у цей момент свого життя, вона знаходилася на перехресті, бо мала обрати шлях свого життя: *"Після того, як у мене з'являться діти... Я не хочу більше писати вірші. Так що я почала думати, може бути, це правда, що коли ви одружуєтесь і у вас з'являються мали діти, вам якби промивають мозки, а потім ви ходите онімілі в якості раба в якійсь закритій тоталітарній державі"* [2, 40, 43, 4].

Саме Бадді приводить Естер до госпіталю, де вона вперше бачить народження дитини. Точніше вона бачить страждаючу жінку. Естер також виявляє, що самець доктори дали жінці ліки *"яке змусить її забути, як їй було боляче"*. Хотвон стверджує, що ліки *"символізують то, як чоловіки змушують жінок заперечувати важливі аспекти свого досвіду для того, щоб вони відповідали вимогам чоловіків"*, тобто патріархат обмежує вибір жінки в шлюб і в питанні материнства, народження дітей [22, 42, 25].

Виходить, що у жінки лише є два варіанти: або підкоритися, або померти. Так, Естер прожила ці два варіанти: через невдалі спроби самогубства, вона потрапляє до лікарні, де вже завдяки лікуванню електрошоком її повертають до *"нормального"* життя – вона виходить з лікарні з бажанням народити дитину.

Таким чином можна сказати, що жінки в романі Сільвії Плат зображений під скляним ковпаком патріархату, який обмежував їх свободу, їх вибір у житті, їх право бути собою. Світ жінок отруєний дискримінаційними стандартами, традиціями.

Література

1. Зборовська Н. В. Український культурний канон: феміністична Інтерпретація [Електронний ресурс] / Н.В. Зборовська – Режим доступу до ресурсу: www.utoronto.ca/elul/Main-Ukr.html.

2. McCann Janet Critical insights The bell jar by Sylvia Plath / Janet McCann – 2012, p. 407.
3. Perloff Marjorie G. A Ritual for Being Born Twice": Sylvia Plath's 'The Bell Jar' / Marjorie G. Perloff, Sylvia Plath – 1972 – P. 507 – 522.
4. Plath Sylvia The Bell Jar [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://pdbooks.ca/books/english/authors/plath-sylvia/the-bell-jar/>.

Прядко Юлія,
кандидат філологічних наук, старший викладач
Бердянський державний педагогічний університет

МОВНА ІНТУІЦІЯ У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Економічні та політичні реформи, інтеграція країн, прискорені темпи розвитку комунікації, інформатизація та зростаюча конкуренція диктують нові вимоги до молодого фахівця. Першочерговим є не тільки необхідність володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, а й обов'язковий розвиток таких якостей, як відкритість до постійного розвитку, готовність до переоцінки своїх поглядів і знань, здатність до позитивного сприйняття і творчого осмислення незнайомих явищ навколишнього світу, розвиток загальнокультурного рівня і комунікативних здібностей.

Посилення процесів гуманізації і гуманітаризації вищої освіти в Україні актуалізують проблему підготовки майбутніх фахівців, здатних до ефективної міжкультурної взаємодії. На думку багатьох дослідників (Є. Верещагіна, Т. Грушевицької, В. Гудікуна, О. Садохіна, С. Тер-Мінасової, Е. Холла тощо) міжкультурна комунікація - це сукупність різноманітних форм відносин і спілкування між індивідами і групами, що належать до різних лінгвокультур. Основою ефективного міжкультурного діалогу є терпимість до аксеологічних, комунікаційних та соціокультурних відмінностей, підприємливість, досвід учасника спілкування, його міжкультурність. Отже, процес навчання іноземної мови повинен бути орієнтований на міжкультурну взаємодію і спрямований на вивчення культурних та комунікативних особливостей представників інших культур, на подолання ксенофобії та існуючих стереотипів у процесі спілкування, а також на виховання толерантності.

Однією з умов здатності студента швидко адаптуватися до нового культурно-мовного середовища, приймати інші культурні моделі, оволодівати культурними стереотипами, комунікативними стратегіями і тактиками є мовна здогадка або інтуїція.

Аналіз наукової літератури свідчить, що цей феномен залишається недостатньо вивченим та потребує уточнення змісту, структури, функцій, розробки технологій та методик його реалізації, визначення умов

ефективного його розвитку на заняттях з іноземної мови. Саме це і визначає актуальність нашого дослідження, бо питання ефективного функціонування, швидкої адаптації та успішного співробітництва набувають особливого значення у сучасному глобалізованому середовищі.

Термін "інтуїція" (з латинської мови "intueri" - пильно дивитися) означає "чуття, тонке розуміння, здатність зрозуміти сутність, проникливість"; в філософії – "безпосереднє осягнення істини без логічного міркування, засноване на попередньому досвіді".

Поняття мовної інтуїції розглядається багатьма ученими різних галузей науки, однак єдиного визначення, що відображає сутність цього явища, яке б задовольнило більшість лінгвістів, не було вироблено. Так, почуття мови розуміється дослідниками як "реакція" (О. Ахманова, І. Імедадзе), "механізм контролю та оцінки висловлювання" (М. Гохлернер), "володіння мовою" (Г. Донська, Л. Федоренко), як "неусвідомлене знання" (Л. Божович) чи "дар слова" (К. Ушинський) тощо.

На думку Н. Красюк мовна інтуїція це "своєрідний засіб пізнання об'єктивного світу, що характеризується конкретним мисленням, коли окремі сторони інтелектуальної діяльності проходять підсвідомо і лише кінцевий результат чітко усвідомлюється" [5, 9]. Л. Богатикова визначає мовну інтуїцію як неусвідомлену мовну і немовну поведінку, адекватну і відповідну конкретній ситуації спілкування, обумовлену національно-культурними і етнопсихологічними особливостями даної лінгвокультурної спільності [1]. Отже, мовна інтуїція це пізнавальний акт, головним моментом якого є певне співвідношення між знанням до початку інтуїтивно-пізнавальної дії та після неї.

М. Гохлернер, у свою чергу, розкриває психологічну сторону мовної інтуїції. Дослідник вважає, що вона існує на базі мовної свідомості і виконує функцію механізму, що контролює мовну коректність, виявлення незвичності форми, значення мовного елементу, незвичності його поєднання з іншими елементами висловлювання або його невідповідності ситуації. Основою цього механізму є сигнали узгодженості або неузгодженості мовних форм з сформованими завдяки мовленнєвому досвіду в мовній свідомості індивіда конкретними еталонами мовних одиниць, структурними схемами і метамовними знаннями [2]. На думку Є. Климович, почуття мови виконує функцію контролю і оцінки мовного матеріалу і формується як результат узагальнення людиною свого мовного досвіду [3].

Показово, що інтуїтивне володіння мовою як засобом спілкування охоплює всі компоненти комунікативної діяльності людини: це і семантичне почуття (почуття граматики, стилю, лексики і фонетична здогадка тощо) й почуття комунікативної культури. Воно у свою чергу включає вільне і коректне володіння поведінковими моделями конвенційної поведінки і комунікативними стратегіями, що є характерними для різних лінгвокультур, і використання адекватних норм і правил ефективної комунікації.

Слід зазначити, що розвиток мовної інтуїції вимагає цілеспрямованого спеціального тренування і організацію практики спілкування, що забезпечує досягнення рівня автентичної комунікативної поведінки в конкретних ситуаціях міжкультурної взаємодії, у процесі якої контроль коректності використання комунікативних стратегій здійснюється неусвідомлено [4].

Таким чином, мовна інтуїція є однією з провідних умов здатності студента швидко адаптуватися до нового культурно-мовного середовища, приймати інші культурні моделі, опановувати культурні стереотипи, комунікативні стратегії і тактики. Включаючи в себе неусвідомлену адекватну мовну і немовну поведінку, зумовлену різними національними, соціокультурними та психологічними особливостями конкретної лінгвокультурної спільності, мовна інтуїція сприяє ефективному розвитку комунікативних умінь студентів, їх спроможності успішно вести діалог з представниками різних культур. Перспективи подальшого дослідження полягають, наприклад, у роз'ясненні змісту, структури, функцій, розробки технологій та методик реалізації мовної інтуїції, або визначення ефективних умов її розвитку на заняттях з іноземної мови.

Література

1. Богатикова Л. И. К проблеме развития культурно-языковой интуиции / Л. И. Богатикова // Иностранные языки в школе. – 2007. – №3. – С. 34 – 38.
2. Гохлернер М. М., Эйгер Г. В. Психологический механизм чувства языка / М. М. Гохлернер, Г. В. Эйгер // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С. 137 – 142.
3. Климович Е. А. Чувство языка : психологический анализ / Е. А. Климович // Замежные языки у Республики Беларусь. – 2004. – №15. – С. 8 – 11.
4. Крутий Катерина Развитие почуття мови у дітей засобами штучних текстів [Електронний ресурс] / Катерина Крутий. – Режим доступа : <http://ukrdeti.com/tag/shtuchni-teksti/>.
5. Красюк Н. И. К вопросу о формировании чувства языка / Н. И. Красюк // Методика обучения иностранным языкам. – 1985. – №15. – С. 8 – 11.

Радион Татьяна,

магистр педагогических наук, доцент

Частное учреждение образования "БИП – Институт правоведения"

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В большинстве современных исследований, посвященных роли занятий иностранным языком в развитии толерантности студентов приоритетное внимание уделяется формированию межэтнической и социокультурной толерантности. Так, О. В. Желнович описывая

особенности формирования толерантного отношения студентов к Другим людям, предлагает следующие этапы:

1. Организационно-педагогический, заключающийся в исследовании отношения студентов к себе и Другим.

2. Этап информационного обеспечения, нацеленный на развитие у студентов толерантности.

3. Этап развития умений толерантного взаимодействия, предусматривающий практическую реализацию полученных знаний и умений.

4. Этап оценки результатов, предполагающий повторное исследование толерантности студентов [1, 109].

Ценность исследования И. И. Галимзянова и Э. И. Муртазина по развитию толерантности у студентов на занятиях иностранным языком заключается в подробном обосновании использования на занятиях иностранным языком инновационных методов, а именно:

- сети Интернет;
- английских пословиц и поговорок;
- аутентичных текстов [2, 65].

Благодаря своей эффективности, инновационные методы могут быть активно использованы при развитии у студентов не только социокультурной и межэтнической толерантности, но и к лицам с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Принципы преподавания иностранных языков широко изучены в современной педагогике и предполагают учёт психофизиологических и психологических факторов, влияющих на успешность изучения иностранного языка (М. Г. Каспарова, Б. С. Котик, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. Ю. Лях, Т. В. Черниговская и др.).

Особую важность для развития толерантного отношения к Другим, включая лиц с ОПФР, у студентов имеет отбор учебного материала по иностранному языку, который должен производиться с опорой на следующие принципы:

1. *Информационная насыщенность учебного материала.* При развитии толерантного отношения к Другим необходимо использовать комплекс упражнений, содержащих информацию об особенностях людей данной группы. Предоставление информации о лицах с ОПФР в достаточном объеме особенно важно, поскольку эффективное взаимодействие возможно только в соответствующем понимании особенностей мышления, жизненных приоритетов лиц с ОПФР. Неправильные стереотипы способны влиять на коммуникацию студентов с лицами с ОПФР, в этой связи при отборе обучающей информации следует отдавать приоритет той, которая формирует уважительное отношение к людям с ОПФР.

2. *Культурологическая направленность учебного материала.* Критерий культурологической маркированности учебного материала

предполагает осуществление отбора информации, которая имеет непосредственное отношение к культурным различиям в отношении к лицам с ОПФР. Уместно провести анализ толерантного отношения к людям с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь и в странах изучаемого языка. Студентам-юристам, к примеру, можно продемонстрировать различия в законодательных базах Беларуси, Великобритании, США и др. по отношению к лицам с ОПФР и инвалидностью, что также будет способствовать более глубокому освоению профессиональной лексики юристов.

3. *Коммуникативная ценность учебного материала.* Согласно этому критерию, необходимо использовать материал, который чаще встречается в условиях естественной коммуникации и соответствует стандартам и правилам, установленным в конкретном культурном сообществе в отношении к лицам с ОПФР.

4. *Прагматическая ценность учебного материала.* Критерий прагматической ценности взаимосвязан с критерием коммуникативной ценности и определяет прагматическую природу обучения на иностранном языке, что заключается в выборе тех аспектов, которые в ходе реальной коммуникации будут использоваться в большом числе ситуаций коммуникации с целью достижения различных целей.

5. *Актуальность учебного материала.* Учебный материал и информация, предоставленная об особенностях жизни лиц с ОПФР, должны быть современными и содержать конкретные факты действительности с обращением к истории, традициям, которые не потеряли уместность в современной ситуации. Следует критически подходить к выбору источников информации, исключая те, которые предоставляют ненадежную, несоответствующую действительности информацию о людях с ОПФР.

6. *Доступность учебного материала.* Выбор учебного материала должен осуществляться согласно особенностям возраста студентов, поскольку осознание доступности учебного материала (лингвистические и семантические аспекты) создает атмосферу успеха и стимулирует положительную образовательную мотивацию студентов. Предоставляемая информация об особенностях лиц с ОПФР должна соответствовать уровню знаний студентов.

7. *Аутентичность учебного материала.* Критерий подлинности информации важен в ходе обучения и выражается в систематически обработанной подлинной информации, отражающей особенности функционирования иностранного языка в ситуациях реальной коммуникации. Отобранный учебный материал про людей с инвалидностью и особенностями психофизического развития должен обладать информативной, ситуативной подлинностью.

8. *Наглядность учебного материала.* Критерий наглядности обеспечивается посредством использования языкового (таблицы,

диаграммы, и т.д.) и экстралингвистического материала с использованием ИКТ в целях улучшения понимания, стимуляции работы, увеличения образовательной мотивации, упрощении возможной адаптации к языковой среде, а также с целью повышения толерантного отношения к людям с ОПФР.

9. *Мотивационная ценность учебного материала.* Этот критерий – один из самых важных критериев отбора учебного материала в условиях обучения студентов иностранному языку. Поскольку студент рассматривает образовательный процесс не как самоцель, то формирование и развитие мотивации – основные факторы, определяющие эффективность образовательного процесса. Именно соответствие информации образовательным потребностям студентов делает её эмоционально привлекательной для восприятия.

Таким образом, освоение иностранного языка представляет собой специально организованную деятельность, базирующуюся на определённой методике овладения иноязычной речью с учётом индивидуальных и возрастных особенностей обучаемых, и, включающую в себя говорение, слушание, чтение и письмо на иностранном языке. По нашему мнению, занятия иностранным языком являются богатым ресурсом для процесса развития толерантного отношения к Другим, включая лиц с ОПФР, у студентов, однако отбор учебного материала по иностранному языку для формирования толерантного отношения к Другим у студентов должен производиться с опорой на ряд важных критериев.

Литература

1. Желнович, О.В. Воспитание толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка/ О.В. Желнович// Образование и наука. – 2010. – № 5. – С. 109 – 111.
2. Галимзянова, И.И. Иностранный язык как средство развития толерантности студентов технического вуза/ И.И. Галимзянова, Э.И. Уртазина// Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 49. – С. 64 – 67.

Rozumna Tetiana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Berdiansk State Pedagogical University

PROBLEM-SOLVING ACTIVITIES FOR FUTURE TEACHERS DURING ENGLISH LESSONS

Analysis of the work of higher educational establishments suggests the priority of informative descriptive study, the prevalence of group and class forms of work, and as a result – future teachers are passive executors of professional functions. Such organization of educational process generates formalism and has negative effect on the quality of their training.

There are contradictions between the creative nature of cognitive activity

and reproductive nature of learning in the practice of higher education; increasing amount of educational information to be learnt, and not sufficiently effective forms and methods of its transmission.

If you accept a problem as a gap between a current and a desired state, then problem solving can be defined as the process of making something into what you want it to be. That is, when you solve a problem, you transform "what is" into "what should be". This means you have to figure out how to do something different. So, the more ideas you generate, the closer you will come to transforming an existing problem state into a desired one. Every idea you generate increases the overall probability of reducing this gap and achieving your goal. The more ideas you can spew out, the easier it will be to resolve your problem. Thus, the more activities you have at your disposal, the easier it will be to do problem solving.

The ways of presenting problems are varied but there is a certain typology to help teachers develop or adapt their own material to the level and specialisation of their students:

- General questions can be asked. It is also possible to provide various texts containing the necessary but partial information and distribute them to various groups that then convene to exchange ideas or solutions. General questions like those are usually open-ended and produce a wide range of possible solutions.

- The problem can also be presented in the form of a story, in this case, the problem is no longer general but more particular or even personal.

- Instead of reporting the problem in the form of a written story, it is possible to use cartoons or comic strips. There is an added advantage to this kind of presentation, since the students will be asked to prescribe the case and discuss it, starting with pictures only.

- The problem could be presented in the form of an audio or video recording. The technique is very simple. A lot of recordings are aimed at the general public, and the explanations contained are usually unsatisfactory. The problem consists in finding the missing links.

- It is possible to acquire a variety of computer games involving decision-taking process. Instead of having one student in front of one monitor, the whole class can engage in a discussion before taking the decision.

It is necessary to mention that group division in problem-solving activities plays an important role. The word "group" refers to the set of people based on common relationships: people with common goals, submitting to common rules and standards. There can be from 15 to 35 people in a group, but the actual amount is determined by the needs of the common group activities and is a factor that depends on the specific cooperative activities and the degree of involvement of participants in its implementation.

Some experts on cooperative learning suggest that pairs or groups of three or four are best when students are first learning to work together. Also, the smaller the group, the more each person gets to talk. However, larger groups

mean more people to share ideas.

Experts believe that successful group consists of people of different sex and age, with different levels of training, as well as different interests and ideas. When the group begins to perform its task, it performs a sequence of steps: the formation of the problem as a fact, analysis of problems, finding solutions and their evaluation, selection and decision-making, and its development during the project implementation. While working in a group a leader must follow supportive behaviors to relieve excess pressure.

The behavior of people with a shared activity can be determined by their individual characteristics to group features of its organization and processes taking place in the group. Functions in groups can be distributed differently. Thus, emotional leaders can take on the function of support, intelligent ones – can decide the task, leaders-organizers can perform other functions, for example distribute functions between the parties which is often passed spontaneously. Flexible role-playing system, changing roles can help to reach the goal quickly.

It is clear that during the search for a solution to the problem, language will become a tool. The variety of language used in this sort of activity is wide. There is a need for definition, description of parts and processes, presentation of a procedure, asking for clarification, describing visuals, giving instructions, discussing, etc. The best way to proceed for maximum efficiency and use of language when conducting a problem-solving session can be described as follows:

1. First, the problem is presented in any of the forms listed in the problem-posing typology above. Then in the case of a cartoon or comic strip, the problem will have to be formulated. In the case of a recording, it will have to be reformulated. In some cases, the situation will have to be analysed in order to bring out the real problems. A brainstorming session followed by a discussion can serve that purpose well. Brainstorming is a group technique for generating new, useful ideas and promoting creative thinking. It can be used to help: 1) define what project or problem to work on; 2) to diagnose problems; 3) remediate a project by coming up with possible solutions and to identify possible resistance to proposed solutions. There are three roles for participants in a brainstorming session: leader, scribe and team member. A leader needs to be a good listener. During the session the leader will need to relay the ground rules of the session, and to orchestrate the session. A scribe needs to write down every idea – clearly and where everyone in the group can see them. Team members will make contributions in the discussion.

2. Then the problem-solving session proper can start, preferably under the form of brainstorming again. The leader should remind the student that no criticism should take place at this stage. The other members of the group can intervene only to ask for clarifications. Any solution is acceptable, even the craziest.

3. A large number of solutions should be encouraged. Never rest content with only two or three ones. In order to encourage creativity, it is good idea to

have all the solutions written or drawn in full view of everyone, either on the board or on various sheets of paper that can be posted on the walls. This exercise should be considered as a challenge to creativity and imagination. We also must not forget about setting the scene. If possible the group should know what the brainstorming session is about before the session begins. This will allow them to think about the session. Teacher must provide appropriate places and ways to record ideas. This could include: flip charts, chalk or white boards, large monitored computers, etc. He also must provide a mental and physical environment which allows for creativity.

4. Instead of a brainstorming session, teacher may prefer to have the class divided into small groups that will each come up with the solution or solutions they prefer. There is less language control on the part of the teacher, but if the students accept the rules of the game, which is to speak English among themselves, more use will be made of the language. An element of competition can then be introduced, and each group will try to find more solutions than the others.

5. Only when all the solutions have been explored evaluation can take place. All the students can be invited to criticise the various proposals in order to select the best two or three options. Discussion should be encouraged. Authors should also try to defend their creation if they feel like it. Bear in mind that if the brainstorming session is lengthy, take plenty of breaks so that people can continue to concentrate.

It is worth noting that this is a very exciting and stimulating activity to conduct with a class. The English language becomes a tool to express individual and personal ideas and creations. If the problem posed is open-ended, there is a wide variety of solutions to be found or to be improved, which allows for individual freedom and for class interaction. The teacher is only acting as a coordinator and facilitator. Once the students are familiar with the practice of problem-solving, it is possible to go one step further and organise quality circles. The teacher in this case does not come up with a set of problems to solve or cases to study. The group examines one particular aspect of their life and draws up a list of problems to be discussed. The same procedure as described above should be followed: the only difference is that the problem will be those of the group and not imported from the outside. As in any quality circle, the problems have to be listed and ordered, the causes determined, and the solutions found.

A further pedagogical step towards giving more freedom and responsibility to the individual student would be to ask the students to present their own problem and to conduct the meeting. This is also a good communication exercise that places the student in front of a group with a demanding objective, which is to get solutions to a problem. All in all, problem-solving activities can encourage students to commit to solutions, because they have provided input and played a role in developing them.

Салюк Богдана,
кандидат філологічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕРТЕКСТ ПЕРЕДВИБОРЧОЇ ПРОМОВИ ГІЛЛАРІ КЛІНТОН

Сучасний інформаційний простір настільки с(пере)повнений інтертекстуальними відсиланнями та різними формами міжтекстової взаємодії, що виникає закономірне питання про відповідний рівень інтертекстуальної культури реципієнтів і наявності у них навичок аналізу і декодування смислів. Дослідження ж самого явища інтертекстуальності все більше зміщується із літературознавчого у бік лінгвістичного підходу, що дозволяє розширити ареал для дослідження дискурсів, що користуються інтертекстами.

Початок лінгвістичних студій інтертекстуальності спричинений працями Р. Барта, М. Бахтіна, Ж. Дерріди, У. Еко, Ж. Женетта, Ю. Крістєвої, Ю. Лотмана, М. Ріффатера та ін. Це явище розглядають як текстову категорію (Р. Богранд, О. Веселовський, О. Потебня), аналізують засоби її втілення у різних текстах (О. Абрамова, Л. Бабенко, Л. Омельченко, Н. Фатєєва та ін.), передусім художніх і публіцистичних. Водночас малодослідженою є проблема функціонування інтертексту в політичних промовах, причому в дійсності посилання на інші тексти активно використовуються політиками задля досягнення головної мети – вплив на аудиторію, дійсний або майбутній електорат.

Жанр передвиборчого виступу визначається як частина передвиборчого дискурсу (О. Горіна, А. Халатян), що варто розглядати за такими критеріями: характерний склад учасників, локалізація подій, комунікативна функція. Поряд з іншими жанрами цього дискурсу (коментар поточних подій, телевізійні ролики-презентації, теледебати, мітинг, партійний форум, зустріч з виборцями, інтернет-щоденник тощо), передвиборча промова має відповідний інституціональний ритуалізований характер, фіксований склад учасників, типову мовну поведінку кандидатів на пост президента, що спрямовані на отримання електоральної переваги для перемоги у боротьбі за владу. При цьому тематика передвиборчих текстів є досить обмеженою: усі теми пов'язані з діяльністю кандидатів та їхніх партій [1].

У 2016 році найбільша увага була прикута до передвиборчої кампанії у США, де на пост президента претендували Дональд Трамп і Гіларі Клінтон. Цікавою ця боротьба була не лише через одіозність постаті мільярдера, а й через те, що вперше на очільництво однієї з наддержав висувалася жінка, непересічна і цікава особистість, при цьому й дружина екс-президента Клінтона. Будучи високоосвіченою людиною зі значним досвідом політичної і громадської діяльності, демократка добре

структурувала й наповнювала свої промови, зокрема використовувала й інтертексти.

Мета роботи полягає в інтертекстуальному аналізі передвиборчої промови Гілларі Клінтон, а саме виступу "Campaign Launch Speech" 13 червня 2015 року в Нью-Йорку. Це перший великий виступ у президентській передвиборчій кампанії 2016 року, а тому є важливою політичною подією, водночас у тексті наявні інтертексти.

У своїй промові Клінтон насамперед вдається до цитування слів Ф. Рузвельта, в яких він закликав кожного американця робити свою справу на благо країни та говорить про основні людські свободи: "He [President Roosevelt] said there's no mystery about what it takes to build a strong and prosperous America: *"Equality of opportunity... Jobs for those who can work... Security for those who need it... The ending of special privilege for the few... The preservation of civil liberties for all... a wider and constantly rising standard of living."* That still sounds good to me" [2]. Це використання інтертексту є не лише сильною аргументацією до авторитета на підтримку власної позиції, а й певний підтекст про політичну спадкоємність, оскільки кандидатка наголошує про важливість проголошених Рузвельтом свобод і для неї. Сама ж цитата є маркованою, оскільки вказано джерело – відома промова президента Рузвельта "Four Freedoms" (виголошена 6 січня 1941 року).

Іншу марковану цитату Гілларі Клінтон використовує задля акценту на невдалій політиці своїх опонентів – республіканців. Тож, вона цитує найвідомішу пісню сера Пола Маккартні "Yesterday", притім не дослівно, а перефразовуючи для висміювання діяльності нових представників Республіканців, які провадять стару політику партії: "Now, there may be some new voices in the presidential Republican choir, but they're all singing the same old song... A song called "Yesterday." You know the one – *all our troubles look as though they're here to stay... and we need a place to hide away... They believe in yesterday.* And you're lucky I didn't try singing that, too, I'll tell you!" [2]. Важливо, що джерелом цитування став прецедентний текст – всесвітньовідома пісня, тому декодування смислів для реципієнтів-слухачів не становить проблеми.

Отже, проведений інтертекстуальний аналіз промови "Campaign Launch Speech" Гілларі Клінтон не є вичерпним щодо всієї риторичної діяльності демократки, водночас засвідчує її тяжіння до використання цитат з маркуванням джерела інтертекстів, якими є насамперед прецедентні тексти, як-от промова одного з фундаторів американської держави Ф. Рузвельта і однієї з найвідоміших пісень, світового хіта Маккартні "Yesterday". Такий підхід дозволив Клінтон досягнути мети – впливу на емоційно-ментальну сферу електорату, який зміг адекватно декодувати смисли цих інтертекстів.

Література

1. Білик О. До проблеми типології жанрів передвиборчого дискурсу [Електронний ресурс] // Матеріали II Міжнародної науково-практичної заочної конференції "Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації" (17 жовтня 2013 року, м. Острог). – Режим доступу : <http://naub.ua.edu.ua/2013/do-problemy-typologiji-zhanriv-peredvyborchoho-dyskursu/>
2. Clinton Hillary. Campaign Launch Speech [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://time.com/3920332/transcript-full-text-hillary-clinton-campaign-launch/>

Сербінова Христина,

вчитель англійської мови

**Ірпінська спеціалізована ЗОШ №12 з вивченням іноземних мов
(школа лінгвістики) ім. З. Алієвої**

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES TO APPLICATION OF COGNITIVE BARRIERS IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The complicated and contradictory processes, taking place in Ukraine, created new challenges for the educational system. The solution of which requires improving teachers' training. High requirements to the quality of professional and pedagogical teachers' training are defined in Ukrainian government documents "Law on General Secondary Education", "Law on Higher Education", State program "Teacher", the National Doctrine of Education of Ukraine in the XXI century, the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021. The same requirements are described in the recommendations of the international community: DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment", European Qualifications Framework, "A Memorandum on Lifelong Learning" etc.

The content of the leading educational researches and government documents emphasizes the need of creating the conditions, technologies and methods for the maximum self-identity of participations of educational process. However, as practice shows, there are circumstances that prevent the full manifestation of the individual, his/her self-fulfillment, self-expression and self-organization and activity in intellectual and practical spheres. Such circumstances are barriers that accompany the educational process.

The solution to this problem we see in providing of the pedagogical technology of training of future teachers of humanities to application of cognitive barriers in professional activity.

The efficiency of the pedagogical technology depends on special conditions.

Pedagogical conditions for the forming the competence of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity are

considered as specially created circumstances of the process of training. They are the *result of systematic and purposeful selection, construction, application elements of content, organizational forms, methods and means of education that make the training of future teachers of humanities successful.*

The effectiveness of the formation in future teachers of humanities the competence in application of cognitive barriers in professional activity is providing by some *pedagogical conditions*. They are:

- to stimulate future teachers of humanities to the educational and cognitive activity;

- to provide special structuring of educational material for future teachers about cognitive barriers and their application in professional activity;

- to ensure obtaining of practical experience of effective application of cognitive barriers in educational process.

The first pedagogical conditions – *to stimulate future teachers of humanities to the educational and cognitive activity* – was based on the idea that the use of cognitive barriers provides the development of the students' interest to teaching; the motivation to apply cognitive barriers; the desire for success and professional growth; the awareness of the importance of formation of professional skills, including the application of cognitive barriers to educational activity.

The basis of the next condition of training of future teachers of humanities to application of cognitive barriers – *to provide special structuring of educational material for future teachers about cognitive barriers and their application in professional activity* – was the idea that the application of cognitive barriers involves firstly, knowledge of their essence, functions, types, reasons for existence; and secondly, knowledge of essence, main ideas and principles of the creating process of cognitive barriers in professional activity and awareness of the possibilities of their application in the educational process.

The third pedagogical condition – *to ensure obtaining of practical experience of effective application of cognitive barriers in educational process* – involves directly improving the skills of the application of cognitive barriers to educational processes. The application of cognitive barriers in the educational process, we understood as such organization of lessons, which involves the technology of creation of barriers and active independent work of students to address them.

Thus, the implementation of these pedagogical conditions of the formation in future teachers of humanities the competence in application of cognitive barriers in professional activity allows firstly, to create a motivational readiness for educational activity; secondly, students receive general and special professional knowledge that reflect the specifics of the application of cognitive barriers in the educational process; thirdly, to form professional skills, necessary for the effective application of cognitive barriers by the future teachers of humanities.

The complete structure of pedagogical technology of formation in future teachers of humanities the competence in application of cognitive barriers in their professional activity is shown on the picture. (*See picture 1*).

Formation of the researched competence is carried out in following stages: motivational, procedural, stage of obtaining of experience, analytical and reflexive. These stages do not have hard limits, as it is impossible distinguish a single process, to determine its links binders, however, each component-stage requires appropriate contextual and organizational pedagogical content. Consider them in detail.

Motivational stage is the awareness of the importance and value of the application of cognitive barriers in professional activity, strengthening of positive motives for learning.

Procedural stage marks the formation of knowledge system and skills of future teachers of humanities in application of cognitive barriers.

Stage of obtaining of experience involves the development of practical skills, mobility of knowledge, using them in the process of applying of cognitive barriers, the ability to focus his/her activity on solving the basic challenges of education, manifested in cognitive activity and independence of students. At the stage of obtaining of experience future teachers of humanities acquire not only theoretical knowledge but also practical skills.

Reflective stage ensures the formation of reflexivity of future teachers of humanities as quality that lies in the ability to analyze their own professional activity and based on this analysis to change their activity. In addition, it should be noted that the reflection makes it possible to integrate all acquired knowledge and skills in a holistic personal competence of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity.

Taking into consideration the binary nature of a barrier, we suggest two strategies: the strategy of creation and the strategy of overcoming of cognitive barriers.

We singled out the following tactics: forecasting, promotion, conduct, support, autotraining, co-operation, stimulation and developing tactic in the frame of the strategy of creation and overcoming. Each of tactics involves the usage of certain methods and techniques. The choice of tactics first of all depends on the heterogeneity of participants of the educational process, and also is determined by types of cognitive barriers and situations of the educational process.

So, defined theoretical propositions proved the importance of competence of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity. It is considered that the effectiveness of formation of this competence involves the step-by-step implementation of pedagogical technology of training.

So barriers fulfill a special role in development of personality which can be seen as reaction to the obstacles that prevent life. As well as educational activity at each stage of which there are cognitive barriers – the parts of each structural component that block cognitive activity, prevent the full and creative

expression of the individual, leading to general dissatisfaction with the learning process and low efficiency.

But, cognitive barrier also stimulates, encourages and increases the effectiveness of pupils' activity in the educational process through its overcoming (positive function) and it has the binary nature as well as the multifunctional character, so as a pedagogical tool of optimal complexity, it activates educational and cognitive activity of pupils and has a developmental impact on a person.

In addition, based on the definition, we can talk about the feasibility of its artificial creation in the education process for further overcoming that promotes activation and dynamism of learning activity.

The analysis of scientific sources and methodological materials allowed determining the condition of training of future teachers of humanities to application cognitive barriers in professional activity. The competence in application of cognitive barriers in future teacher of humanities in professional activity is defined as a complex, dynamic quality of personality of pedagogue which is characterized by a certain level of formation and functioning in the unity of motivational, personal, cognitive, practical and reflective structural components and determines the level of competence of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity.

So, the proposed step-by-step pedagogical technology of training of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity has the following essential characteristics:

- it is based on the general didactic and specific principles;
- it depends on the pedagogical conditions;
- it is implemented through the tasks aimed at forming the structural components of the competence;
- it is achieved through motivational, procedural, stage of obtaining of experience, analytical and reflexive stages involving appropriate strategies and tactics;
- it focuses on the criteria and indicators of levels of the competence;
- it provides the result in formation in future teachers of humanities of competence in application of cognitive barriers in professional activity.

Analysis of the research results and pedagogical experiment show positive impact of pedagogical conditions and effectiveness of the pedagogical technology of training of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity.

References

1. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft), 2002. – p. 8.
2. Festinger L. The Theory of Cognitive Dissonance / Leon Festinger. – St. Petersburg : Juventa, 1999. – 317 p.

3. Glazkova I. Ya. The Competence of Future Teachers in Preventing and Overcoming Pedagogical Barriers: Monograph / Glazkova Irene. Berdyansk : Publishing O. V. Tkachuk, 2013. – 416 p.
4. Hutmacher W. Key Competences for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. – 72 p.
5. Kedrov B. M. About Creativity in Science and Technology / Bonifatii M. Kedrov. – Moscow : Molodaya Gvardiya, 1987. – 192 p.
6. Slastenin V. A. Pedagogy: Textbook. Allowance for Students of High Pedagogical Educational Institutes / under edition of V. A. Slastenina. – Moscow : Publishing Center "Academia", 2002. – 576 p.

Скляр Ірина,
кандидат філологічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

"САМОРОЗКРИТТЯ" ТА "ВЛАСНЕ САМОАНАЛІЗ"
В ПСИХОПОЕТИКАЛЬНОМУ ОСМИСЛЕННІ
ХУДОЖНЬОГО ЗОБРАЖЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ
СОФІЇ АНДРУХОВИЧ "ФЕЛІКС АВСТРІЯ")

На сучасному етапі розвитку літературознавчої думки *проблема специфіки прояву і способів вираження форм і прийомів психопоетикального зображення як складових категоріального апарату психопоетики залишається актуальною і дискусійною*. Це зумовлено, насамперед, активним залученням методологій суміжних дисциплін, міждисциплінарним характером питань, які зазвичай залишалися поза науковими інтересами вітчизняного літературознавства.

Внутрішній світ людини в літературі не одразу став повноцінним і самостійним об'єктом зображення. Первісним об'єктом літературного зображення ставали зовнішні процеси та події, які майже не вимагали усвідомлення та витлумачення. Як зазначав А. Б. Єсін, "<...> у всій культурі цінність здійсненої події була набагато вищою за цінність переживань з її приводу, за цінність людини, що учинила дещо визначне й варте згадування" [3, 52].

Відображення внутрішнього світу людини в художньому творі не є однаковим за якістю і може характеризуватися різними функціями, *особливостями*. Так, психологічне зображення може стати основним способом, за допомогою якого пізнається зображуваний характер, а іноді лише може бути допоміжним прийомом; воно (психологічне зображення) може нести значну змістову навантаженість, а подекуди лише "обслуговувати" інші стильові особливості; може бути значним за обсягом, а іноді лише зрідка з'являтися, не визначаючи стильової своєрідності. Психологічне зображення у художньому творі може поставати досить

витонченим, глибоким, а може обмежуватися загальним і схематичним малюнком внутрішнього стану. За цими ознаками численних наукових розвідках ми розмежуємо *власне психологізм від елементів психологічного зображення* [4].

У художній літературі сформувалася система засобів, форм і прийомів психологічного зображення, в певному розумінні індивідуальна в кожного письменника.

Чільне місце в системі психологічного зображення посідає *авторська психологічна розповідь* ("авторське психологічне зображення" за А. Єсіним [див. 3, 41]) про приховані внутрішні процеси – саме в ній найяскравіше виявлятиметься позиція (ставлення) автора до зображуваного ним художнього світу й персонажів. Розповідь про внутрішнє життя персонажа може відбуватися як від *1-ї особи*, так і від *3-ї*, "причому перша форма склалася історично найдавніше", – зазначає А. Б. Єсін [див. 3, 41].

До основних прийомів прямої форми психологічного зображення відносимо внутрішній монолог (психологічний самоаналіз: *власне самоаналіз та саморозкриття* героя), невластна пряма мова, *внутрішній діалог*.

Л. Я. Гінзбург наголошує: "В дотолстовській літературі *зовнішнє мовлення* непомітно переходило у *внутрішнє*, не відрізняючись від нього. Толстой зробив *внутрішнє мовлення* більшою мірою помітним, функціонально відокремив його від авторського мовлення та від розмовного мовлення персонажів [2, 356]".

Доречним буде, на нашу думку, виокремити різновид внутрішнього монологу – *рефлекторне внутрішнє мовлення*. А. Б. Єсін називає такий різновид мовлення "*психологічним самоаналізом*" [див. 3, 41]. Проявляючи себе як особистість, людина, з одного боку, живе у світі певних аксіом, яким підкорюється, а з іншого боку, – перебуває у стані нескінченного становлення й залишається незавершеною, відкритою для нових вражень, суджень, вчинків.

Інтеріоризоване (невластне пряме мовлення, внутрішній монолог, діалог із самим собою) та умовно інтеріоризоване мовлення розкриває психологічний стан головного персонажа як ззовні, так і зсередини. Оформлене у великі за обсягом абзаци мовлення дає змогу простежити за найдрібнішими змінами душевного стану, що співвідносяться з фізичними почуттями й відчуттями головної героїні роману Софії Андрухович "Фелікс Австрія" Стефанії.

У романі чітко окреслено основні форми психологічного самоаналізу, якими авторка вміло послуговується. Зокрема йдеться про *власне самоаналіз і про саморозкриття* героїні як один із різновидів самоаналізу, адже протагоністка безпосередньо висловлює свої думки й почуття, передає потік душевного життя, а час переживань співпадає з часом його зображення.

Зазначені форми психологічного самоаналізу у романі "Фелікс Австрія" розкриваються за допомогою психологічної оповіді від 1-ї особи, якій притаманні як переваги, так і недоліки.

До переваг "Ich-Erzählung" можна віднести: по-перше, можливість виключно повно зосередитись на внутрішньому світі героя; по-друге, сила емоційного впливу та художнє переконання (хто краще знає людину, як вона сама); по-третє, форма психологічного саморозкриття, сповідь спроможна надати розповіді драматизму [див. 3, 40].

Оповідь у романі йде від 1-ї особи, від Стефи, яка переповідає про своє життя від часів, як померли її батьки, як доктор Ангер взяв її малою до себе, як виростала удвох з Аделею, про подружнє життя Аделі, про її лицемірство, ставлення її до Стефи тощо.

Розкриття емоційного стану Стефи у вигляді психологічного самоаналізу особливо вдається авторці роману, коли йдеться про моральне обличчя особистості, про ставлення "інших" до неї, та як таке ставлення до себе переживає Стефа: *"<...> я не витримувала, виходила зі світлиці: засліплена, зла, самотня, розірвана на частини своїми жасами, любов'ю, образою <...>. Тоді особливо нестерпні жалі брали мене від думок про мій спалений дім <...>, про маму, якої я не пам'ятала <...>. Цей невидимий образ болісним згустком, немов крововилив, проступав тільки в моєму серці, пришиплений до нього гіркою та самотністю"* [1, 47 – 48].

Доктор Ангер, помираючи, заповів Стефі, щоб та служила Аделі, його доньці, адже вона з нею як два дерева, що сплелися стовбурами [див. 1, 57]. Та метою свого життя вона і вбачала у служінні. Таке прохання доктора Стефа сприйняла з надмірною відповідальністю. Адже у творі йдеться не тільки про служіння Стефи у ролі служки, а про присвячення власного життя родині Аделі, точніше про пожертвування її життя задля "інших".

Усім серцем Стефа любить Аделю, ревнує до її чоловіка Петра. Петро і Стефа ненавидять один одного. Проте, на відміну від Стефи, Петро не намагається показати інше ставлення до дівчини окрім ревнощів, відразі й ненависті. Ту ненависть і відразу Стефа гостро відчуває і тяжко переживає: *"... кого він бачить у мені – сколопендру, плюскву, блощицю? Чому він проходить повз мене, ніби повз порожнє місце, де заносить неприємним душком? Чому уникає до мене звертатись напряду, передаючи свої розпорядження Аделею? Не дай Боже мимохідь торкнутись мене – він відсахується, як кінь,якому з очей несподівано здерли шори. Якщо вже мусить-таки на мене глянути, то звужує очі у вузькі щілинки, міцно стикає губи. Слова цідить крізь зуби, ніби крізь сито. <...> Що я зробили йому? За що він так мене не терпить?"* [1, 56 – 57].

Та як би Стефа не ставилася до чоловіка Аделі, вона віддано й щиро піклувалася й про нього.

Л. Я. Гінзбург зауважує, що у формі "Ich-Erzählung" "особистість заявляє про свою цінність", тобто така оповідь може "служувати її

самоствердженню", а її мовлення – розкриттю характеру персонажа [див. 2, 365].

Особлива роль у розкритті внутрішнього світу Стефи відводиться внутрішньому діалогу, який стає запорукою пізнання істини. Внутрішній діалог героя з самим собою (із власною думкою) часто набуває вигляду свідомого самоаналізу, якому передує невластне пряме й умовно інтеріоризоване мовлення, що дають змогу зрозуміти читачеві трактування ситуації (проблеми) власне героїнею.

Недоліками авторської психологічної оповіді від 1-ї особи ("Ich-Erzählung" – "Я-оповідання") є штучне "...оречевлювання того, що за своєю природою має залишитися внутрішнім та зображуватися як внутрішнє. Застосування неавторських суб'єктивних форм оповіді змінює картину внутрішнього світу" [3, 39]. У такий спосіб внутрішній світ спрощується, живий психологічний процес втрачає власну індивідуальну самотність [див. 3, 39].

Недоліками є неможливість однаково повно й глибоко *показати* внутрішній світ *багатьох* героїв (через це доводиться вводити у текст кількох оповідачів) і розкрити їх підсвідому сферу, а також одноманітність психологічного зображення (форма самоспостереження та самоаналізу) [див. 3, 40].

Отже, на нашу думку, в основу такого *психологічного самоаналізу* покладено дворівневе психологічне зображення. Перший рівень – відображення думок героїні за допомогою внутрішнього монологу й невластне прямого мовлення; але "всередині" такої форми – свій психологічний аналіз: думки героїні власне представляють форму зображення внутрішнього світу. Таким чином, у романі "Фелікс Австрія" С. Андрухович репрезентує "*психологічне зображення психологічного зображення*".

Література

1. Андрухович С. Фелікс Австрія [Текст] : роман / Софія Андрухович. – Львів: ВСЛ, 2015. – 288 с.
2. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе [Текст] / Лидия Гинзбург. – Л. : Сов. писатель, Ленингр. отделение, 1971. – 464 с.
3. Есин А. Б. Психологизм русской классической литературы : книга для учителя [Текст] / Андрей Борисович Есин. – М. : Просвещение, 1988. – 176 с.
4. Скляр І. О. Психопоетика творчості Валер'яна Підмогильного : автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.01.01 / Ірина Олександрівна Скляр. – Харків : Б.в., 2012. – 20 с.

КАЗКОТВОРЧІСТЬ МАРИНИ ПАВЛЕНКО: НАРАТИВНИЙ ДИСКУРС

Творчість Марини Павленко є багатогранною й різножанровою. Вона представлена поезією, малою прозою, але найбільше – творами для дітей. У цій царині переважають твори з казковим або фантастично-пригодницьким елементом, хоча є й реалістична проза для школярів.

Окремі твори письменниці для дітей аналізуються в рецензіях Н. Жук, Т. Качак, Н. Марченко та ін. Жанрово-стильові особливості пенталогії М. Павленко про Русалоньку із 7-В розглядає Л. Овдійчук. Ця ж дослідниця є автором статті про особливості вивчення твору М. Павленко "Русалонька із 7-В або прокляття роду Кулаківських" у школі.

Дослідження з наратології у царині літератури для дітей є актуальними в сучасному літературознавстві. Зокрема, до них можемо віднести праці М. Демедюк, В. Єфименко, Ю. Кутної, О. Папуші та ін.

Мета дослідження – розглянути казкотворчість Марини Павленко та схарактеризувати особливості художньої розповіді у казках та фантастично-пригодницьких творах для дітей.

Початок казкотворчості М. Павленко можемо простежити у книгах про Домовичка – "Домовичок з палітрою", "Домовичок повертається". Ця диалогія розповідає про казковий світ дитинства, про дитячі таємниці й фантастичні пригоди. Авторка настільки широко, з багатьма деталями описує пригоди дівчаток (у першій книзі – Даринка й Наталка, у другій – доньки Дарини Оленка й Оксанка), що не можемо не здогадатись про автобіографічні джерела казкових історій. Крім цієї виразної наративної риси, особливостями розповіді в книгах є дитяче мовлення персонажів, передане в їхніх розмовах, використання численних фольклорних примовок та казкові персонажі, які живуть поряд з дівчатками у їхній кімнаті – Домовичок, Баба-Яга, Чорна Рука, вовк, які втілюють їхні фантазії й страхи. Спостерігаємо розповідь від третьої особи, про включеність якої до подій, описаних у творі можемо здогадатись, детально проаналізувавши обставини, за яких вони відбувались і художні деталі розповіді.

Казковий наратив збірки казок Марини Павленко "Півтора бажання" містить усі необхідні для дитячого читання характеристики. Насамперед, це подвійна подієвість – сама розповідь про подію та зображення подій у розповіді. У казках збірки ця властивість розкривається через прийом подвійного оповідача. Перша казка збірки "Мандрівниця мимоволі" вже у підзаголовку вказує на те, що це оповідь про історію укладання збірки. Вона також має казкову форму й вводить читача в художній світ книги, одночасно виконуючи композиційну роль передмови. Уявний наратор

починає розповідь, яка продовжується у кожній іншій, відбувається "нанизування" окремих "клубочків"-оповідей, які зберігаються у скрині бабусі Єлизавети. Розповідь ведеться від імені узагальненого оповідача, фіктивного автора, оскільки він набуває ідентичності саме на вербальному рівні, займає позицію спостерігача, який переказує події. У цьому випадку гетеродієгетичний наратор об'єднує композиційно всі оповіді збірки й згадує про історію її виникнення. Вибір письменницею такого наративного стилю, на нашу думку, не випадковий, оскільки задум авторки – об'єднати різні повчальні історії, які відбуваються в різних місцях. Саме таку функцію й виконує гетеродієгетичний наратор у вступній казці. Такий оповідач, як зазначає О. Папуша: "при цьому може повідомляти про події, що трапляються у різних місцях в один і той самий час, "проникати" у свідомість будь-якого персонажа" [4, 89]. Реально з'явившись у вступній казці, гетеродієгетичний наратор підсвідомо існує в усіх казках книги.

Доповнює уявлення юних читачів про наратора збірки фантастичний образ бабусі Єлизавети – Володарки Казок: "Ото поки гості розказують їй усякі придибенції, вона буцім сидить і пряде. А тим часом снує з почутого ниточку й намотує на веретено. Вночі ж, коли подорожні поснуть, крадькома перемотує кращі оповідки на окремі срібні веретенця і – до скрині, під замок" [3, 4]. Казки, що побували в її скрині, натерпілись страху в темноті, тому за першої ж нагоди випурхнули й понесли людям свої інтенції-повчання.

Композиція вступної оповіді побудована так, що вже перша історія з моральним імперативом про виховну роль казки також міститься в ній. Ідейний зміст її полягає у розкритті призначення казки: вона змушує дітей сміятись і плакати над кожним словом, а приснившись дорослим, робить навіть їх добрішими й уважнішими, як це сталося із татом дівчинки Олечки: "Тієї ж ночі снилася йому Казка, і він усміхався крізь сон. Уставши вранці, усміхнувся Оліній мамі. Поцілував сонну донечку, не вилаяв Служницю і навіть подякував за сніданок! Був того дня й на службі добрим, уважним, чемним, аж поперелякував усіх: чи не захворів часом?" [3, 6]. Можемо розцінити це як натяк на подвійну адресованість книги: вона може бути цікавою і дітям, і дорослим, хоча існує думка, що "...ідеальний" же читач дитячого твору – це передусім фаховий читач (літературознавець, культуролог, філософ)" [4, 92].

Вступна та прикінцева частини сприймаються як своєрідне казкове обрамлення, в яке, мов пазли, вставлені різні за ідейним змістом і манерою нарації повчальні історії, кожній з яких вже у заголовку автор дає коротку характеристику з метою загострити увагу читача на її ідейній повчальній інтенції. Дидактизм, як відомо, одна з питомих рис літератури для дітей, тому ідейний зміст кожної казки розкриває позитивні та негативні риси героїв, без зайвого моралізаторства наводить читачів на думку про поступове духовне вдосконалення персонажів та відображення його в їхній поведінці.

Далі фіктивна нарація збірки відбувається здебільшого через розповіді того ж гетеродієгетичного наратора, що й у вступній частині. Хоч подекуди простежуємо зміну особи оповідача, яка есплікується за допомогою введення специфічного мовлення. Наприклад, розповідь "Лілея" з уст забудькуватого діда або "Золота шабля", розказана хлопчиком Васильком про свого діда.

Хоча за формальними ознаками нарація майже в усіх казках ведеться від імені одного й того ж гетеродієгетичного наратора, особливість оповіді полягає в тому, що окремі маркери вказують на щоразу іншого наратора в різних казках збірки. Такими маркерами виступають авторські підзаголовки до казок, а також морально-етичні висновки, в яких простежується причетність до розказаної історії, а фантастичне в такому разі виступає лише тлом до моральних імперативів казок. Така завуальована роль наратора вказує на зміну його типу. Можемо стверджувати, що в більшості оповідей наратор гомодієгетичний, але, що є характерним для літератури, адресованої дітям, приховує свою причетність до подій, розкритих у формі казки. Адже, на думку О. Папуші, "...гомодієгетичний текст, коли розповідач є персонажем власної історії, дозволяє цьому нараторові самостійно визначати ступінь відкритості свого внутрішнього життя та його оприсутнення для інших. Тим-то в дитячій літературі ця наративна позиція видається вельми цікавою, але вразливою в окремих моментах. Якщо навіть у "дорослій" літературі персонаж-оповідач зажив слави "ненадійного", що суб'єктивно та доволіно розповідає про події, то в текстах дитячої літератури така нарація здається ще більш дражливою. Справді, гомодієгезис здійснює значно більший вплив на читача, провокуючи та збуджуючи його увагу в ідентифікаційній перспективі" [4, 90 – 91].

Можливо, однією з найцікавіших у книзі є розповідь, яка дала назву збірці "Півтора бажання (ощадлива казка, перемотана Ялосоветою з уст чудернацької на вигляд перекупки)". Казковий наратив про здійснення феєю трьох найзаповітніших бажань трансформується в ній у повчальний висновок про те, що все у житті людини відбувається за справами її. Тому й скупа Секлета була покарана за свої вади й до кінця життя могла мандрувати на базар тільки в переполовиненій кареті та чудернацькому одязі: "Сердега аж захиталася: рясна її спідниця ззаду переходила в довгу пишну шовкову сукню! Вишивану сорочку на спині стягнув тіснющий корсет! Очіпок за вухами перетворився на розкішний капелюшок із пишним бантом аж до землі. До зроду-віку босих підшов чіплялися ззаду на ремінцях високі підбори з підківками..." [3, 45]. У цій казці найвиразніше простежується доброзичливий гумор наратора, притаманний творам для дітей.

Не могла Марина Павленко залишити поза увагою розповідь про замкових привидів, адже майже у кожній її новій книзі є мотив про всіма забутих у замку колишніх мешканців. Про такого привида розповідає згадувана вже казка "Золота шабля". Ідея казки, розкрита словами "А до

чого тут золота шабля, з якої все починалося? Чи це всього лише мрія, всього лише та синя птаха, яку ловиш-ловиш, а, впіймавши, не втямиш, нащо вона тобі здалася? Бо вже хочеться іншого щастя, такого ж недосяжного й неможливого?" [3, 102], є одночасно ідеєю всієї збірки. Ретельно проаналізувавши кожну з казок, приходимо до висновку, що всі ці розповіді – про пошук людиною свого шляху в житті, свого щастя і долі.

Привиди, Русалки й інші фантастичні істоти та магічні предмети зустрічаються і в серії книг Марини Павленко про Русалоньку із 7-В. Але особливістю цих творів є те, що фантастичні елементи не є основою сюжету, а лише тлом, на якому відбуваються шкільні пригоди головної героїні – Софії Міщенко. Але казкотворчість письменниці простежується у фантастичних розповідях-вставках, які екстраполюючись у текстах, органічно доповнюють і значно збагачують сюжетні основи творів цього циклу.

Як бачимо, казковий наратив Марини Павленко містить усі ознаки фольклорних казок, легенд і переказів та літератури фантастичної, яка зацікавить і дитячу читацьку аудиторію, і дорослого читача новим трактуванням традиційних і вічних образів, сюжетів і мотивів.

Література

1. Качак Т. Б. Казкові мотиви та сюжети в сучасній українській прозі для дітей / Т. Б. Качак // "У тридев'ятому царстві": феномен казки в літературі, фольклорі і медіа: матеріали Міжнародної наукової конференції. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – С. 63 – 65.
2. Овдійчук Л. М. Пенталогія Марини Павленко : жанрово-стильові особливості. / Л. М. Овдійчук // Наукові праці. – Т. 239, Вип. 227. – Серія : Філологія. Літературознавство. – Миколаїв : Чорноморський державний університет імені Петра Могили комплексу "Кієво-Могилянська академія", 2014. – С. 94 – 99.
3. Павленко М. Півтора бажання. Казки з Ялосоветиної скрині / Марина Павленко. – Харків : Ранок, 2017. – 112 с.
4. Папуша О. Наративна комунікація в дитячій літературі / Ольга Папуша // *Studia Methodologica*. – Вип. 19. – Серія : Теорія літератури. Компаративістика. Україністика. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – С. 86 – 96.

Соколов Олександр,

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Комунальний заклад "Бердянський медичний коледж"

ЕЛЕКТРОННІ НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ У МОБІЛЬНОМУ НАВЧАННІ ІНШОМОВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У Національній доктрині розвитку освіти України зазначається, що одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність, ефективність

освіти та рівний доступ до якісної освіти, підготовку молоді до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Одним із раціональних і перспективних шляхів реалізації цієї мети є **"мобільне навчання"** (м-навчання) **mobile learning (m-learning)** і передбачає використання мобільних і портативних ІТ-пристроїв. М-навчання можна розглядати як форму дистанційного навчання, але більш гнучку і набагато зручнішу. Саме така форма є найбільш ефективною при формуванні умінь та навичок іншомовної комунікації.

Щодо співвідношення умінь та навичок, то серед науковців існують різні види концепцій, які розглядаються з позицій ступеня майстерності. Але аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зазначити, що для визначення сутності комунікативних умінь необхідно розкриття поняття "уміння" взагалі. Так, Дарійчук Л. П. у своєму дисертаційному дослідженні [3,56] зазначає, що поняття "уміння": - це утворення більш високого рівня, ніж навичка і має такі властивості як: свідомість, узагальненість, гнучкість та є завершальною стадією формування дії. Отже, саме на формування умінь має бути спрямоване М-навчання. А основним наповненням такого виду навчання мають стати електронні навчальні посібники (ЕНП).

Електронний посібник має певні переваги перед традиційними видами посібників:

1. Створення під конкретну програму.
2. Можливість удосконалення, змін та доповнень.
3. Вивчення матеріалу може відбуватися як під час аудиторних занять, так і поза їх межами.
4. Дозволяє розвивати навички самостійної роботи.
5. Посібник містить значну кількість тренувальних вправ різної спрямованості та різного рівня складності (вправи на засвоєння лексики, вправи на автоматизацію мовних зразків та формування комунікативних навичок).

6. Структура посібника допомагає студентові проводити самоконтроль, а викладачеві встановлювати контроль над вивченням відповідних блоків тем.

7. Електронні посібники можуть мати додаткові можливості в порівнянні з паперовим варіантом. Однією із таких можливостей є використання гіперпосилань, за допомогою яких можливий швидкий перехід від однієї частини посібника до іншої.

В спеціальній літературі визначаються основні вимоги до методики створення електронного посібника:

1. Навчальний матеріал повинен бути розбитий на блоки;
2. Кожен блок повинен мати детальні ілюстрації, схеми;
3. Ілюстрації та схеми повинні підбиратися таким чином, щоб більш детально і просто пояснити матеріал, який важко сприймається слухачами;

4. Основний матеріал блоку повинен об'єднуватися в одне ціле за допомогою гіперпосилань. Гіперпосилання можуть зв'язувати і окремі блоки електронного посібника;

5. Доцільно доповнити матеріал посібника підказками, що впливають;

6. Кожен блок містить тренувальні вправи з програмою самоконтролю.

За функціональною значимістю матеріал електронного посібника повинен складатися з презентаційної частини, із основного матеріалу з вправами, задачами, контрольними питаннями, проміжними тестами, що дозволяють оцінити одержані знання і відкрити доступ до наступного рівня навчання (інших більш складних блоків навчального матеріалу).

Презентаційна частина електронного посібника – це аналог вступу друкованого посібника. В цьому розділі наводиться коротка характеристика змісту електронного посібника, надаються рекомендації з використання даного програмного продукту, назва освітньої установи, назва предмета, інформація про авторів і т.д.

Основний зміст електронного посібника розбивається на окремі блоки або модулі. Перехід із одного блоку або модуля можливий двома шляхами. При проходженні проміжного тестування, після закінчення вивчення попереднього блока або через меню. Якщо блок складається із великої кількості файлів, то доцільно розробити його внутрішнє меню.

Дуже важливо забезпечити доступ до довідників, словників термінів з кожної сторінки посібника. Для цього потрібна навігаційна система. Навігаційна система відображається на так званих навігаційних панелях.

При виборі програмного забезпечення слід керуватися основними правилами. Ці правила направлені в бік користувача. Адже на виході потрібно отримати продукт який буде однаково добре працювати на мобільних пристроях студентів. Схема аналізу можливостей досить проста, мінімальним критерієм наявність доступу до всесвітньої мережі Інтернет.

Враховуючи все вище викладене, оптимальним вибором середі розробки є visual studio 2015. До етапів розробки слід віднести вибір програмного забезпечення, середовище програмування, середовище тестування та аналізу продукту, допоміжних засобів. Як було викладено вище основним середовищем програмування є visual studio 2015. Воно є досить зручним у користуванні, до того ж він дозволяє досить швидко зробити необхідний продукт, що надзвичайно важливо для розробки гнучких навчальних посібників, які б відповідали вимогам сьогодення.

Розглянемо ці принципи на прикладі авторського електронного посібника з латинської мови для студентів-медиків. Він може використовуватись як під час практичних занять так і для самостійної роботи студентів та для самоконтролю.

Форми роботи з посібником включають:

- презентація нового граматичного матеріалу під час заняття (граматичний матеріал у посібнику представлений схемами та таблицями);
- презентація нової лексики;
- вивчення лексики;
- відпрацювання навичок читання;
- відпрацьовування граматичних явищ;
- автоматизація навичок виписування рецептів.

Теоретичний матеріал посібника являє собою структурований взаємозалежний гіпертекст, розбитий на окремі блоки, які, в свою чергу, підрозділяються на основні теми відповідно до програмових вимог. Крім того електронний навчальний посібник містить латино-український та українсько-латинський словник, довідник з історії та культури Прадавнього Риму, інструкцію користування та тести для узагальнюючого контролю.

Розглянемо зміст розділів та визначимо, які переваги має ЕНП. Головне вікно програми, являє собою головне меню. Пункти меню приймають вид кнопок-малюнків, з зображенням відповідних символів, за якими можна здогадатися про розділ в який можна перейти натиснувши на кнопку в меню. До того ж, для більш точного розуміння вмісту вікна яке відкриється, пункти меню мають написи. Отже з головного меню можна потрапити до наступних пунктів:

1. Теми
2. Словник
3. Історія, культура
4. Підсумкове тестування

Кожен з пунктів меню може розгалужуватися на підпункти.

Вікно "Теми" умовно можна розділити на дві частини. У лівій частині знаходиться деревовидне меню, яке розбите на основні теми, у правій частині – зміст теми, або тренувальні та контрольні завдання.

Кожна з тем може підрозділятися на інші розділи, в залежності від тематичних планів. Кожний розділ містить граматичний матеріал, програмову лексику з теми, тренувальні вправи та контрольні завдання. Для перегляду підпунктів досить натиснути на знак "+" ліворуч від теми, після чого символ "+" зміниться на "-". Такий знак слугує перемикачем, якщо "+" є символом згорнутого та прихованого списку, то символ "-" означає розгорнутий відображений список.

Підрозділ "Вправи" слугує полігоном для формування практичних навичок студентів з певної теми. Формування навичок проводиться за допомогою тестів. Тести мають різну функціональну спрямованість:

- лексичну (спрямовані на запам'ятовування лексики);
- граматичну (на автоматизацію певних теоретичних знань);
- лексико-граматичну (автоматизація вживання лексики у певних граматичних формах);
- практичну (написання рецептів);

За формою тренувальні вправи представлені альтернативними тестами та завданнями на переклад.

Оцінювання студента у розділі "Вправи" не відбувається, програма лише покаже де саме студент допустився помилки. Це дає змогу студентові з'ясувати пробіли у знаннях, ліквідувати їх і знову перевірити себе.

Останнім підрозділом у вікні "Теми" є "Самоконтроль". За формою він майже співпадає з розділом "Вправи", але має дещо іншу функцію - контролюючу. Після того як студент натисне на кнопку "Перевірити", програма перевірить його відповіді та оцінить їх, повідомивши студента повідомленням на екрані. Студент має змогу оцінити свої знання і вже під час самопідготовки отримати попередню оцінку.

На розсуд викладача і звичайно за наявності технічних засобів підрозділ "Самоконтроль" може бути використаний для контролю знань студентів з відповідної теми безпосередньо на занятті.

Наявність вбудованого словника є одною з переваг посібника. Студент має змогу в будь який момент і дуже швидко знайти необхідне слово, що значно скорочує час для самопідготовки, а відповідно заощаджує час студента.

Розділ "Словник" має два підрозділи:

- Латинсько-український словник
- Українсько-латинський словник

Ще один розділ, який розміщений на головному меню – "Підсумкове тестування".

Необхідність розробки цього розділу пов'язана з тим, що лексика розподілена за граматичними та розмовними темами. І щоб систематизувати знання студентів відповідно до того з чим майбутній медик буде стикатися у подальшій професійній діяльності була створена система узагальнюючих тестів.

Розділ "Історія, культура" містить незначні відомості про Римську історію та культуру. Але основною метою цього розділу є спонукання студентів до самостійного прилучення до культурної скарбниці Прадавнього Риму.

Результати використання електронного посібника та мобільних і портативних ІТ-пристроїв на заняттях або у самостійній роботі студентів показують, що:

1) застосування електронного посібника сприяє більш активному та свідомому засвоєнню студентами знань, тобто формуванню умінь іншомовної комунікації;

2) створює позитивне ставлення студентів до навчального матеріалу;

3) посилює внутрішню мотивацію до навчальної діяльності, внаслідок чого подвоюється час довільної уваги;

4) подання матеріалу схемами, тренувальні і контролюючі програми, програми-тести стимулюють інтерес студентів до навчальної діяльності,

сприяють формуванню логічного, творчого мислення, розвитку їх здібностей.

До переваг електронного посібника слід зарахувати значну гнучкість до змін.

На відміну від друкованого видання він може, в будь-який час, бути доповнений, удосконалений або адаптований до певних змін.

Слід зазначити, що електронний посібник може бути застосований не тільки для вивчення курсу медичної латини, його структура та програмне забезпечення можуть бути використані для створення електронних посібників з інших дисциплін, звичайно, за умови певної адаптації. До того ж такі посібники доцільно використовувати при заочній або дистанційній формі навчання.

Таким чином, використання системного підходу до розробки та впровадження в навчальний процес електронних навчальних посібників, а відповідно використання мобільних і портативних ІТ-пристроїв дозволяє зробити серйозний крок на шляху переходу від пізнавальної до прагматичної моделі освіти і дає можливість збільшити кількість користувачів, підвищити наочність представлення матеріалу, звести до мінімуму витрати на пошук і підбір літератури, здійснювати контроль отриманих знань та інше.

Література

1. Антонова Т., Харитонов А. Мультимедийный учебник. Поиски жанра// Компьютер-пресс, 2012. №9. – с.26 – 31.
2. Бапмаков А.И., Бапмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информационно-издательский дом "Филинь", 2013. – 616 с.
3. Бодалев А. А. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Избранные психологические труды. – М.: международная педагогическая академия, 1995. – 326с.
4. Дарійчук Л. П. Педагогічні умови формування комунікативних вмінь студентів негуманітарних спеціальностей засобами англійської мови: Дис....канд. пед. наук: 13.00.01/Київський університет ім. Тараса Шевченка. – К., 1999. – 188с.
5. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. – К. : Видавнича група BHV, 2007. – 352 с.
6. Можаяева Г.В. Как подготовить мультимедия курс :методическое пособие для преподавателей / Можаяева Г.В., Тубалова И.В.; Под ред. В.П. Дёмкина. – Томск: ТГУ, 2014. – 41 с.
7. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід’ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства / О. Хоменко // Вища освіта України. – 2012. – №2. – С. 55-61.
8. Lars Powers, Mike Snell Microsoft Visual Studio 2015 - Unleashed Sams Publishing, 7 авг. 2015 г. – 1075с.

БІБЛІЙНІ КРИЛАТІ ВИСЛОВИ В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Крилаті вислови – це золотий фонд світової та національної культури. Вони надають мові своєрідного національного забарвлення. Незважаючи на те, що крилаті вислови є предметом дослідження багатьох мовознавців, з'ясування природи та специфіки цих мовних феноменів і на сьогодні залишається одним з перспективних завдань сучасної лінгвістики. Завдяки поширенню християнства в багатьох країнах світу Біблія була перекладена безліччю різних мов і стала однією з найпопулярніших та найуживаніших книг. Це сприяло проникненню слів та виразів біблійного походження як до літературної, так і до розмовної мови, причому цей процес відбувався паралельно в різних мовах, що забезпечило універсалізацію вживання ідентичних виразів. Тобто, можна говорити про виникнення загальнолюдських реалій, що сприяють взаєморозумінню представників різних народів і культур.

Актуальність ознайомлення з біблійними крилатими виразами пояснюється тим, що знання їх змісту сприятиме належній оцінці й глибокому розумінню контекстів, в яких вони вживаються.

Тривалий час культура християнського світу була звернена до Біблії, яка є джерелом моральних, духовних та етичних істин і настанов. Вирази з Біблії часто вживаються з метою аргументації суджень авторів художніх творів. Біблійні висловлювання можна вважати повчальними текстами, які є готовими стереотипами та зразками. Тож біблеїзми є такими мовними одиницями, які формують образну християнську картину світу. Біблія – плідне джерело, яке надзвичайно широко використовується для поповнення фразеологічного запасу більшості мов світу, особливо тієї його частини, де поширене християнство. Мовний стиль "Книги книг", її словник і синтаксис, насичена образність, а головне, смисловий та дидактичний зміст надихають численні покоління письменників, ораторів, журналістів.

Фразеологічні та лексичні біблеїзми як об'єкт дослідження в різних мовах привертають увагу багатьох лінгвістів (А. Біріха, В. Гака, І. Дубровської, О. Куніна, О. Лисенка, О. Сафронової, О. Солошенка, І. Харазінської, І. Хостай, О. Jespersen, L. Smith, C. Stoffel та ін.)

Розглянемо деякі прислів'я біблійного походження, що стали крилатими висловами і використовуються для характеристики людини, наприклад:

As old as Methuselah – "Старий як Мафусіл", так кажуть про дуже стару людину. За біблійною легендою Мафусіл – це найстаріша людина на землі.

Balaam's ass – "Валаамова ослиця", так називають дуже терплячу і віддану людину. З біблійної легенди відомо, що ослиця Валаама не слухалась свого господаря через те, що Бог перекривав їй шлях, за це Валаам, котрий не бачив Бога, бив її, але ослиця терпляче переносила знущання господаря.

To burry one's Talent – "зарити талант у землю". Як часто зараз ми чуємо цей вислів. Він здається трохи дивним, чи не так? Як можна зарити талант у землю, і що це означає? Цей вислів застосовують до людини, що має великі здібності і можливості, але не використовує їх. Походить він від біблійної легенди про господаря та трьох його рабів. Ось короткий її зміст: У одного господаря було три раба. Одного разу він поїхав у справах і залишив кожному з рабів гроші на зберігання. Двоє рабів закопали гроші у землю, і таким чином повернули скарб цілим і неушкодженим. А третій почав купувати і продавати, й через короткий час значно примножив багатство господаря, а сам став заможним купцем і вільною людиною. Так як у ті часи "талант" означало "гроші", то з'явився вираз "зарити талант у землю". Згодом значення слова "талант" змінилося, але вираз зберігся і досі, хоча дещо в іншому значенні.

The Mark of Cain – "Каїнова печатка", це печатка (помітка), того, що людина знаходиться поза законом, тавро вбивці. Походить від біблійної легенди про Каїна і Авеля, синів перших людей, Адама і Єви, за якою Каїн із ревності вбив слухняного і набожного Авеля, за що потім розкався і дуже шкодував. Та найбільше Каїн боявся, що його хтось викриє, тому він звернувся до Бога, котрий в свою чергу, зробив так, щоб ніхто не дізнався, що Каїн вбивця. І хоча зараз вислів "Каїнова печатка" означає "викриття вбивці", з її походження дізнаємося, що вона навпаки приховувала ім'я вбивці Авеля. Таким чином, з останніх двох прикладів бачимо, що з плином часу значення літературних, крилатих виразів змінюється, через переосмислення їх народом і зміну його світогляду.

Розглянемо ще декілька найпоширеніших виразів, що мають біблійне походження, але вже багато хто вважає їх народними, через їх значну розповсюдженість.

A prodigal son – "блудний син", людина, яка провівши життя у розвагах і марнотратстві, врешті повертається до рідної оселі. За біблійною легендою про батька і двох синів, молодший син пішов з дому зі своєю частиною спадку і все розтратив, у той час, як старший жив у будинку батька і піклувався про нього. Коли молодший син розкався і повернувся до батька, той влаштував велике свято на його честь. У наш час цей вислів вживається по відношенню до людини, котра довгий час була відсутня, але врешті повернулася до родичів і друзів (часто з осудом).

To wash one's hands – "вмивати руки", означає відмовлятися, знімати з себе відповідальність за якусь справу. Походить від біблійної легенди про страту Ісуса Христа. Понтій Пілат, що співчував Ісусу, але не міг переступити через суспільні закони, після страти Ісуса обмив руки водою і

сказав, що це не його провина, і що він зробив все, що від нього залежне для його порятунку. З того часу вислів "вмивати руки" став крилатим, і вживається для того, щоб вийти зі справи, що тобі не подобається.

A Doubting Thomas – "Хома невіруючий", це людина, яку дуже важко переконати, і яка вірить лише власному досвіду і власним очам. За біблійною легендою Хоמו звали одного з дванадцяти апостолів Христа, котрий побачивши воскреслого Ісуса, не повірив у його воскресіння і почав вимагати доказів того, що перед ним саме Ісус Христос. Легенда про Хома невіруючого стала настільки відомою і популярною, що знайшла своє відображення у творчості багатьох письменників. Наприклад, у С. Міхалкова у повчальному вірші "Хома". І після цього здобула всесвітнє поширення. Зараз її вже важко відрізнити від народної приказки, настільки вона глибоко увійшла у свідомість людей. Таким чином, ми бачимо, що багато біблійних прислів'їв згодом перетворюються на крилаті вислови через те, що Біблія справляє величезний вплив на життя людей.

Про те, не тільки біблійні прислів'я породжують крилаті вислови. Згадаймо принаймі десять заповідей (*ten commandments*), що є найвідомішими біблійними істинами, за якими мають жити усі люди. Ці десять заповідей є провідниками у житті багатьох віруючих, а їх порушення рівнозначне злочину. При їх згадуванні людина замислюється над своєю поведінкою, переосмислює свої вчинки. Цей вислів вживається для того, щоб присоромити людину, якщо вона порушує якісь загальноприйняті моральні норми, або щоб вказати на високий моральний дух доброї і чесної людини. Приведемо ще деякі біблійні істини, якими керується більшість віруючих людей, і які застосовують для того, щоб дохідливіше пояснити людині її недоліки, не образивши її при цьому.

Why do you look at the speck of sawdust in your brother's eye and pay no attention to the pink in your eye? – І чого в оці брата свого ти смітнину бачиш, колоди ж у власному оці не чуєш? [Matthew, chapter 7:3]. Вживається по відношенню до людини, котра засуджує іншу, не помічаючи при цьому своїх власних (іноді навіть більших) недоліків.

Every tree does not bear good fruit is cut down and thrown in to the fire. – Усяке дерево, що доброго плоду не родить, – зрубується і в огонь укидається. [Matthew, chapter 15:11]. Якщо хочеш втримати своє місце у житті, необхідно приносити користь оточуючим.

What goes into a mouth doesn't make him "unclean", but what comes out of his mouth, that is what makes him "unclean". – Не те, що входить до уст людину сквернить, але те, що виходить із уст, те людину сквернить. [Matthew, chapter 15:11]. Вживається, щоб попередити лихослів'я людини, бо незалежно від того, що почує людина, вона себе не осквернить, а от сказавши щось, вона може заробити собі дурну славу.

If a blind man leads a blind man, both will fall into a pit. – Коли сліпий водить сліпого, – обоє до ями впадуть. [Matthew, chapter 15:11]. Щоб не потрапити у халепу треба або самому добре розумітись на справі, або

покладатись на знання фахівця; а коли ти невпевнений у своїх знаннях і кваліфікації помічника, то ви обидва зазнаєте нещастя.

Does not judge or you too will be judged? For in the same way you judge others, you will be judged, and with the measure you use, it will be measured to you. – Не судить, щоб вас не судили; бо яким судом судити будете, таким же осудять і вас, і якою мірою будете міряти, такою відміряють і вам. [Matthew, chapter 7:1-2]. Часто можна зустріти лише першу частину висловлювання. Вона застосовується, щоб присоромити людину, що несправедливо засуджує інших. Багато хто не сприймає це висловлювання повністю, а виділяє його першу частину як окремий вираз. Таке часто трапляється з відомими висловами, бо кожний сприймає лише ту їх частину, що ближче до нього за темою і змістом. Те саме трапляється і з прислів'ям та приказками, – вони вкорочуються, і стають крилатими висловами лише ті їх частини, що найбільше зрозумілі і близькі людям, і що відповідають їх світосприйняттю.

Ask, and it will be given to you; seek, and you shall find; knock and the door will be opened to you. – *Прочіть, і буде вам дано, шукайте – і знайдете, стукайте – і відчинять вам* [Matthew, chapter 7:7]. Щоб чогось досягти у житті необхідно до цього іти, шукати шляхів досягнення мети, домагатися свого, адже крім самого тебе ніхто не зробить цього.

Проаналізувавши зібрані матеріали і пояснення до них, слід зробити висновок: через те, що Біблія мала тривалий час великий вплив на свідомість людей, багато біблійних легенд та істин спричинили появу значної кількості крилатих висловів. Релігійне походження цих висловів не заважає їм посідати впливове місце у світському житті. Особливістю біблійних висловів є те, що вони, на відміну від народних, зображують людину не як царя природи, а як її частину; а тварини за Біблією істоти мислячі і самостійні, а не лише уособлення характерів і відносин людей. Вони впродовж багатьох віків не втрачають свого значення і актуальності, а також перекладаються багатьма мовами світу, тому і стають інтернаціональними.

Література

1. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Изд. 4-е. М. : Русский язык, 1984. – 942с.
2. Bible Idioms // English Language and Culture Weekly/ –2004. – № 10. – Р. 23.
3. David C. The Bible League / C. David. – Chicago. : P.O. Box 516, 1978. –225 p.

ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ

Серед великої кількості слів будь-якої мови виділяється своєрідний шар лексики – власні назви, які прийнято називати ономастичною лексикою. За визначенням М. П. Кочергана власні назви чи оніми – "це іменники, які виділяють названий ними об'єкт (істота чи неістота) з низки подібних, індивідуалізують його, ідентифікують та виражають узагальнені уявлення про цей об'єкт у мові, мовленні та культурі народу" [6, 187]. Д. І. Єрмолович говорить про те, що "власні назви служать для особливого, індивідуального позначення предмета безвідносно до описуваної ситуації і без обов'язкових уточнюючих визнач [2, 9].

Вивченням онімів, історією їх походження, розвитку та функціонування займається окремий розділ лінгвістики – ономастика [7, 64]. Цінною є думка А. В. Плотнікової про те, що кожне ім'я – це слово, яке розвивається за законами мови, тому аналізувати інформацію про кожне ім'я необхідно лінгвістичними засобами. Однак особливість предмета даної науки полягає в тому, що, хоча і його основа є лінгвістичною, ономастика тісно пов'язана з багатьма іншими дисциплінами й містить в собі історичний, етнографічний, географічний, соціологічний та інші компоненти. Вони допомагають лінгвістам визначити специфіку та традиції найменування тих чи інших предметів. Тому, ми погоджуємося з дослідницею в тому, що хоча й являючи собою частину лінгвістики, ономастика, водночас, виходить за її рамки [9, 3].

Відомо, що до складу кожної мови входить набагато більше власних назв, ніж загальних. Наприклад, за ствердженням О. Ю. Карпенко, в англійській мові є кілька сотень мільйонів онімів, що значно більше ніж кількість усього населення англomовних країн, однак, апелятивів налічується лише декілька сотень тисяч. Така різниця непомітна оскільки основу мовлення і лексичне ядро мови складають загальні назви, які вживаються частіше, ніж власні. Майже у будь-якому тексті будь-якого стилю (окрім деяких специфічних текстів, типу телефонного довідника чи списку учнів, студентів, виборців, працівників тощо) оніми складають не більше 5 % його обсягу. І ці 5 % мають дуже важливу роль, в особливості для художнього тексту [3, 68].

У літературних творах, як у прозі, так і у поезії, автори використовують оніми як виразовий, характеристичний засіб, що являє собою орієнтир у часі та просторі. Перш ніж назвати своїх персонажів, письменники ретельно обмірковують їх характер, особливості їх поведінки, їх зовнішність, свідомо чи несвідомо намагаючись досягти гармонії між іменем та образом. Незважаючи на велике різноманіття власних назв, часто

автори вигадують нові найменування. Наразі питання визначення сутності й змістової сторони власних назв є актуальними для дослідників (А. В. Дергач, Д. І. Єрмолович, О. Ю. Карпенко, А. В. Плотникова і т. д.), бо справжнє розуміння твору, його глибинних підтекстових змістових шарів, нерідко невиражених іншими засобами, неможливо без аналізу онімів даного художнього тексту [3, 69].

Питання класифікації власних назв залишається досить дискусійним, однак загальнонауковим вважається підхід, який спирається на розмежування власних назв живих істот і неживих предметів. На основі аналізу наукових праць А. В. Дергач, М. П. Кочергана, А. М. Мезенко, В. М. Генкіна, А. Н. Деревяго, вважаємо за доцільне представити узагальнену класифікацію онімів:

1. Назви істот: антропоніми – імена людей; зооніми – оклички тварин; деякі міфоніми (найменування нереальних, гіпотетичних об'єктів) – назви вигаданих звірів (міфозооніми), імена людей в міфах, казках (міфоантропоніми), іменування божеств (теоніми).

2. Назви неістот: фітоніми – назви рослин; етроніми – загальні назви, що використовуються для позначення будь-якого етносу (етнічної групи, племені, народу, національності і т. п.); геноніми – власні назви роду, покоління та їх підрозділів; астроніми – назви небесних тіл; планетоніми – назви планет; космоніми – назви зон космічного простору та сузір'їв; хрононіми – назви відрізків часу, епох; геортоніми – назви відрізків святкового часу; хрематоніми – назви унікальних предметів матеріальної культури, створених чи добутих руками людини, у тому числі назви зброї, музикальних інструментів, побутових предметів, ювелірних виробів, дорогоцінних каменів і т. п.; ідеоніми – назви унікальних об'єктів духовної культури; ергоніми – назви ділових об'єднань людей; біблїоніми – назви письмових творів; артїоніми – назви витворів зображувального мистецтва; поетоніми – власні назви у художньому творі; деякі міфоніми, а саме: назви вигаданих рослин (міфотїтоніми), географічних об'єктів (міфотопоніми); анемоніми – назви стихійних явищ; топоніми (географічні назви), які у свою чергу поділяються на гїдроніми (назви водних об'єктів), ойконіми (назви поселень), ороніми (назви елементів рельєфу земної поверхні), спелеоніми (назви природних підземних об'єктів), хороніми (назви адміністративно-територіальних одиниць, що мають певні кордони, та які прийняте в офіційних документах), дромоніми (назви наземних, водних, підземних, повітряних шляхів сполучення), агрооніми (назви земельних оброблених ділянок, полів), дрімоніми (назви лісних ділянок, лісів, борїв, гаїв), інсулоніми (назви островів), некроніми (назви місць захоронення), ойкодоніми (назви будинків та будівель), еклєзіоніми (назви місць проведення обрядів, тобто монастирів, соборів, церков і т. д.) [1, 96–97; 6, 187; 7, 75–77].

Стикаючись із власними назвами, перед перекладачем завжди постає вибір перекладацьких трансформацій. Ознайомившись з дослідженнями

Д. І. Єрмоловича, Т. Р. Кияка, І. В. Корунця, М. П. Кочергана, М. Нестругіної та ін., ми прийшли до наступних висновків:

1. Згідно з сучасними тенденціями, у разі відсутності відповідників власних назв у мові перекладу, обирається один з наступних методів: транслітерація, транскрипція, транспозиція, калькування, трансплантація (особливо для мов з гомогенним алфавітом), а також власне семантичний переклад та їх змішане використання [8].

2. Приблизно до XX століття для передачі власних назв перекладачі вдавалися до транслітерації та калькування й обходили стороною метод транскрипції. Наприклад, переклад прізвища *Watson* як *Bamson* (герой романів А. Конан Дойла, написаних наприкінці XIX – на початку XX століття) та *Vomson* (сучасна британська акторка Емма Уотсон).

3. На думку відомого українського перекладознавця І. В. Корунця, зазвичай для перекладу власних назв використовуються методи транскрипції чи транслітерації (чи часткової транскрипції та часткової транслітерації). Вибір методу залежить від походження імені й від перекладацької традиції, оскільки переклад деяких власних назв, а особливо імен видатних історичних діячів, вже наявний у мові перекладу (наприклад, англ. *Ptolemy* – укр. *Птоломе́й*, англ. *King Charles* – укр. *ко́роль Ка́рл*, англ. *Queen Elisabeth* – укр. *ко́ролева Єлизавета*, укр. *Ца́р Олекса́др* – англ. *Tsar Alexander*) [5, 96 – 101].

Для перекладу онімів біблійського, латинського чи грецького походження Д. І. Єрмолович виділяє окремий прийом транспозиції, який полягає в тому, що власні назви у різних мовах, які відрізняються за формою, але мають спільне лінгвістичне походження, використовуються для передачі одне одного [2, 24].

Працюючи з власними назвами, за ствердженням І. В. Корунця, необхідно також звернути увагу й на лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори. Наприклад, усім відомі імена *Adam* та *David* з англійської можна перекласти українською як *Ада́м* та *Дави́д* (у біблійному чи історичному контексті) чи *Еде́м* та *Деві́д* (як імена звичайних людей). Схожу думку має Т. Р. Кияк, зазначаючи, що деякі імена і транскрибують, якщо це імена простих людей, і транслітерують за латинською традицією, якщо це імена правителів чи церковних діячів: англ. *Henry* – укр. *Ге́нрі/Ге́нрі́х*, англ. *John* – укр. *Джо́н/Іва́н*. Прізвища історичних осіб, як правило, перекладають: франц. *Charlemagne* – англ. *Charles the Great* – італ. *Carlo Magno* – укр. *Ка́рл Ве́ликий* [4, с. 124 – 126].

4. Однією із проблем перекладу антропонімів є переклад імен та прізвищ іншомовного походження. Перед перекладачем постає дилема: перекласти відповідно до правил фонетики та орфографії вихідної мови чи мови походження цих антропонімів? Наприклад, якщо в англійському тексті зустрічається француз на ім'я *Charles Agard*, то українською його будуть звати *Ша́рль Ага́р*, однак, якщо він британець чи американець, чиї далекі

предки мають французьке походження, його будуть звати *Чарльз Етард* (на англійський манер) чи *Атар* (на французький манер) [8].

5. Переклад топонімів найбільш неоднозначний, оскільки вони передаються як за допомогою семантичного перекладу, так і методу транскрипції, транслітерації і калькування. Це пов'язано з тим, що території Землі вивчалися у різні періоди, тому й географічні назви перекладалися згідно з тенденціями тих епох, а ці традиційні назви використовуються й дотепер: наприклад, *Cape of Good Hope* – *Мис Доброї Надії*, *the Pacific Ocean* – *Тихий океан*, *Salt Lake City* – *Солт-Лейк-Сіті*, *Pearl Harbor* – *Перл Харбор*, *Texas* – *Texas*.

6. Якщо назви компаній, установ, періодичних видань не мають загальноприйнятих відповідників у словниках, довідниках, енциклопедіях тощо, наразі перекладачі використовують метод трансплантації, тобто прямий графічний перенос, із використанням прийому експлікації: додаються категоріальні слова (*Ferrari* – компанія *Ferrari*) чи пояснення та коментарі перекладача у вигляді посилань [8].

7. Набагато складніше перекладати літературні оніми, оскільки часто, особливо у дитячій літературі, автори використовують "промовисті" антропоніми, зооніми та топоніми, тому що вони створюють потрібний комічний чи трагічний ефект, а також дають характеристику героя чи місця. Вибір методу передачі таких власних назв цілком залежить від перекладача. І. В. Корунець стверджує, що до семантичного перекладу антропонімів та топонімів можливо вдатися лише у гумористичних творах, де вони створюють комічний ефект, а в інших випадках краще виконати транскрипцію чи транслітерацію [5, 100 – 101].

У підсумку зазначимо, що працюючи з власними назвами, для уникнення непорозумінь й помилок перекладачу необхідно консультуватися із довідковою літературою та спеціалістами з інших мов. На нашу думку, якщо у мові перекладу немає відповідників, то найбільш вдалі методи передачі власних назв у текстах офіційно-ділового характеру – це транскрипція, транспозиція і трансплантація; а в художніх текстах – транскрипція, транспозиція, калькування й лексико-семантичні заміни (модуляція, конкретизація, генералізація). Однак, вдаючись до транскрипції літературних онімів, бажано зробити пояснення чи коментарі, інакше значення "промовистих" імен передається не в повному обсязі. Проте, надмірне використання калькування та лексико-семантичних заміन іноді створює зайві алузії, тим самим замінюючи авторську думку перекладацькою.

Література

1. Дергач Д. В. Специфіка лінгвістичної інтерпретації онімів як компонентів лексичної системи мови /Д. В. Дергач // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – Київ, 2008. – Вип. 17. – С. 92-101.
2. Ермолович Д. И. Основания переводческой ономастики: автореф. дис. ... д-ра. филол. н.: 10.02.20 / Ермолович Дмитрий Иванович. – Москва, 2005. – 48 с.

3. Карпенко О. Ю. Про літературну ономастику та її функціональне навантаження / О. Ю. Карпенко // Записки з ономастики. – Одеса, 2000. – Вип.4. С. 68 – 74.
4. Кияк Т. Р. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. – 543 с.
5. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник / І. В. Корунець. – Вінниця: "Нова Книга", 2003 – 448 с.
6. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства / М. П. Кочерган. – Київ: ВЦ "Академія", 2001. – 368 с.
7. Мезенко А. М. Ономастика: учебно-методический комплекс / А. М. Мезенко, Генкин В. М., Деревяго А. Н. – Витебск: УО "ВГУ им. П. М. Машерова", 2012. – 152 с.
8. Нестругина М. Нельзя просто так взять и перевести имя собственное / М. Нестругина [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://blog.tran.su/shkola/5037/?source=lj>.
9. Плотникова А. В. Принципы и способы атрибуции имен собственных в произведениях жанра "фэнтези" (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. н.: 10.02.19 / Плотникова Анна Вячеславовна. – Москва, 2010. – 20 с.

Стасик Микола,
кандидат філологічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ПОЕТИКА ЕПІЛОГУ В ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ УЛАСА САМЧУКА

Виділяючи невіршені раніше частини загальної проблеми, варто зазначити, що питання особливостей завершення романів У. Самчука поки що не знайшло свого вираження в літературознавчих працях, хоча окремі його твори під цим кутом зору аналізувалися (С. Бородіца, І. Бурлакова, С. Пінчук, Ю. Мариненко, Ю. Безхутрий та ін.). Проте, на нашу думку, акцент цих досліджень не дозволив докладно і ґрунтовно розкрити цєпання.

Найбільш повному розкриттю художньої ідеї твору сприяє аналіз поетики епілогу як найважливішого композиційного елемента. Дослідження епілогу дозволить не лише внести деякі уточнення і доповнення в інтерпретацію його творів, але й більш глибоко вивчити еволюцію поетикальної системи письменника.

Враховуючи зазначені найбільш важливі моменти при дослідженні в літературі епілогу, ми ставимо перед собою *завдання* дослідити функцію епілогу у творах письменника. Така постановка проблеми є *актуальною*, оскільки забезпечує системний підхід до аналізу художнього твору, дає можливість повніше визначити, як вирішується поставлене письменником завдання.

"Літопис писався... Писався рік Божий 1945-ий. Серпня дев'ятого того року в Нагасакі поставлено другу крапку написаної епохи... Планета

виступила неготовою в другу еру буття. Диміли руїни храмів, палаців, моралі, ладу й порядку. Зливались і мішались раси й нації, виринала нова амальгама, без часу і простору, в таборах, бараках і шатрах – майбутньої держави світу. Нація атома. Ді-Пі.

Шукалось людей. Відповіді. Шукалось часу, простору, перспективи. Шукалось назви. Хто, для чого і куди нас послав?" [7, 284], – пише У. Самчук у своїх спогадах.

Для письменника кінець твору – це не відповідь, а ще одне запитання. До речі, така незавершеність роману характерна для більшості творів письменника і має завжди символічне значення.

Яків Балаба у романі У. Самчука "Чого не гоїть огонь" [8] – герой діючий. Через те маємо у творі розвинутий сюжет, з пригодницькими елементами. Боротьба українських партизанів ведеться у складних умовах спочатку фашистського, а потім сталінського тоталітарних режимів. Але сюжет немов би обірваний. Про трагедію визвольних змагань та долю їх учасників дізнаємося з останнього підрозділу, що виконує роль епілогу. Для завершення романів великого обсягу характерним є саме прийом епілогу [9, 252]. Після тривалої і повільної розповіді про обставини життя героя за якийсь період в епілозі ми зустрічаємо пришвидшену, "зіжмакану" розповідь, де на кількох сторінках дізнаємося про події декількох років або десятиліть. Наприкінці роману "Чого не гоїть огонь" зустрічаємося з Павліною Балабою та її дітьми. Розповідь Павліни, як можна здогадуватися, лягла в основу сюжету роману.

Для епілогу художнього твору типовою є формула: "Через десять років після розповіді" і т.п. Часовий розрив і пришвидшення темпу розповіді є доволі відчутною ознакою закінчення роману. "Минули роки", – так починається епілог роману У. Самчука "Гори говорять!", а далі йде розповідь про головних героїв твору. Завершується епілог описом природи. Таке завершення роману, зважаючи на нашу літературну традицію, набуває великої ваги, значного прихованого змісту. "Здригалась і жадібно затріпотіла сама земля. Вона уздріла свого Творця в безмежних висотах неба, що дихав зливою сонця, натхненний страшною силою чину. Вона ожила" [5, 261].

Структура звичайного епічного роману виникає на основі конкретної зав'язки, сюжетно-фабульного зчеплення, взаємодії двох і більше героїв і "завершується розв'язкою створеного сюжетного напруження шляхом їх вирішення або смерті героя" [1, 112], – пише Т. Мотильова. Твори Самчука, особливо "Волинь", "Марія" та "Ост", "прагнуть" вирватися, піднятися над цими рисами романної поеми. Його твори звертаються до "течії життя", і, по суті, вони не завершуються ні зустріччю закоханих, ні щасливим одруженням, ні смертю героя.

Трилогія "Волинь" закінчується такими словами: "Того самого ранку Матвій встав, як звичайно, разом зі сонцем. Він знав, що там, у селі, сталося, як також знав, куди і чому відійшов його син. Хто скаже, як

надовго... Можливо, назавжди. Було багато руху, багато мови, багато тривоги. Але Матвій не має права на це зважати. Його кличе земля, і він мусить бути з нею". І тому "Матвій далі і далі ступає за плугом, крає чорну борозну в напрямку угорської межі, його шорсткі, вузлуваті долоні міцно тримають ручки чепіг..." [4, 324].

Така незавершеність роману, що свідчить про безкінечність життя, і є справжньою повнотою абсолютного епосу. Цілісність твору досягається, перш за все, синтетично-філософським осмисленням історичного процесу і ролі людини в ньому. Саме тому в художній структурі романів Самчука так яскраво "відчутний" мотив підсумків.

До речі, розповідь-попередження займає значне місце у творах письменника. Розповідаючи про певні конкретні дії, письменник часто вказує на те значення, яке ці події можуть мати у майбутньому для героя.

Такий засіб зображення життєвих процесів у формі розповіді-попередження, розповіді-передбачення створює відчуття епічності, величності, допомагає розкрити взаємозумовленість і зв'язок подій. "А не знають бідні, що рай – це небо, а земля – земля. Земля – це тверда, дуже тверда справа, вона не може без праці, без поту, вона скупа на дурничку. Не добудеш з неї зерна, як не буде пролито твого поту. Всі, хто мав з нею діло, – знають це, як святий отче наш" [215, 458].

Письменник ніколи не замикається у вузьких рамках особистого, окремого. Епічна розповідь гнучка і охоплює різні сторони людського життя, включаючи їх у єдиний потік історичного розвитку. Окреме, індивідуальне осмислюється як невід'ємна частина у складній, рухомій картині загальнолюдського життя. Форма розповіді-узагальнення, яку часто застосовує У. Самчук, дає можливість письменнику, зберігаючи усю конкретність розповіді, звести воедино різні явища життя.

Незавершеність притаманна й іншим творам письменника. Наприклад, роман "Кулак" закінчується такими словами: "Темнота все густішала... З неба мигали зорі, у просторі, всесвіті, вгорі, внизу йшли, кожний своєю дорогою, світи" [6, 279]. Однотипність ситуацій і прийомів їх опису не тільки не викликає відчуття повтору, а навпаки, саме цей повтор ще раз нагадує про те, що життя повертається на круги своя. Фінал романів Уласа Самчука сприймається як незакінчений акорд руху, який ніщо не може зупинити.

Улас Самчук як епік намагається бути об'єктивним у відтворенні минулого. Роздуми про сенс життя, про відповідальність кожного перед історією, епохою – визначальна ознака прози письменника. Вона визначає масштабність, ємність їх змісту і, у свою чергу, зумовлюється глибиною історизму авторської думки. Романи У. Самчука притаманний епічний масштаб художнього задуму. Роздуми письменника про людину, її суть епічні за своїм характером. Мислення митця характеризується епічною синтетичністю, злиттям особистого з загальним. Митець не абсолютизує ні страждань, ні трагічного, ні смерті. Його герої живуть і діють в реальному,

звичайному світі, що значно посилює враження від твору, оскільки паралелізм буденного, звичайного з "ірреальним" драматизує розповідь.

На думку письменника, жодне зло не може тривати вічно. Добро неминуче перемаже. Такий закон життя. Тому пророчими є слова письменника, які він вкладає в уста Гната, одного з героїв роману "Марія": "Слово моє до мертвих і ненароджених. Слово моє прийдучим вікам. Затямте, ви, сини і дочки великої землі... Затямте, гнані, принижені, затямте, витравлювані голодом, мором...! Нема кінця нашому життю. Горе тобі, зневірений, горе тобі, виречений самого себе...! Кажу вам правду велику: краще буде Содомові і Гоморрі в день страшного суду, ніж вам, що відреклися й плюнули на матір свою...!" [2, 141]. Попри трагізм і драматизм твору, у "Марії" втілена ідея євангельського воскресіння, відродження української нації. Як бачимо, епілог не просто логічно завершує сюжет твору, він акумулює у собі авторську позицію.

Отже, епілог впливає на осмислення твору загалом. Він визначається жанровими особливостями твору, характером оповіді й сюжету. У творах У. Самчука він є виразником проблематики, символічного, образного значення. У ньому означено домінуючий у його творчості мотив – проблему національного пробудження, визволення українського народу.

Література

1. Мотылева Т. Роман – свободная форма: Статьи последних лет / Т. Мотылева. – М. : Сов. писатель, 1982. – 400 с.
2. Самчук У. Марія; Куди тече та річка / У. Самчук. – К. : Наукова думка, 1999. – 416 с.
3. Самчук У. Морозів хутір / У. Самчук. – Регенсбург : Видання Михайла Борецького, 1948. – 584 с.
4. Самчук У. Волинь: Роман у трьох частинах / У. Самчук. – К. : Дніпро, 1993. – Т. 1. – 574 с.
5. Самчук У. Гори говорять! : Роман у 2-ох частинах / У. Самчук ; післямова Андрія Жив'юка. – Ужгород : МПП "Гражда" – Карпати, 1996. – 270 с.
6. Самчук У. Кулак / У. Самчук. – Чернівці : Бібліотека "Самостійної Думки", 1937. – 280 с.
7. Самчук У. П'ять по дванадцятій: Записки на бігу / У. Самчук. – Буенос-Айрес : Видавництво Миколи Денисюка, 1954. – 230 с.
8. Самчук У. Чого не гоїть огонь / У. Самчук. – Нью-Йорк : Волинь, 1959. – 288 с.
9. Тимофеев Л. Основы теории литературы / Л. Тимофеев. – М. : Просвещение, 1976. – 548 с.

Стаценко Олена,

викладач,

Сумський національний аграрний університет

ПІЧ ЯК РЕПРЕЗЕНТАНТ НОМІНАЦІЙ ЇЖІ, ТЕПЛА, БЕЗПЕКИ

Як відомо, базовими репрезентантами наївної категоризації світу виступають сталі мовні вирази: прислів'я, приказки, афоризми, сентенції та

народні казки. Яскравим представником номінації як їжі, тепла, так і безпеки є "піч".

За словами В. В. Жайворонка, мова окреслює носіїв напрями світосприйняття, підтвердженням чого є традиційні дискурси, серед яких учений називає фольклорні тексти замовлянь, вірувань, оповідей – міфів у формі казки, переказу, легенди, анекдоту, вербальних фрагментів весільних та інших обрядів, ритуальних дійств тощо.

Безумовно, мислення прадавньої людини ґрунтоване на колективних уявленнях, під впливом яких оточуюче середовище, всі предмети домашнього вжитку, виготовлені людиною, завжди є втіленням сукупності містичних властивостей. Асоціації архаїчної свідомості, що стосуються відношень між суб'єктами (антропоморфними, зооморфними, біоморфними тощо) і об'єктами, зокрема предметами, що визначаються наявністю партиципації (фр. *Lo I de participation*, співучасті). Леві-Брюль зазначав, що "закон партиципації є характерним принципом первісного мислення, який керує асоціацією і зв'язками уявлень у первісній свідомості".

Цілком беззаперечним є той факт, що в українських і російських народних казках та пареміях наявний даний інтелектуальний вияв. Так, яскравий репрезентант номінації як їжі, тепла так і безпеки є "піч", зокрема, представлена у зазначеному наративному жанрі з неприродною для неживих об'єктів функцією – здатності до вербальної комунікації: – *Ох, тяжело мне! Испеклись мои пирожки! Помоги мне, девица!* ("Гуси – лебеди") До того ж піч слугує прихистком в разі небезпеки у цьому ж фольклорному творі: – *Печь-матушка, спрячь нас, от злой смерти укрой! Печь заслонку отворила. Забрались братец и сестрица в печь, заслонку задвинули. Гуси – лебеди погоготали – погоготали – и ни с чем улетели.* Також піч виконує функцію транспортного засобу, здатного розвивати неабиякі швидкісні можливості у казці "Емеля – дурак": – *Ну-ка, по щучьему веленью, а по моему прошенью, поезжай-ка, печь, прямо в город! Тотчас изба затрепала, и печь вон пошла из избы и как сошла со двора, то и поехала печь столь шибко, что и догнать нельзя; и он догнал еще на дороге того посланного, который за ним ездил, а во дворец с ним приехал.* В українській паремії *Січень січе, а піч чубом трясє* образ печі наділений яскравою ознакою чоловічої зачіски – чубом.

Що стосується проблеми аналізу функціонального навантаження слов'янської фольклористики, то слід звернути особливу увагу на явища інтертекстуальності й прецедентності. Адже наше життя протікає у сучасному світі, де мовленнєвий процес насичений цитатами. І, звісно ж, наша сьогоденна мова перебуває в діалогічних зв'язках з минулим і дійсністю, ще й безперервно "замислюється" над майбутнім. Наше мовлення є прецедентним. Так чи інакше всі ми спілкуємось фразами, раніше вживаними у текстах.

Наведені приклади із казок як раз і є тими цитатами, що запам'ятались нам з дитинства. Це пов'язано з тим, що мислення дитини та

первісної людини майже тотожні. Сприйняття навколишнього світу у дитини базується на адаптивних номінаціях, якими постають їжа, тепло та безпека. Лексика казок точно відповідає особливостям предметно-образного мислення дитини, і тому вони, граючись, відтворюють образи з казок, використовують лексику, граматичні форми та, навіть, інтонацію улюблених персонажів. Ілюстративні матеріали паремійного фонду в номінації тепла, що пов'язані зі словом "піч", реалізують сему "лінощі", що розширює діапазон асоціацій: *Одна жарина і в печі гасне, а дві і в полі горять. На печі промислів не водять. Не хвалиться піччю в нетопленій хаті. Худий на печі, ситий на току. Хочеш їсти калачі, так не сиди на печі! Якби мужик на печі не лежав, кораблі би за море споряджав.* В усіх цих прислів'ях, побудованих на антитезі, спостерігається те, що один із опозитів передає негацію, а інший, навпаки, – дає позитивні емоції, з якими пов'язані номінації їжі, тепла та безпеки. Номінація "піч" тісно пов'язана з тим, що у печі готується, наприклад, каша.

Слово "каша" в рамках номінації їжі у казках та пареміях слов'янських народів вживається дуже часто, тому що каша була основною їжею у слов'ян, бо вони ще з прадавніх часів почали вирощувати зернові культури: *Пошел журавль на званный пир. А лиса наварила манной каши и размазала по тарелке. ("Лиса и журавль"). "Маша и медведь": – Будешь, Маша, у меня жить, будешь мне, медведю, кашу варить!* У казці "Три ведмеді" головна героїня також куштує кашу, яку вже зготували ведмеді. А у іншому фольклорному творі Маша вже пригощає мишку кашею, яка віддячує грою в піжмурки з ведмедем ("Марійка та ведмідь").

Термінознаки казка та паремійні тексти як прадавня форма творчої фантазії в духовній культурі архаїчних соціумів, є системою фундаментальної репрезентації світу (фольклорна, наївна таїнні картини світу).

Отже, поняття "безпека", "їжа", "тепло" є невід'ємними складниками наївної категоризації світу людини, що віддзеркалена у народних казках українців і росіян. І одне з основних місць посідає номінація "піч". Безперечно, саме вона є уособленням сімейного затишку, засобом, за допомогою якого людина може задовольнити такі життєво необхідні потреби, як їжа і тепло. У зазначеному контексті слово є семіотичним знаком, семіотичним механізмом і формулою певного фольклорного (казкового) образу. Сюжетотворчу і жанротворчу функції виконують тотемні уявлення давніх українців і росіян.

Тарасенко Тетяна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Філіпова Альбіна,
магістрант,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Радикальні зміни в житті сучасного українського суспільства, ступінь його розвитку, процеси глобалізації та інтеграції, постійне розширення сфер міжнародного, міжнаціонального спілкування показують, що подальший розвиток людства можливий тільки за умов діалогу представників різних національно-культурних спільнот, здатних зрозуміти і прийняти іншу культуру як рівноцінну своїй рідній культурі.

Міжкультурна комунікація на сучасному етапі інтеграції освітніх систем розглядається як провідна особистісна і професійна характеристика сучасного фахівця. Оскільки саме мова виступає головним інструментом міжнародного спілкування, успішність майбутньої професійної діяльності студента-філолога значною мірою визначається рівнем сформованості навичок міжкультурної комунікації, яка розглядається як інтегративна властивість особистості, що забезпечує успішність його професійної діяльності. З огляду вищесказане, перед сучасною українською вищою освітою постає проблема підготовки вчителя-філолога, не тільки здатного до ефективного міжнаціонального співробітництва, а й спроможного прищепити навички міжкультурної комунікації своїм учням.

Теоретичною основою визначення шляхів вирішення даної проблеми є роботи, присвячені психолого-педагогічним дослідженням проблем міжкультурної комунікації (Т. Г. Грушевицька, О. П. Садохін, С. Г. Тер-Мінасова), педагогічній ідеям інтеграції (А. Я. Данилюк, В. І. Загвязинський, В. О. Сластьонін) та гуманізації освіти (Б. Г. Ананьєв, І. О. Зимня, С. Д. Смирнов), дидактичні концепції змісту освіти як основи для створення технології формування навичок міжкультурної комунікації з позицій інтеграції (В. С. Ледньов, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін); методологічною базою виступають комунікативно-діяльнісний та культурологічний підходи.

Початок ХХІ сторіччя характеризується переглядом фундаментальних основ лінгвістичної освіти. Сучасні геополітична, геоекономічна і геокультурна ситуації вимагають введення і використання інноваційних технологій в системі мовної освіти, які сприяють формуванню "вторинної мовної особистості". На думку Е. Холла, який разом з Г. Трейгером у 1959 році вперше запропонував основні положення теорії і сам термін "міжкультурна комунікація", головною метою викладання

іноземних мов є навчання мови як реального і повноцінного засобу спілкування [4].

Загалом, під міжкультурною комунікацією розуміється взаємодія індивідів, груп або організацій, що належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання про значущість культурних відмінностей, здатності їх усвідомити, зрозуміти і адекватно врахувати їх у процесі комунікації. Для досягнення взаєморозуміння в такому процесі необхідна певна сукупність знань, навичок і умінь, загальних для всіх комунікантів, яка в теорії міжкультурної комунікації отримала назву міжкультурної компетентності [2]. На сьогодні міжкультурна компетентність виступає метою навчання іноземних мов як складова частина комунікативної компетентності.

Уперше термін "комунікативна компетентність" був використаний Н. Хомськи у значенні мовної компетентності, яка полягала у здатності розуміти і створювати обмежену кількість речень, побудованих за структурними схемами, а також здатність виявляти формальну схожість і відмінність близьких за своїм змістом висловлювань [3, 54]. Пізніше цей термін був перенесений у соціолінгвістику та методику викладання іноземних мов і трактувався як мовна здатність індивіда. У вітчизняну лінгводидактику цей термін був уведений М. М. Вятютневим як "здатність спілкуватися у трудовій або навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні запити, здатність вибирати і реалізовувати програми мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в обстановці при спілкуванні; вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учасників до бесіди, а також під час бесіди в процесі адаптації; знання крайнознавчого характеру" [1, 55].

Відповідно, міжкультурна компетентність за своєю сутністю виступає як комплексне явище, що включає лінгвістичну, соціокультурну, соціолінгвістичну, соціальну, дискурсивну, стратегічну компетентності, а також такі знання і досвід міжкультурної комунікації, що забезпечують формування "вторинної мовної особистості".

До середини 1980-х рр. в західній науці склалося уявлення, згідно з яким міжкультурну компетентність можна опанувати за допомогою знань, отриманих у процесі міжкультурної комунікації. Знання такого роду поділялися на специфічні, які визначалися як відомості про конкретну культуру в традиційних аспектах, і загальні, до яких відносилося володіння такими комунікативними навичками, як толерантність, емпатійне слухання, знання загальнокультурних універсалій.

Оскільки формування міжкультурної компетентності є інтегральним результатом освіти і виховання на основі діалогу культур, психолого-педагогічні умови і механізми її формування мають спиратися на компоненти особистості, серед яких можна виділити:

– пізнавальний компонент (знання про культурні та загальнолюдські духовні цінності, відносини, події, явища, процеси, про культуру і духовність народу);

– ціннісно-нормативний компонент (інтереси, погляди, соціальні установки, ціннісні орієнтири, вірування, переконання, морально-етичні принципи і норми особистості);

– морально-вольовий компонент (позитивні мотиви діяльності і поведінки, почуття обов'язку і відповідальності, воля і цілеспрямованість, установка на продуктивність, паритетність і співробітництво, консенсус і компроміс, соціальна активність тощо);

– загальнокультурний компонент (освоєння і прилучення до культури, духовності, цінностей, традицій свого народу і інших народів).

Отже, під міжкультурною комунікацією розуміється взаємодія індивідів, груп або організацій, що належать до різних культур. Ефективність процесу міжкультурної комунікації забезпечує наявність відповідної компетентності у того, хто спілкується. Міжкультурна компетентність є сукупністю знань, навичок і умінь, за допомогою яких особистість може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на буденному, так і на професійному рівні. Формування міжкультурної компетентності є інтегральним результатом освіти і виховання на основі діалогу культур, тому психолого-педагогічні умови і механізми її формування мають спиратися на компоненти особистості.

Література

1. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М.Н. Вятютнев // Иностранные языки в школе. – 1975. – №6. – С. 55 – 64.
2. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Научное издание / А.П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с.
3. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge, M.A. – M.I.T. Press. – 1965. – 470 p.
4. Hall E. The Silent Language. – N. Y.: Doubleday, 1959. – 240 p.

Тімасва Євгенія,

магістрант,

Маріупольський державний університет

КАЗКОВИЙ МОТИВ ПОПЕЛЮШКИ В РОМАНАХ ДЖЕЙН ОСТІН

Дослідження процесів міжнародних літературних взаємин є важливим напрямком сучасного літературознавства. Плідно вивчається поширений вид літературних взаємин – повторюваний (традиційний) сюжет як усталена семантично-структурна система, здатна до модифікації. Важливим аспектом вивчення процесів літературної взаємодії в плані використання традиційних сюжетів є дослідження шляхів і механізмів

входження таких сюжетів до національного культурного середовища. Йдеться про те, що будь-який відомий традиційний сюжет ніколи механічно не переноситься у таке середовище. Завжди відбувається адаптація традиційного сюжету до своєрідної природи тієї чи іншої національної літератури (ширше – культури), тому, на наш погляд, осмислення і вивчення ролі національно-специфічних чинників у процесах обробки традиційних сюжетів є необхідною умовою дослідження такого поширеного виду літературної взаємодії.

Образ Попелюшки – беззахисної, безневинно гнаної лагідної дівчини – приваблював письменників різних епох, незважаючи на те, що прийшов цей образ із казок та легенд. Але, попри популярність образу й долі Попелюшки, не можна не відзначити, що ця тема недостатньо досліджена у вітчизняному літературознавстві. Якщо чарівна казка досліджувалася з різних аспектів, вивчалися її становлення й джерела жанру (В. Пропп, Е. Мелетинський, А. Нікіфоров), то конкретно образ Попелюшки та його варіанти залишаються без серйозної уваги науковців. Тому **актуальність** нашої роботи полягає у дослідженні особливостей трактування й інтерпретації світового сюжету та образу Попелюшки в художніх творах, що представляють певні національні літератури Європи.

З літератури для дітей, де він повторюється в нескінченних варіантах, сюжет Попелюшки переходить і до "великої літератури", втрачаючи фантастичні компоненти. Місце помічниці-феї займає зазвичай "доброзичливий багач" – цей "deus ex machina" типового для середини століття філантропічного вирішення соціальних конфліктів. Так, наприклад, В. Гюго використовує мотив Попелюшки в романі "Знедолені", зображуючи страждання крихітки Козетти в трактирі Тенардьє і її визволення Жаном Вальжаном: тут збережені навіть такі деталі старої казки, як сидіння Козетти в брудному куточку. Перенісши сюжет в реалістичну обстановку Франції 20-х рр. XIX ст., Гюго усуває казкове явище принца, але казкові ремінісценції проходять лейтмотивом через весь епізод. По суті, основи романтизму та реалізму закладаються одночасно. Саме тому в літературі цієї країни виникає взаємопроникнення двох художніх систем. Підтвердження цього феномену можна знайти у творчості багатьох письменників XIX ст.: Вальтера Скотта, Чарльза Діккенса, сестер Шарлоти та Емілі Бронте. Проте творчість Джейн Остін виділяється на тлі цієї закономірності. Письменниця відкриває англійській літературі поезію та правду повсякденності, прототипи для своїх персонажів вона знаходить серед своїх друзів, вона достеменно знає їх проблеми, почуття, переживання, вона розуміє і зображає сховане під спокійною, повікторіанськи стриманою повсякденністю життя людської душі, спокійної і бурхливої, трагічної та меланхолійної, словом такої мінливої жіночої душі.

Новаторство та майстерність письменниці проявились не стільки в сюжеті романів, скільки в її підході до проблеми характеру, в тому як вона розуміє і показує тонкий та інколи суперечливий внутрішній світ своїх

персонажів. Як справедливо вважає російська дослідниця Н. Демурова, "змішані характери" – основний творчий принцип письменниці [5]. Вона не просто показує різні пропорції суміші, а й прослідковує, як зароджується певне почуття, як воно переростає в інше, як в упередженість поволі проникає зацікавленість, як починає працювати серце у пошуках спільного почуття, яке згодом перетворюється на кохання.

У зв'язку з темою нашої роботи увагу привертають два романи Д. Остин: "Гордість та упередження" (1796 – 1797) та "Менсфілд-парк" (1811–1813).

У центрі роману "Гордість та упередження" – Елізабет Беннет і містер Дарсі, представники різних прошарків дворянства. Сюжет роману будується на двійній помилці, якої вони припустилися. Елізабет по відношенню до Дарсі знаходиться в позиції, яку Р. Олдінгтон дотепно назвав позицією Попелюшки [25]. І за народженням, і за положенням вона нижча Дарсі, до того ж бідна і страждає від вульгарності своїх рідних. І Дарсі, і Елізабет страждають від гордощів та упереджень. Протягом сюжетного розвою вони звільнюються від своїх помилок і роман завершується їхнім весіллям. Дійсно, на наш погляд, в романі, зокрема у стосунках Елізабет і Дарсі, сюжетна схема Попелюшки є доволі відчутною.

"Менсфілд-парк". На думку В. Набокова, цей твір Д. Остен є комедією нравів і вивертів, усмішок і сліз [5]. Зображено повсякденне життя 2-3-х дворянських родин. Одну з них складають сер Томас Бертрам з дружиною, їх рослі, рум'яні діти – Том, Едмунд, Марія та Джулія, а також лагідна племінниця Фанні Прайс, улюблениця автора, персонаж, через чие сприйняття читач дізнається про події в родині. Фанні – приймачка, бідна родичка під опікою у дядька. Є декілька причин, по яких подібне літературне сирітство так привабливо для романіста. По-перше, самотня, по суті справи, в чужій сім'ї, бідна сирота викликає невичерпне співчуття. По-друге, у вихованки легко можуть початися романтичні стосунки із сином і спадкоємцем, від чого відбудуться неминучі колізії. По-третє, двоїста роль сторонньої спостерігачки і одночасно учасниці повсякденного побуту родини робить її зручною для вирішення завдань автора. Прототипом цієї тихої панянки, чий соромливий красі належить зрештою сліпучо просяяти крізь покрив скромності і смиренності, коли логіка чесноти восторжествує над випадковостями життя, є традиційний образ Попелюшки. Беззахисна, самотня, залежна, непомітна, всіма забута, щоденно потерпає від нарікань тітки Прайс – і в підсумку стає дружиною головного героя Едмунда Бертрама. "Менсфілд-парк", як зауважує В. Набоков, це чарівна казка, але ж по суті всі романи – казки [5].

Закладена в образі Попелюшки ідея, навколо якої будується сюжетна дія, не втратила актуальності й життєздатності й особливо помітно виражає авторський задум завдяки трактуванню, визначеному особистістю письменника і характером конкретних історичних умов, що впливають на прочитання чергового втілення Попелюшки.

Література

1. Анненкова О.С. Зарубіжна література ХІХ століття: європейська реалістична проза 1830 – 1880-х років / О. Анненкова – К.: Знання України, 2006 – 438с.
2. Антофійчук В.І., Нямцу А.Є. Проблеми поетики традиційних сюжетів та образів у літературі / В. І. Антофійчук, А. Є. Нямцу. – Чернівці: Рута, 1997. – 208 с.
3. Остен Д. Гордость и предубеждение / Д. Остен. – М.: Правда, 1989. – 384 с.
4. Остен Д. Мэнсфилд-Парк / Д. Остен. – Харьков: Фолио, 2000. – 410 с.
5. Чудо Джейн Остен. – Режим доступа к Интернет-ресурсу: <http://apropospage.ru/osten/ost1.html>.

Удилова Татьяна,

кандидат филологических наук, доцент
Запорожский национальный университет

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНОЧНОМ ЗНАЧЕНИИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Категории сравнения и оценки принадлежат к базовыми когнитивным категориям, т.к. формирующееся у человека в процессе познания отношение к окружающему миру базируется на оценивании и сравнении. Основным способом фиксации оценки и сравнения являются средства языка. Среди лексических единиц следует в этом плане выделить фразеологизмы. Наиболее полное отражение оценки и сравнения обнаруживается в группе компаративных фразеологических единиц (КФЕ), понимаемых как свободноорганизованные словосочетания, имеющие стабильное синтаксическое значение и лексическое наполнение, базирующееся на сопоставлении предметов, явлений, процессов [2].

Проблемы фразеологии, оценки, оценочности фразеологических единиц отражены в многочисленных работах отечественных и зарубежных лингвистов на примерах различных языков и в сравнительном аспекте, однако проблема оценочности КФЕ изучена недостаточно. Исходя из этого, целью данного исследования является анализ способов выражения оценочного значения КФЕ во французском языке.

Фразеологические единицы являются носителями оценочности, экспрессивности, эмоциональности, что придает высказыванию личностный, субъективный, оценочный характер, отражая отношение говорящего к собеседнику/объекту [5]. КФЕ всегда оценочны и экспрессивны. Некоторые КФЕ могут показаться нейтральными (*Jaune comme un citron*), однако в реальности они оценочны, т.к. говорящий всегда имеет определенное отношение к объекту оценки, а у слушающего возникают соответствующие ассоциации. Кроме того оценочное значение появляется в конкретной ситуации /контексте. Исследование показало, что большинство КФЕ имеют отрицательную оценку. Положительная оценка может восприниматься человеком как "нормативная", желаемая, не

привлекающая внимания, поэтому менее выраженная в языковых единицах. Утверждение, что примеры с отрицательной оценкой более многочисленны, подтверждается вариативностью многих КФЕ, т.е. наличием у них разнообразных форм объекта сравнения (компарата) с идентичным символическим значением:

– *Boire comme un chantre / une éponge / un Polonais / un pompier / un sonneur / un templier / un trou / un tonneau.*

Еще одним подтверждением сказанного являются примеры иронического употребления КФЕ:

– *Etre rond comme un chanoine.*

В случае несовпадения оценочных значений элементов фразеологизма символическое значение КФЕ всегда изменяется от положительного к отрицательному:

– *Etre heureux comme des bossus.*

Известно, что структура КФЕ состоит из 2-4 компонентов [1, 90], а именно компаранта (фр.: le comparé, субъекта сравнения или реального сравниваемого объекта), компарата (фр.: le comparant, элемента, с которым сравнивается, образного объекта сравнения), основания (фр.: le point de comparaison, общего признака для утверждения их сходства/различия), компаратора или коррелятора (фр.: l'outil de comparaison, средства выражения компаративного значения). Однако, не все употребляемые в речи сравнения имеют полную структуру, они могут быть трехкомпонентными, двухкомпонентными и даже однокомпонентными.

КФЕ, как правило, включают три компонента: основание, компаратор и компарат. Также встречаются двухкомпонентные КФЕ, включающие компаратор и компарат.

Несмотря на то, что семантика фразеологизма, в том числе КФЕ, характеризуется относительной целостностью, фразеологическое значение основывается на входящие в ее состав лексемы [3, 3].

Данное утверждение можно перенести и на оценочное значение КФЕ: его выражает весь фразеологизм, однако часто "носителем" является определенный структурный элемент. Это зависит от структурного типа КФЕ.

Исходя из способов выражения основания, КФЕ можно разделить на две группы: глагольные и адъективные, т.к. подавляющее большинство имеют соответствующие основы.

Основание КФЕ является носителем оценочного значения, а компарат усиливает, конкретизирует, передает нюансы данных значений:

– *Léger comme une plume.*

Причем, данное утверждение не равносильно для глагольных и адъективных КФЕ.

Глагольные основания редко передают оценку определенных действий человека, его состояния и отношения к кому-либо или чему-либо самостоятельно, когда компарат лишь усиливает данное значение:

+ *Adorer qn comme un Jésus.*

– *Jurer comme un charretier.*

Чаше значение основания и всего КФЕ определяются компаратом:

+ *Aller comme un charme.*

– *Aller comme un matras (un traît) désespenné.*

0 *Aller comme le vent.*

Оценочное значение КФЕ может вытекать из противоположности значений элементов компарата:

– *Aller comme un pardessus à un canard.*

Противоположными могут быть также значения основания и компарата:

– *Jouer comme un fiacre / un infirme / une pantoufle / un pied / un sabot.*

Противоположность значений основания и компарата может возникать в результате ассоциативного восприятия:

– *Arriver (venir) comme un cheveu (des/les cheveux).*

Поскольку все КФЕ антропоцентричны, адъективные основания передают характеристики человека и их оценочное значение. Оценочное значение КФЕ можно назвать субъективно-объективным. Объективность вытекает из познавательной деятельности человека, однако любая оценка дается субъектом оценки, т.е., в принципе субъективна. Оценка социально детерминирована, т.е. исходит из стереотипных для данного социума представлений и приоритетных социальных ценностных ориентиров.

Основываясь на существующих классификациях [4, 8], можно выделить типы оценочных значений адъективных оснований КФЕ:

1) Оценка эмоционального состояния (*Gai comme un pinson*).

2) Морально-этическая оценка (*Bon comme le (bon) pain (du bon pain)*).

3) Эстетическая оценка (*Beau (gentil, joli, mignon) comme un coeur*).

4) Оценка социального статуса (*Pauvre comme Job*).

5) Оценка физического состояния (*Soûl comme la bourrique à Robespierre*).

6) Оценка возрастных характеристик (*Vieux comme Mathusalem*)

В большинстве примеров оценочное значение КФЕ выражено основанием:

– *Bavard comme une consierge.*

+ *Beau comme un dieu.*

Однако иногда носителем оценочного значения КФЕ является не прилагательное-основание, а компарат:

+ *Blanc comme neige.*

– *Blanc comme un mort.*

Значение компарата может оказаться противоположным оценочному значению основания. В проанализированных примерах, как правило, основание имеет положительную оценку, а компарат является носителем отрицательного значения, которое оказывается доминирующим:

– *Etre heureux comme un chien qui se casse le nez.*

Из сказанного видим, что большинство КФЕ характеризуются наличием отрицательного значения, в большинстве случаев носителем оценочного значения КФЕ является основание, а компарат лишь усиливает его. В случае противоположных оценочных значений основания и компарата, последний является доминирующим и с отрицательным значением.

Перспективным аспектом рассмотрения данной проблемы может послужить исследование гендерных особенностей употребления и значения КФЕ.

Литература

1. Конюшкович М.И. Категория сравнения и ее место в системе языка. // Вопросы функциональной грамматики. Сборник научных трудов. / М. И. Конюшкович – Выпуск 4. – Гродно : ГГУ, 2002. – С. 82 – 91.
2. Мізін К.І. Компаративні фразеологічні одиниці сучасної німецької мови: шляхи утворення та ідеографія Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / К.І. Мізін; Київ. нац. лінгв. ун-т. — К., 2004. — 19 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/inode/p-2/4027.html>.
3. Пестова М.С. Эмотивность и оценочность как основные компоненты коннотации дисфемистических фразеологических единиц, построенных на гиперболе, в английском и русском языках. / М. С. Пестова – 10с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/42053111.pdf>.
4. Тимиргалеева Е.Р. Оценочный характер фразеологизмов с компонентами вертикального пространства в русском, английском и французском языках. Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 "сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание" / Е.Р.Тимиргалеева – Екатеринбург – 2010 – 24 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/219/1/aref00231.pdf>.
5. Трегубчик А.В. Семантика сравнения и способы ее выражения: диссертация ... канд. филол. наук : 10.02.01 "русский язык" [Место защиты: Моск. гос. обл. ун-т]. / А. В. Трегубчик – Рязань, 2008. – 221с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://209.85.129.132/search?q=cache:jl-lIASYpa0J:www.avtoref.mgou.ru/>.

Prof. Dr. Eda Üstünel,

Department of English Language Teacher Education,

Faculty of Education

Büşra Çandırılı,

Department of English Language Education,

Institute of Educational Sciences

Muğla Sıtkı Koçman University

STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE 'BOARD' AND THEIR TEACHERS' USE OF THE BOARDS IN EFL CLASSROOMS

The 'board' as one of the main concerns regarding the space management of a classroom is used as the vertical zone for display. Despite being chalk-based, blackboard, or whiteboard, the boards are one of the most significant components

and a central instructional aid as often the only vertical pedagogic area in classrooms all over the world. Thus, the purpose of the study is to explore students' perceptions of the 'board' in language learning and of how their teachers use the boards in terms of quality, reasons and frequency of the utilization in the department of English Language Teaching (ELT) at Muğla Sıtkı Koçman University (MSKU) through collection of data from 54 second, third and fourth grade students with the help of a questionnaire consisting of demographics, students' perceptions and teachers' usage of the boards in lessons. The findings revealed that overall students had rather favorable perceptions of the boards in language learning and teaching especially about boards' helping them to learn various aspects of courses at their own pace. Also, it was found that the majority of the students thought their teachers spent about right time in a lesson at the board for especially writing notes for students to copy. According to the results of the study, teachers could be suggested what most students would like their teachers to do, which is writing more clearly. Regardless of the limitations of this study which represents a snapshot of the 'board' use, it was aimed to give preliminary insights for teachers about in what ways they can make better of the 'board' space to assist students in their learning and classroom management.

Fedoruk Maksim,
student,

Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy imienia Lesi Ukrainki

ŚLAWOMIR MROŻEK – MISTRZ DOWCIPU JĘZYKOWEGO

W centrum uwagi badań lingwistycznych są jednostki, które, integrując w sobie pewne mowne elementy, zabezpieczają obcowanie pomiędzy ludźmi, co sprzyja porozumieniu, zbliżeniu, kontaktu. Przy czym akcentuje się nie tylko na "poważnych" formach komunikacji, ale i na "niepoważnych". Jedną z odmian ostatnich jest mowny dowcip jak tekst satyryczny o małej objętości, który może regulować działalność członków społeczeństwa. Tym po mistrzowsku posługiwał się Sławomir Mrozek.

Sławomir Mrozek – znany polski dramaturg, lecz stworzył sporo jakościowych groteskowych opowiadań z odcieniami absurda.

Opowiadania Mrożka charakteryzują się, przede wszystkim, groteskowością i karykaturalnością opisywanych wydarzeń albo zjawisk. Tematyka opowiadań Mrożka dosyć szeroka: wyśmiewanie absurdu codziennego życia Polskiej Ludowej Republiki przez pryzmat współczesnego człowieka, jej duchowny rozwój, aczkolwiek stosunek autora do tych tematów jest naprawdę filozoficzny. Absurd w opowiadaniach Mrożka dwuznaczny. Jego twórczość nie jest prostą konstancją idiotyzmu, politycznego czy zwyczajnego życia społecznego. Absurd Mrożka podstępny, podszyty goryczą i niepokojem.

Dowcip jest środkiem wpływu mówienie na komunikatywne zachowanie uczestników obcowania. Celem dowcipu jest pozytywny wpływ na zakres psychoemocjonalny adresata – czyli ubawić jego. Dowcip jest najbardziej rozpowszechnioną formą humoru, która poddaje się studiowaniu przez swoją stosunkowo stabilną strukturę.

Mowny dowcip to – niewielki za formą komiczny tekst, który jest zbudowany na jednym epizodzie z gwałtownie wyrażoną kulminacją w końcu.

Autor monografii "Polski mowny dowcip" D. Buttler zwraca uwagę na to, że są dwa główne typy dowcipów – mowne i te, które bazują się na pozamownych realiach : "Samo rozróżnianie dowcipu, który tworzą słowne formy, i dowcipu, który one po prostu przekazują jest bardzo istotne w badawczej praktyce (...) Jednak dowcip słowny nigdy nie jest asemantyczny, on zawiera komiczną interpretację realiów, czasami konkretnych i pojedynczych, czasami uogólnionych. Z kolei w niesłownych dowcipach forma też nie jest elementem nieistotnym, ponieważ akurat jej ścisłość i niedokładność pozwala zrealizować typowy mechanizm dowcipu : zdziwić albo przymusić się pomylić"[1, 40]. Badaczka twierdzi, że środki mownego komizmu są ściśle związane z całym tekstem, oni współdziałają z komizmem sytuacji i bohatera. To oznacza, że sprawa wyróżniania i klasyfikacji mownych dowcipów jest trudną sprawą. Wartość estetyczna tekstu (tu: komizm) formuje się przez współdziałanie wszystkich elementów.

Na czym istota dowcipu językowego ? Podzielamy opinię językoznawcy D. Buttler : "Reakcja odbiorcy na słowne elementy dowcipu wyznacza się mownym doświadczeniem. Na przykład, elementy deminutywne w świadomości odbiorcy kojarzą się z małymi przedmiotami albo czułymi formami. Za chwilę recypient zaczyna rozumieć, że formę deminutywną mają słowa, które za treścią jej przeczą" [1, 63].

Dalej rozpatrzmy główne typy mownych dowcipów w opowiadaniu Sławomira Mrożka "Słoń" [13]. Opowiadanie Sławomira Mrożka jest przykładem ironicznej groteski. Wyśmiewa ono nieuczciwe kierownictwo, bardzo krytycznie traktowane przez autora. To historia zoo, w którym nieprofesjonalny kierownik wszystkimi swoimi działaniami "tańczy" przed swoimi kierownikami, chce przechytrzyć wszystkich. Jednym z jego zamysłów było nadstawianie gumowego nadmuchiwanego słonia zamiast prawdziwego zwierzęcia. To wszystko dla oszczędności – czyli dla dobra państwa.

Charakterystyczny dla opowiadania jest humor. Zoo jest przedstawione jako Sodom – obraz straszego bałaganu, dziwnych anomalii: żyrafy z krótkimi szyjami, "nieświszące" świstaki; uruchomione miejsce, smutne. Lecz do zoo zgromadzają się całe szkolne wycieczki w celu wyłącznie dydaktycznym. Autor pokazuje, jak państwo realnie dba o swoich obywatelach. Śmieszni są również pracownicy zoo, którzy nie są aż nijak fachowcami w swoim fachu. Ich główne zajęcie - sunąć się do góry karierowiczowską drabiną. Ich praca polega na bezsensownym wykonaniu poleceń, bez zamysłu nad ich absurdalnością (na przykład, to polecenie o słoniu). Komiczny jest również kontrast między

ambicjami kierownika, jego nieróbstwem i trudnym zadaniem, które było dla pracowników zoo : oni byli zmuszeni nadąć ogromnego słonia. Komicznie przedstawiona i niekompetentność ludzi : oni nadmuchiwali słonia ustami, kiedy jest sposób prostszy – napelnienie słonia gazem. Mroźek opisuje to tak: : *"Zamknęli się w szopie, w której urządzony był podręczny warsztat, i zaczęli nadmuchiwanie. Jednak po dwóch godzinach wysiłku stwierdzili, że szara powłoka tylko nieznacznie uniosła się nad podłogą, tworząc bulwiasty, splaszczony kształt, w niczym jeszcze nie przypominający słonia. Noc postępowała, głosy ludzkie uciszyły się, jedynie z ogrodu dolatywało wołanie szakala. Zmęczeni, przerwali na chwilę pilnując, żeby powietrze już nadmuchane nie uciekło. Byli to starsi ludzie, nie przyzwyczajeni do takiej roboty.*

– *Jak tak dalej pójdzie, skończymy dopiero rano – rzekł jeden z nich. – Co ja powiem żonie, kiedy wrócę do domu? Nie uwierzy mi przecież, jeżeli jej powiem, że przez całą noc nadmuchiwałem słonia.*

– *Rzeczywiście – zgodził się drugi. – Słonie nadmuchuje się rzadko. Wszystko przez to, że nasz dyrektor jest lewak.*

Po dalszej półgodzinie poczuł się zmęczony. Kadłub słonia powiększył się, ale daleko było mu jeszcze do pełnych kształtów.

– *Coraz ciężiej idzie – stwierdził pierwszy.*

– *W samej rzeczy – przytaknął drugi. – Jak po grudzie. Odpocznijmy trochę.*

Kiedy odpoczywali, jeden z nich zauważył kurek gazowy, wystający ze ściany. Pomyślał, czy nie dałoby się wypełnić słonia do reszty gazem – zamiast powietrzem. Powiedział o tym koledze" [2].

Oto jak pisze kierownik zoo listu swojemu kierownictwu: *"Ja i cała załoga zdajemy sobie sprawę, że słoń jest wielkim ciężarem na barkach polskiego górnika i hutnika. Pragnąc obniżyć koszty własne, proponuję zastąpić słonia wymienionego w odnośnym piśmie – słoniem własnym. Możemy wykonać słonia z gumy, w odpowiedniej wielkości, napelnić go powietrzem i wstawić za ogrodzenie. Starannie pomalowany, nie będzie się odróżniał od prawdziwego, nawet przy bliższych oględzinach. Pamiętajmy, że słoń jest zwierzęciem ociężałym, nie wykonuje więc żadnych skoków, biegów i nie tarza się. Na ogrodzeniu umieścimy tabliczkę wyjaśniającą, że jest to słoń szczególnie ociężały. Pieniądze zaoszczędzone w ten sposób możemy obrócić na budowę nowego odrzutowca albo konserwację zabytków kościelnych. Proszę zwrócić uwagę, że zarówno inicjatywa, jak i opracowanie projektu jest moim skromnym wkładem we wspólną pracę i walkę. Pozostaje uniżenie" – i podpis" [2].*

Poważny ton wypowiedzi kontrastuje z przedstawionymi sytuacjami, które mają komiczny (naukowa informacja o wielotonowej wadze słonia: sytuacja, w której lekki wiatr odnosi jego w powietrze) charakter. Więc, język buduje groteskę.

Wypadkiem, w którym absurdalny humor osiąga pik, jest przyjazd pierwszej wycieczki, która ogląda gumowe zwierzę, zoo, które wydaję to za nową rozrywkę. Przewodnik wycieczki naukowym językiem opowiada o słoniu,

o jego typowym zachowaniu, właściwościach, czego w ogóle nie widać po gumowej atrapie. W momencie, kiedy "zoolog" mówi o niewiarygodnej wadze słonia - nadmuchiwane zwierzęcia zaczyna lecieć do góry i znika w niebie. Komizm podkreśla również bardzo poważny ton wypowiedzi, opis polotu słonia i zaskoczonych małp.

"Jednymi z pierwszych gości tego dnia byli uczniowie miejscowej szkoły, przyprowadzeni przez nauczyciela. Nauczyciel zamierzał przeprowadzić lekcję o słoniu w sposób poglądowy. Zatrzymał całą grupę przed słoniem i zaczął wykład:

– ...Słoń jest roślinożerny. Za pomocą trąby wyrывa młode drzewka i objada je z liści.

Uczniowie skupieni przed słoniem oglądali go pełni podziwu. Czekali, żeby słoń wyrwał jakieś drzewko, ale on tkwił za ogrodzeniem bez ruchu.

– ... Słoń pochodzi w prostej linii od zaginionych już dzisiaj mamutów. Nic więc dziwnego, że jest największym z żyjących zwierząt lądowych.

Pilniejsi uczniowie notowali.

–...Tylko wieloryb jest cięższy od słonia, ale ten żyje w morzu. Możemy więc śmiało powiedzieć, że królem puszczy jest słoń.

Przez ogród powiał lekki wiatr.

– ...Waga dorosłego słonia waha się od czterech do sześciu tysięcy kilogramów.

Wtem słoń drgnął i uniósł się w powietrze. Przez chwilę kołysał się tuż nad ziemią, ale podtrzymany wiatrem ruszył do góry i ukazał całą swą potężną postać na tle błękitu. Jeszcze chwila i mknąc coraz wyżej zwrócił się ku patrzącym z dołu czterema krążkami rozstawionych stóp, pękatym brzuchem i koniuszkiem trąby. Potem, niesiony przez wiatr poziomo, pożeglował ponad ogrodzenie i zniknął wysoko za wierzchołkami drzew. Oslupiałe małpy patrzyły w niebo.

Słonia znaleziono w pobliskim ogrodzie botanicznym, gdzie spadając nadział się na kaktus i pękl.

A uczniowie, którzy wtedy byli w ogrodzie zoologicznym, opuścili się w nauce i stali się chuliganami. Podobno piją wódkę i tłuką szyby. W słoniu nie wierzą w ogóle" [2].

W opowiadaniu jest i trzecia osoba, opowiadacz, który opowiada o wszystkim nienaturalnym poważnym tonem i neutralnymi, nieemocjonalnymi słowami. Wszystko to zwiększa i tak już ironiczne brzmienie opowiadania.

Oczywiste jest, że opowiadanie Mrożka nawiązuje do czasów polskiego socjalizmu – mówią o tym czytaczowi liczne aluzje na początku utworu. Argumenty kierownika zoo, co dotyczy projektu (wsparcie "wspólnej pracy i walki", robotników; "planowany rozwój kraju", obchodzi się święto 22 lipca) jednoznacznie, związują się z realiami komunizmu.

Humor w opowiadaniu dominuje od samego początku. Rozśmiesza przedstawiony w "Słoniu" obraz nieuczciwych urzędników i państwowych pracowników – osób świeckich, skoncentrowanych głównie na tym, żeby wspiać się najwyżej następnymi schodkami swojej kariery, co zaniedbuje często swoje główne obowiązki albo ślepe i bezsensowne wykonania przepisów (urzędnik,

który aprobuje i całkiem podtrzymuje absurdalny zamysł kierownika zoo, nie zważając na jego istotne znaczenie).

Więc, charakterystycznymi dla stylu Mrożka w tym opowiadaniu (według klasyfikacji D. Buttler są) :

Mowne dowcipy na podstawie ogólnokomicznego mechanizmu

Do tych grup wchodzi rozmaite chwytów artystyczne: powtórzenia, nagromadzenia słów, przesady, syntaktyczne paralelizmy, kontrastowe pojednania oraz inne. Wśród mechanizmów, charakterystycznych dla stylu S. Mrożka, można wyróżnić kilka:

paralelizm składniowy

Například, *"Żyrafa w jego ogrodzie miała krótką szyję, borsuk nie posiadał nawet swojej nory, świstaki, zobojętniale na wszystko, świstały nadmiernie rzadko i jakby niechętnie"* [2].

"Wtem słoń drgnął i uniósł się w powietrze. Przez chwilę kołysał się tuż nad ziemią, ale podtrzymany wiatrem ruszył do góry i ukazał całą swą potężną postać na tle błękitu" [2].

"Potem, niesiony przez wiatr poziomo, pozęglował ponad ogrodzenie i zniknął wysoko za wierzchołkami drzew. Ostupiałe małpy patrzyły w niebo" [2].

Leksyka zabarwiona

Například, *"lewak stawiony na tle naturalnej skały, wyglądał groźnie. Przed nim umieszczono tablicę: "Szczególnie ociężały – w ogóle nie biega"* [2].

"Nauczyciel zamierzał przeprowadzić lekcję o słoniu w sposób poglądowy. Zatrzymał całą grupę przed słoniem i zaczął wykład" [2].

Gramatyczne i słowotwórcze modyfikacje formy słowa

Tę grupę przedstawiają rozmaite słowotwórcze neologizmy, specyfika których w tym, że cały kompleks czynników, które wywołują komiczną reakcję, mieści się w jednym słowie. To znaczy, że nawet poza kontekstem neologizm nie traci swojej komicznej siły. Oto kilka charakterystycznych dla stylu S. Mrożka mownych dowcipów tego typu :

Kontrasty formy i treści. Na przykład,

" –...Słoń jest roślinożerny. Za pomocą trąby wyrывa młode drzewka i objada je z liści" [2].

"Uczniowie skupieni przed słoniem oglądali go pełni podziwu. Czekali, żeby słoń wyrwał jakieś drzewko, ale on tkwił za ogrodzeniem bez ruchu" [2].

" – ... Słoń pochodzi w prostej linii od zaginionych już dzisiaj mamutów. Nic więc dziwnego, że jest największym z żyjących zwierząt lądowych".

"Pilniejsi uczniowie notowali" [2].

" –...Tylko wieloryb jest cięższy od słonia, ale ten żyje w morzu. Możemy więc śmiało powiedzieć, że królem puszczy jest słoń" [2].

" – ...Waga dorosłego słonia waha się od czterech do sześciu tysięcy kilogramów" [2].

Komicizm sytuacji bazuje się na alogicznym pojednaniu zjawisk niezgodnych Na przykład,

Słońca znaleziono w pobliskim ogrodzie botanicznym, gdzie spadając nadział się na kaktus i pękł" [2].

"A uczniowie, którzy wtedy byli w ogrodzie zoologicznym, opuścili się w nauce i stali się chuliganami. Podobno piją wódkę i tłuką szyby. W słońcie nie wierzą w ogóle" [2].

Autor parodiuje nie tylko naukowy styl, a gdzieniegdzie i urzędowy.

Na przykład, "Ja i cała załoga" – pisał – „zdamy sobie sprawę, że słoń jest wielkim ciężarem na barkach polskiego górnika i hutnika. Możemy wykonać słońca z gumy, w odpowiedniej wielkości, napęczyć go powietrzem i wstawić za ogrodzenie. Starannie pomalowane, nie będzie się odróżniał od prawdziwego, nawet przy bliższych oględzinach. Pamiętajmy, że słoń jest zwierzęciem ociężałym, nie wykonuje więc żadnych skoków, biegów i nie tarza się. Na ogrodzeniu umieścimy tabliczkę wyjaśniającą, że jest to słoń szczególnie ociężałe" [2].

"Proszę zwrócić uwagę, że zarówno inicjatywa, jak i opracowanie projektu jest moim skromnym wkładem we wspólną pracę i walkę. Pozostaję uniżenie" – i podpis" [2].

"Otrzymałszy odpowiedź zezwalającą, dyrektor ogrodu zoologicznego polecił wykonać ogromną powłokę z gumy, którą następnie wypełnić miano powietrzem" [2].

"Byli to starsi ludzie, nie przyzwyczajeni do takiej roboty" [2].

"Co ja powiem żonie, kiedy wrócę do domu? Nie uwierzy mi przecież, jeżeli jej powiem, że przez całą noc nadmuchiwałem słońca" [2].

"Wszystko przez to, że nasz dyrektor jest lewak" [2].

Więc, charakterystycznym dla stylu S. Mrożka w opowiadaniu "Słoń", jest:

- mowny dowcip na podstawie ogólnokomicznego mechanizmu. Do tych grup wchodzi rozmaite chwyt artystyczne: powtórzenia, nagromadzenia słów, przesady, syntaktyczne paralelizmy, kontrastowe pojednania i inne.

- Gramatyczne i słowotwórcze modyfikacje formy słowa. Tę grupę przedstawiają rozmaite słowotwórcze neologizmy, specyfika których w tym, że cały kompleks czynników, które wywołują komiczną reakcję, mieści się w jednym słowie. To oznacza, że nawet poza kontekstem neologizm nie traci swojej komicznej siły.

- dowcip na podstawie tradycyjnych jednostek leksykalnych. Chodzi o użyciu takich tradycyjnych leksykalnych elementów, jak synonimy, antonimy, wieloznaczne słowa, homonimy i inne w celu stworzenia komicznego efektu.

Literatura

1. Buttler D. Polski dowcip językowy / Danuta Buttler. – Warszawa : PWN, 1968. – C. 40.
2. Mrozek S. Słoń [Źródło elektroniczne] / Sławomir Mrozek. – Tryb dostępu : http://xhtml.gajdaw.pl/projekty/2_3-03/index.html.

Фірман Світлана,
вчитель-методист вищої категорії,
Бердянський муніципальний ліцей

ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ (CLIL): ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

В умовах інтеграції України до європейської спільноти, пріоритетним завданням сучасної школи є формування інтелектуальної особистості, орієнтованої на безперервний саморозвиток та здатної до успішної самореалізації в полікультурному світі. З одного боку, динамічні зміни, які відбуваються в суспільному та економічному житті країни, вимагають оволодіння учнями глибокими й міцними знаннями основ наук, а з іншого – вироблення комунікативних умінь та навичок, здатності до багатомовного спілкування та готовності використовувати набуті знання в повсякденному житті. За таких умов необхідність упровадження предметно-мовного інтегрованого навчання набуває особливої ваги й актуальності.

3 вересня 2017 року Бердянський муніципальний ліцей став учасником Всеукраїнського проекту "Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті". Одним із напрямків реалізації проекту в умовах навчального закладу є впровадження прогресивної методики предметно-мовного навчання (CLIL). Методика CLIL відповідає основним вимогам проекту щодо формування в молодого покоління умінь ефективно послуговуватися кількома мовами (державною, рідною, мовами міжнародного спілкування) та готовність використовувати здобуті знання в процесі подальшого навчання й повноцінного життя.

Передумовами впровадження проекту в умовах ліцею стали такі чинники: по-перше, наявність класів із поглибленим вивченням англійської мови (50% учнів ліцею навчаються в допрофільних та профільних класах із поглибленим вивченням предмету); по-друге, якісний склад педагогічних кадрів (100% учителів англійської мови мають кваліфікаційну категорію "спеціаліст вищої категорії" та отримали сертифікати Міжнародного екзамєну ТКТ); по-третє, узагальнено ППД навчального закладу "Реалізація міжпредметних зв'язків суспільно-гуманітарних дисциплін", який презентовано на Міжнародній виставці "Сучасні заклади освіти – 2016" та опубліковано в збірнику "Здобутки освітян Запорізького регіону" (випуск №16, 2015). Важливою передумовою є співпраця з ВНЗ України, Литовським національним університетом, участь ліцею в проєкті "Європейська освіта". Щорічно 10-20% випускників продовжують навчання у ВНЗ країн зарубіжжя, що є вагомим стимулом для впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання. Також ліцей має багаторічний досвід організації та проведення мовних таборів, написання пробного Міжнародного тесту TOEFL.

Проте впровадження методики CLIL вимагає особливого підходу, тому на I (організаційно-підготовчому) етапі: опрацьовано нормативно-правову базу; розроблено й затверджено програму та календарний план експериментальної роботи; проведено діагностику рівня готовності ліцею до участі в експерименті; внесено зміни до планування науково-методичної роботи; проведено теоретико-методологічний семінар для вчителів "Полікультурна компетентність як вимога сьогодення"; створено творчу групу вчителів "Предметно-мовне інтегроване навчання в умовах ліцею".

На II (концептуально-діагностичному) етапі: проведено діагностику учнівського середовища; організовано взаємонавчання вчителів англійської мови та навчальних предметів, самоосвітню діяльність із проблеми; проведено цикл інтегрованих уроків суспільно-гуманітарних та природничих дисциплін.

Аналіз проведених інтегрованих уроків дозволив визначити перспективи та труднощі впровадження експерименту в умовах ліцею на даному етапі.

Вагомими *перспективами* впровадження CLIL, на нашу думку, є: підвищення мотивації учнів до вивчення іноземної мови; занурення в штучно створене мовне середовище; розвиток навичок ефективної комунікації, співтворчості та співпраці в процесі підготовки уроків та їх проведення, що дасть можливість учням упевнитися у своїх силах і бути готовими до спілкування рідною, державною, іноземною мовами. Важливою перспективою є конкурентоспроможність випускників під час складання ЗНО та подальшого працевлаштування.

Спорідненість предметів суспільно-гуманітарного циклу дисциплін надає широкі можливості для впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання практично з усіх тем інваріантної та варіативної частини навчального компоненту. Елементи методики CLIL можливо застосовувати навіть у початковій школі, поступово збільшуючи обсяг викладання навчального матеріалу англійською мовою.

У ліцеї проведено цикл інтегрованих уроків: "Тарас Шевченко – великий український бард" (українська література, 8 клас); "Маленький Принц. Образи дорослих. Любов та дружба" (інтегрований курс "Література", 8 клас); "Епоха Відродження" (всесвітня історія, 8 клас); "Співоча Україна" (мистецтво, 9 клас). Уроки стали підтвердженням можливих перспектив реалізації проекту в сучасних умовах у контексті оволодіння іноземною мовою для вирішення конкретних комунікативних задач та пріоритетності надбання умінь для подальшого професійного самовизначення.

Специфіка предметів природничо-математичного циклу ускладнює підготовку до інтегрованих уроків та їх проведення, тому *проблеми* пов'язані здебільшого з цими уроками.

На етапі підготовки до уроку (співпраця вчителя іноземної мови з учителем-предметником) витрачається більше часу на ознайомлення

учителя зі змістом навчального матеріалу рідною мовою, відбір компоненту для обов'язкового вивчення, пошук потрібного матеріалу іноземною мовою, відбір текстів, розробку завдань тощо. Тому інтегровані уроки предметів природничого циклу доцільно проводити не частіше, ніж 1 раз на місяць.

На етапі проведення уроку виникають проблеми організаційного та методичного характеру. Специфіка викладання англійської мови вимагає поділу на групи, а за таких умов працює весь клас, тому ускладнюється застосування набутих знань на практиці, оскільки учні отримують одразу нові знання як із предмету, так і з англійської мови.

Методика CLIL пропонує групові та парні форми роботи, проте, за наповнюваності класу до 26 учнів, збільшується кількість робочих груп, що вимагає посиленої уваги вчителя щодо ефективності роботи в групах та оцінювання знань учнів. Проведення практичних, лабораторних робіт із хімії, фізики, біології, географії, робота з контурними картами, використання інструментарію вимагає поглибленої підготовки учителя до викладання матеріалу, з одного боку, та відповідного рівня знань учнів, з іншого. До уваги слід взяти психологічний аспект на етапах підготовки та проведення уроків, який стосується однаковою мірою як учителів, так і самих учнів.

На уроках фізики та хімії ускладнення виникають під час засвоєння специфічних термінів, ілюстрованого сприйняття матеріалу, ведення дискусії та обговорення в ході проведення лабораторних робіт, вивчення матеріалу, який базується на власному досвіді учнів. Це зумовлено різним рівнем оволодіння іноземною мовою, до того ж, у гуманітарних класах схильність учнів до вивчення предметів природничо-математичного циклу значно нижча. На уроках географії ускладнюється просторове сприйняття географічних об'єктів за причини їх подвійних назв.

Проте інтегровані уроки хімії, фізики, географії викликають зацікавленість учнів, формують цілісність світосприйняття, сприяють розширенню загальної ерудиції та мають практичну спрямованість. Серед проведених уроків: "Географічне положення та відкриття Північної Америки" (географія, 7 клас); "Канада. Особливості ГП та населення. Місце країни у світовій економіці" (географія, 10 клас); "Білки як складова частина їжі" (хімія, 10 клас); "Звукові хвилі" (фізика, 11 клас).

Отже, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) є реальністю сучасної школи як дієвий інструмент підготовки учнів до життя в умовах міжнародної взаємодії.

Література

1. План проведення пілотного проекту "Формування багатомовності дітей та учнів: прогресивні європейські ідеї в українському контексті" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://poliglott-zp.blogspot.com/p/blog-page_8.html.
2. CLIL [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://poliglott-zp.blogspot.com/p/blog-page_76.html.

3. Предметно-языковое интегрированное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kke.innove.ee/ru/language-immersion/integrirovannoe-obuchenie>.

Khalabuzar Oksana,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Berdiansk State Pedagogical University

THE FORMATION OF THE STUDENTS' LOGICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS

Radical changes which take place in modern educational society reflect worldwide tendencies of education's development. They make stress on the necessity of transforming process of providing conditions for the upbringing of the student. Modern specialist has to be the member of developed democratic society which is characterized by the growing dynamics of social progress, increasing of informational stream and widening of various theories, ideas. Within such conditions the first place is given to the ability and readiness to analyze the received information, to check it, to maintain the true statement, to make decisions and to defend own position confidently. It is necessary to think logically, dynamically, to adopt own thinking to the thinking of other people, to be tolerate and acceptable. Actually, this is the description of education of the creative, independent, intellectual personality which is characterized by the ability to consider consciously his personality and the world in general.

As the goal of our research we can state the development of logical thinking of the first-year students. The choice of the object of research is explained by the innovative changes in the content of education at high pedagogical institutions which is oriented on the globalization and educational processes with Europe.

Teaching English language is the powerful factor of developing influence because it involves the process of generalization of such communicative skills as: strict stating of the thought, forming of the question, leading the discussion or dialogue, presenting monologues, etc. Besides it is the powerful source of new social-cultural information which demands constant analysis, comparison and estimation. Combination of these factors is provided by the essential opportunities of English lessons which could be realized for the forming of students' logical thinking. It will be wrong to state that problem of forming logical thinking within the context of education at high pedagogical institutions is new.

In Ukraine there are a lot of international projects, seminars, master-classes which are being conducted in cooperation with foreign scientists which deal with development of logical thinking. In fact the first attempt to ground the necessity of implementation logical thinking as the educational discipline was made by A.Tyaglo and T.Voropay in their monographic work. This work highlighted sources of the problem, its theoretical aspect, its practical

implementation into the modern high pedagogical education. But we consider that more attention has to be given to the aspect of forming logical thinking during English lessons.

Firstly we have to determine what operations and abilities have to be mastered for the providing characteristics which respond to the logical thinking: analysis of information, choosing of necessary facts, comparison of phenomena and facts, classification of these facts (analytical aspect of thinking); stating of associations among early studied facts with new features of the subject or phenomena (associative aspect of thinking); understanding of inner logics of the problem, stating of the sequence of facts; ability to construct the logical sequence of events which are necessary for the tasks' solution; ability to prove the solution or the point of view; analysis of subject objectively; making solution and ability to bear the responsibility for this solution.

We have to mention certain psychological conditions which will provide forming of logical thinking during the educational process at high educational establishments.

Firstly it has to be realized the informational motivation of activity due to the innovative character of the material which has to be analyzed and mastered by students. We have to consider that process of teaching foreign languages has very intense base for the developing different skills and abilities due to the fact that it guarantees the communicative environment. Besides it gives opportunity to get knowledge on social and cultural aspects of life within other countries; to gain, to transform and to work out quickly the new information.

The teacher has to form certain attitude to information. Such position considers information not as the result but as the starting point of cognitive activity. Students have to compare, to analyze stereotypes of behavior of people of different nationalities, rules of etiquette, cultural customs and traditions. Due to the logical thinking the cognitive process gains individuality. Another psychological condition is the ability to argue, because the person who thinks logically understands the variety of possible variants of task's solution. Such person tries to prove that his or her decision is the best, the most logical and rational one. The center of the argumentation is the statement which is based on certain arguments which are grounded by certain proved statements. Teacher has to orient students on the considering possible contra-arguments. Determining of another points of view can strengthen the argumentation. Educational situations are the important parts of teaching foreign languages. They allow to state different cognitive, social, moral, ethic and other problems for the students. These tasks provide forming of argumentation and logical thinking also.

Besides it is very important to gain conscious understanding of own position by students. Thanks to this they will be able to doubt and to check own argumentation and another one. This provides the flexibility of thinking. It had to be mentioned that personal attitude has to be flexible, creative, critical. But we have to remember that critical thinking does not mean the negative attitude, pre-

stated critics, that doesn't lead to the truth but to the search of personal disadvantages and mistakes.

We have determined pedagogical conditions which will provide the logical thinking. Firstly it is the socialization of educational activity. Logical thinking (in its nature) is the social phenomena because it involves an exchange of views, comparison argument, discussion, evaluating their own position and so on.

Therefore, an important condition for the formation of teaching logical thinking is to create an atmosphere of interest and benevolent cooperation in the auditorium, the active involvement of students in pair and group work.

The democratic nature of teacher's communication and speech. Achieving the lesson democratic relations between majority and minority in discussing certain issues is an effective guarantee of the existence of logical thinking. The fact that students are particularly sensitive to the opinion of teachers and inclined to accept his point of view as the only true, proves the importance of the transformation of communication in the classroom to the laboratory of democratic dialogue and democratic society.

The independence and individuality of thought. Starting from childhood, personality should be accustomed to formulate his opinion, to value judgments. Beliefs independently. That is, thinking can be logical only when it is individual. This does not mean that personality (which is learning to think independently) should be original in thought. This means that thinking has to be structured and individual. For the development of positive self-esteem of the student it is very important the feeling that it is a result of student's independent search.

The development of cognitive interest. Students especially inherent curiosity, noticing something new, they will want to know what it is. But the real cognitive process is characterized by the attempt of personality (which is solving cognitive problems and answer questions) to solve different tasks independently.

It is of great need the active use of reading and writing. Writing that looks at the current program in a foreign language as an integral component of speaking competence of students, makes visible the process of presentation of ideas. Reading the text, the student is able to analyze the logics of presentation and to make some conclusions.

Activation of cognition that characterizes logical thinking, is also takes place within the course of educational research with students, such as country-nature; development of their intellectual skills during various linguistic puzzles; formation of communicative skills using interactive technologies, including situational dialogues, debates, role plays, project tasks

It is also important to maintain the *feedback from students*. During the work with students it is very advisable (after the job) to assess academic achievement verbally, to discuss the progress of students, to make them to communicate with each other, to ask them how they are going to continue to act in this direction, to explain clearly to the students what will be assessed the next time.

Conclusion. There are described and proved special pedagogical and psychological conditions and pedagogical technology which have to be oriented

on the transformation of educational process. Further research will be devoted to the problem of forming mono-subject and multi-subject models of activity of the participants of the educational process oriented on the forming of logical thinking.

References

1. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К. : Высшая школа, 1986. – 200с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300с.
3. Прокопчук В.Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В. Є. Прокопчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 136 – 140.
4. Browne M.N., Keeley S.M. Asking the right questions. A guide to critical thinking. 5 ed. UpperSaddleRiver, N.J., 1998.

Khatuntseva Oryna,
student

Kiev National Linguistic University

THE PROBLEM OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE ENGLISH TEACHERS

Basic criteria for teacher training and the degree of their professionalism is specified in the Law of Ukraine "About Education", Concepts of national education, State national programs "Education". English teachers have to provide energetic activity of the modern educational institution, that social institution that forms the personality, basing on the foundations of universal and national spiritual values, which becomes a condition for the formation of new requirements for the moral, socio-cultural and intellectual qualities of a teacher. The necessity of preparing of such teacher stimulates the further realization of new scientific-pedagogical and scientific-psychological theories of the formation of his or her personality, and psychological culture. Exactly this new generation will continue to rebuild and establish the socio-economic structure of society. Unstoppable processes of world globalization, the renovation of the education system, the increasing role of cultural and ethnic factors, as well as the consciousness of society require from a future English teacher high level of professionalism. According to it some requests to a teacher reform not only as to a professional, but as a personality, too. That's why speaking about the modern English teacher the personality with different level of psychological culture, generally accepted moral and ethical norms, rules and values, creativity and ability to self-development, self-education and self-connection from the previous generations is meant. So the issue of preparing such English teachers that have a sufficient level of psychological culture for the new Ukrainian school is still actual.

Discovering of the fond of the issue of professional preparing of the future English teacher give the opportunity to declare that this issue is still one of the most discussed and undecided.

A comparative analysis of the professional training of English teachers in higher educational institutions of Ukraine and other countries was carried out by T. Abramova, S. Derkach, T. Ivanyuk, O. Lokshina, I. Palaguta and others. The issues of psychological culture of the future teacher are discovered by O. Vasil'eva, S. Nikolaeva, M. Ziganov, I. Pinchuk and other scholars. In context of psychological culture as a component of the professional competence of the future English teacher such issues are discovered: the modern approaches for studying of the future teachers' psychological readiness to the professional activity. (M. Dyachenko, L. Kandybovich, M. Kovalchuk, I. Pinchuk), the future teachers' psychological readiness to the professional activity from the range of the future teacher's development of universal and psychological culture (V. Rybalka), the formation of the professional competence of the future teachers of foreign languages (V. Barkasi, S. Nikolaev, M. Levrints).

The purpose of the article is to discover the problem of forming the future teachers' psychological culture of English in the process of professional training.

Fast spiritual, social, political and economic changes, which take place on the brink of the third millennium in Ukraine, contribute to the modernization of the educational system, which recognizes the formation of the personality as the highest social value. The teacher who devotes his or her life to understand importance, value and place of the educational processes, systems and programs in the cultural "galaxy" of the world, in its ethnographic forms and historical laws, combines theory and practice. Without the teacher's activity to commit state policy in the construction and development of the spiritual, intellectual potential of the people, preservation and enrichment of national cultural property and the invention of new devices would not be possible. What is more, increasing of the foreign contacts in our country causes increased interest to the foreign languages, to the new approaches of teaching. So, the issue of psychological culture as the component of the professional competence of the future teacher of English is very valuable.

The professional competence of the English teacher has a psychological component and turns out in the ability to implement educational and communicative functions, to apply qualitatively modern principles, methods, means of communication, to decide the tasks of moral, cultural and aesthetic education of students by means of English language taking into account the individual peculiarities of students, to predict ways of formation and development of the intellectual and emotional spheres of the student's personality, his or her cognitive and mental abilities in the process of mastering the another language.

The scholars connect the issue of formation of the psychological culture of the future teachers with their professional readiness. S. Maksimenko reckons that the readiness is purposeful expression of personality, which consists of beliefs, points of view, motives, feelings, volitional and intellectual qualities, knowledge,

skills, skills, abilities and settings. T. Berezhinskaya interprets readiness as a stable integral integrative formation of personality, which provides its involvement in the preparation and implementation of each stage of professional activity. O. Lugova [3], considering readiness as an integrative socio-psychological and personal entity, characterizes it as a special psychological state (an intermediate between mental processes and traits of a personality, which is determined by internal setup for certain behavior, setting for an active and expedient actions and covers cognitive, emotional, motivational and volitional components). On the other hand, the author determines readiness as a professionally significant quality of personality (the positive approach for an activity, which is determined with stable enough motives of activity; the adequacy of the requirements of professional activity to character traits; necessary knowledge, skills and abilities; persistent professionally important features of processes of reflection and thinking). The opinion of the scholar N. Antonova deserves the special attention. She determines the readiness for the professional activity as the unique psychological formation, which is the internalized process of professional activity in consciousness. It is manifested in the personal level (the system of important professionally qualities and abilities, on the psychophysiological level (as the special mental state ((preferences, mobilization, confidence), which is actualized with special conditions) and on the value-semantic level as the setting (the specific state of consciousness, which displays value-personal attitude "to yourself in profession". The discover supposes, that the psychological base for the professional activity is the professional maturity, which the scholar considers as a specific personality neoplasm, which reflects the level of professional development of a person and is manifested in the desire and ability to self-determination and self-realization with means of socially useful activity in a certain area of production of material or spiritual things (that is, in a particular professional sphere) [1, 35].

The scholars remark, that formation of psychological culture of the future teachers causes their readiness for the implementation of the process of self-improvement and formation of the future teacher as a personality in the process of professional activity.

The researchers interpret "psychological culture" from different points of view. There is no generally accepted definition. Because of it there are a lot of discussions in the scholar society, what determination is the most accurate. It's discovered by scholars that the notion of "psychological culture" is very multifaceted, so it's not impossible to investigate this phenomenon from one point of view. Some specialists denote "Psychological culture" is bound to be related to the general culture of a person. So, the internal world of a personality as an individual, an individuality, a personality is the basis for creating of a psychological culture.

Psychological culture is a nuclear of the of a common culture of a person, which acts as its inner core, a certain contour, culture of relationships: the culture of relations, intellectual activity and self-regulation form the internal, intellectual-

volitional, value-semantic core of the common culture of a person. The culture of visual activity, behavior and communication is an external contour, in the realization of which features of the internal are detected.

Discovering psychological culture in the aspect of the internal culture, it's possible to select the other value of the specified term - a certain complex of creativity and achievements in the successive actions of scholars, psychologists-practitioners, N. Machinsky and V. Lagutin noted. So, psychological culture is systematic, multifaceted mental phenomenon, which should be observed from different points of view. N. Machinska and V. Lagutin believe that the concept of "psychological culture" should be analyzed, first of all, in the dialectical unity of the general, particular and individual manifestation of the psyche of a person.

It combines general, for example, commonly accepted values and guidelines, and special - the specifics of ethnic mentality, norms of behavior in a particular region or country, and individual - a unique style of behavior, communication activities in one or another sphere [5].

Generalizing scientific research of scientists on this problem, we believe that the psychological culture of the future teacher of English is: firstly, a system of specific professional activities; and secondly, the totality of spiritual values; and thirdly, the process of self-realization of the creative essence of a person. Consequently, psychological culture is a phenomenon that turns out in a personality, exists independently, but is connected with other phenomena; is a complex of advanced professional knowledge, skills and abilities; and presupposes the availability of universally accepted human values.

The analysis of literary sources testifies the lack of a unified approach to the study of the problem of formation of future teachers of the English language of psychological culture. Most scholars observe psychological culture with close relationship and such concepts as psychological readiness, professional training of the future English teacher, moral potential of the personality, optimization of specialist's methods. The content of psychological readiness is characterized with the connection of the intellectual and emotional components of the personality. Essential features of the formation of the future English teacher's psychological culture are the integral characteristics of the person, including volitional, intellectual and emotional qualities, moral convictions. Consequently, psychological culture is a component of the professional competence of the future English teacher.

References

1. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації студентів з різним типом готовності до професійної діяльності психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 2. – С. 31 – 35.
2. Бережинська Т. В. Готовність вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. / [редкол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін.]. Умань, 2002. № 2. – С. 134 – 138.
3. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами

их семей (на материалах Ставропольского края): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2007. – 256 с.

4. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати: (Наук. основи готовності випускника педвузу до пед. діяльності). *Рідна школа*: наук.-пед. журн. 1994. № 3/4. – С. 68 – 72.
5. Мачинська Н. І., Лагутін В. Б. Психологічна культура як складник професіоналізму викладача. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. № 2. – С. 232.

Хацер Ганна,

кандидат філологічних наук, доцент
Запорізький національний університет

ТЕРМІНОЛОГІЯ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ КОМП'ЮТЕРНОМУ ДИСКУРСІ: СЛОВОТВОРЧІ ПРОЦЕСИ

У зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій та комп'ютеризацією як науково-промислової галузі, так й повсякденного життя людини, актуальною проблемою сучасної лінгвістики є дослідження саме комп'ютерної термінології.

Проблеми фахової термінології вивчали й продовжують вивчати видатні вчені-лінгвісти, серед яких С. В. Гриньов-Гриневич, Т. М. Данькова, Ю. Б. Жидкова, Т. Р. Кияк, І. Кочан, Д. С. Лотте, О. В. Суперанська, В. О. Татаринів, К. Sochor, L. Triemle та інші. Вітчизняних й зарубіжних мовознавців цікавить питання лексико-генетичних особливостей сучасної комп'ютерної термінології (І. Ментинська); структурно-семантичної характеристики термінології програмування (А. О. Ніколаєва, О. А. Кармизова); специфіки ідентифікації комп'ютерної термінології (М. В. Орлова); особливостей перекладу англійських термінів у галузі комп'ютерних технологій (Н. В. Грицькова, І. Кучман, О. О. Міркоков) тощо.

Мета роботи – дослідити словотворчі процеси термінологічних одиниць всередині англійськомовного комп'ютерного дискурсу.

Традиційно в англійській мові виділяють такі словотворчі способи, як афіксація, словоскладення, аббревіація, конверсія, телескопія, контомінація, що є актуальними й при процесі утворення нових термінологічних одиниць комп'ютерної лексики, до якої відносяться всі лексичні одиниці, що пов'язані зі сферою комп'ютерних технологій, незалежно від їх стилістичного розшарування.

В сучасній лінгвістиці досить поширеним є явище лексичної інтеграції [1, 71], при якому відбувається взаємопроникнення лексичних одиниць різних пластів мови. Динаміка цих процесів у комп'ютерній лексиці значно вища, ніж в інших, що пояснюється стрімким розвитком цієї галузі.

Одним із найпродуктивніших способів словотвору англійськомовної комп'ютерної термінології є **афіксація**: суфіксальна та префіксальна. Найбільш поширеними суфіксами, для утворення нових термінологічних одиниць англійськомовного комп'ютерного дискурсу є: *-er/-or* (browser – браузер; assembler – програма компанування); *-ing* (backtracking – відміні операції/дії; downsizing – зменшення додатків та файлів великих розмірів); *-(t)ion* (location – певне місце у пам'яті компютера, де інформація зберігається у бінарному вигляді; emulation – точне виконання програми, що була написана для іншого компютера).

Серед префіксів домінують префікси латинського походження, а саме: *inter-* (interactive – інтерактивний), *mini-* (minidriver – мінідрайвер), *super-* (superuser – привілейований користувач), *micro-* (microfile – мікрофайл), *multi-* (multisystem – мультисистема) та ін. Крім цього, виділяють префікси, що виникли саме у комп'ютерному дискурсі: *e-* (e-mail – електронна пошта, e-zine – електронний журнал), *cyber-* (cyberctizen – людина, яка проводить багато часу в мережі, cyberhood – спільнота мережі, cybersleuth – кібердедетив, cybersquatting – кіберквотинг) та *net-* (net.newcomer – новачок в мережі).

Словоскладення є дієвим засобом розширення лексичного складу англійськомовного комп'ютерного дискурсу, оскільки воно дозволяє сконцентрувати зміст фрази в одному слові, таким чином зекономити мовні ресурси: *downtime* – час простою, коли комп'ютерна система / мережа не використовуються через несправність; *boilerplate* – стандартний текст або шаблон певного виду документа. Окрім цього, часто складні слова несуть в собі додаткове експресивне навантаження, елементи метафоризації тощо. Наприклад, *heatseeker* – людина, яка намагається користуватися найновішими версіями програмного забезпечення, *bogometer* – уявний прилад для вимірювання помилковості, *motherboard* – материнська плата, *hardcoded* – зв'язаний кабелем.

Структурні компоненти термінів, що утворенні за допомогою словоскладання поділяються на: 1) ті, що утворені з простих основ. Модель N+N: *splash-screen*, *touch-screen*, *junk-mail*. Модель A+N: *open-source system*, *closed-source system*. Модель N+A: *programmer-hostile*, *content-free*. 2) складно-похідні слова, що включають до свого складу такі елементи: суфікси *-ation*, *-ing*, *-er*, *ize*, *-ify* та напівафікси *speak*, *-driven*, *-intensive*, *-proof*: *keyboarddriven* – той, що управляється клавіатурою, *computerize* – комп'ютеризувати тощо.

До словотвірних способів, які останнім часом набувають все більшої популярності, відноситься **компресія**. Можна виділити декілька видів мовної компресії комп'ютерної термінолексики: - усичення основи: *exch* – *exchange*, *excl* – *exclamation mark*; - стягнення основи: *RCVR* – *receiver*, *vdiff* – *visual differences*; - аббревіація: *MOBO* – *motherboard*; - акроніміз: *JANET* – *Joint Academic Net of Great Britain*, *VIVID* (*Video, Voice, Image and Data*). Аббревіатури активно використовуються в неформальному

спілкуванні в мережі, наприклад; *BTW* - *by the way*, *reHI* - *hello again*, *RTBM* - *read the bloody manual*.

Конверсія є словотвірним способом, при якому слово однієї частини мови переходить в іншу без матеріальних змін. Комп'ютерна термінологія поширюється як способом субстантивації, так і вербалізації: *plug in* – вставний від *to plug in* – вставляти; *to mail-bomb* – заблокувати роботу системи електронної пошти об'ємним електронним посланням від *mail-bomb* – об'ємне електронне послання.

Деякі слова, що входять до складу англійськомовної комп'ютерної термінології, утворені способом **телескопії**, при якому в слові фігурують тільки частини основ декількох слів: *netiquette* – правила спілкування користувачів комп'ютерної мережі = *net* + *etiquette*; *hacktivism* – активна діяльність хакерів = *hacker's activism*. Нові англійські телескопічні назви у ІСТ складають близько 10% від усіх словотвірних інновацій. Найбільш продуктивною схемою творення є схема *ab + cd* → *abd*. Рідше зустрічаються випадки переміщення одного слова або його частини всередину іншої лексеми: *ab + cd* → *a(c)b*: *ambimouseterous*: "*ambidexterous*" + "*mouse*".

Контамінація (*blending*) – це створення мовної чи мовленнєвої одиниці у результаті стягнення квазіморфем із можливою гаплогією [3]. В англійськомовному комп'ютерному дискурсі функціонують наступні одиниці, що утворенні за допомогою контомінації: *hackintosh*, *advermation*, *anticipointment*, *hacktivist*, *netizen*, *netiquette*, *slacktivism*, *webliography*.

Крім цього, через високий попит на гібридизацію графічних та лексичних одиниць, англійськомовний комп'ютерний дискурс характеризується інтенсивним зростанням рівня створення та використання графічно-лексично-експресивних засобів [2, 56].

Лексико-семантичний спосіб також є одним з найбільш продуктивних – значна кількість комп'ютерних термінів з'являється шляхом метафоризації або метонімізації вже існуючих слів та словосполучень: *bug*, *mailbomb*, *mouse potato*, *skyscraper*, *firewall*, *war-chalking*, *Swiss-knife effect*. Крім зазначених вище способів творення англійськомовних комп'ютерних термінів, виділяють ті, що представлені "комп'ютерно-маркованими" фразеологічними одиницями номінативного типу. Формування фразеологічних одиниць комп'ютерного дискурсу відбувається трьома шляхами: фразеологічною деривацією: *ethical hacker* - *ethical hacking* (легальний хакер, який офіційно працює на певну установу); *cyberchondria* – *cyberchondriac* (кіберхондрія, психічний розлад, що полягає в прагненні самостійної постановки діагнозу на основі симптомів захворювань, описаних на Інтернет-сайтах); фразеологізацією вільних словосполучень: *dumpster diving* – розгрібання сміття, *forklift upgrade* – модернізація підйомника (сленговий термін); лексико-семантичною аналогією: *mouse potato* – той, хто проводить велику кількість часу за комп'ютером.

Таким чином, поповнення англійськомовної комп'ютерної термінології відбувається за допомогою декількох найбільш

продуктивних словотвірних способів, до яких відносяться афіксація, з існуванням афіксів, характерних тільки для англійськомовного комп'ютерного дискурсу; словоскладання; аббревіація; конверсія та метафоризація або метонімізація вже існуючих слів/словосполучень. У подальшому доцільним є дослідити аспект вмотивованості англійськомовної комп'ютерної термінології та особливості перекладу різних структурних типів термінів.

Література

1. Гак В.Г. Беседы о французском слове. Из сравнительной лексикологии французского и русского языков / В. Г. Гак. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 336 с.
2. Князев Н.А. Английские лексические новообразования в сфере компьютерных технологий / Н. А. Князев. – Пятигорск : Снег, 2006. – 200 с.
3. Лаврова Н.А. Контаминация в современном английском языке: а fait accompli : моногр. / Н. А. Лаврова. – Москва: Прометей, 2012. – 220 с.

Хіміч Яна,

студентка

Запорізький національний університет,

ЗОБРАЖЕННЯ СЕРЕДНЬОВІЧНОГО ОБРАЗУ ВІДЬМИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ УКРАЇНСЬКИХ УЯВЛЕНЬ У ТВОРІ ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА "ДИЯВОЛ, ЯКИЙ Є (СОТА ВІДЬМА)"

Здавна люди намагались пояснити невідомі явища, тому давали їм найменування, вірили в фантастичних істот та різноманіття духів – що й стало основою демонології. Загалом, демонологія – це *"міфічні уявлення про злих духів (демонів), що виникли на основі первісної віри в духів"* [3, 239]. Демонологічний світ українців завжди вирізнявся багатством таємничих і своєрідних образів.

Картина духовного життя українського народу, його домінантних рис, найповніше відображена в літературній та фольклорній спадщині. Українські вірування змальовані у творах Г. Квітки-Основ'яненко, В. Королів-Старого, М. Матіос, І. Нечуя-Левицького, О. Стороженка, Л. Українки та інших. Аналіз творів сучасних українських письменників актуальний для виокремлення ще не вивчених характерних рис самобутності українського народу та його традиційного світогляду.

Одним із найяскравіших письменників ХХІ століття, який зображує демонологічний світ українців у творах, є Валерій Шевчук. Його творчість через призму світових міфів і легенд вивчали: В. Балдинюк, Н. Городнюк, А. Левандовська, Р. Мовчан, І. Самсонюк, Л. Тарнашинська та інші. Проте немає жодної праці за твором "Диявол, який є (Сота відьма)", яка б містила ґрунтовне дослідження демонологічного фрейму твору, що зумовлює актуальність розвідки.

Метою роботи є ідейно-художній аналіз середньовічного образу відьми, зображеного Валерієм Шевчуком.

Образ відьми є одним з найдавніших та найбільш популярних серед демонологічних жіночих образів. В оповіданні "Диявол, який є (Сота відьма)", на думку І. Самсонюк, *"Шевчук звертається не до української відьомської традиції, а до європейської часів середньовіччя"* [2], проте письменник вносить у цей образ риси української відьми.

Аналізований образ у творі представлений узагальненими образами жінок та персонажами: **Катаринною Ліпс** – дружиною вчителя, та дівчиною, що в неї служила, – **Луїзою**.

Відомо, щоб назвати дівчину відьмою в середні віки та засудити до страти не потрібно було суттєвих доказів, достатньо було слів очевидця (що цілком могло бути вигадкою). У творі Валерія Шевчука дівчат страчували за випадкові, ненавмисні чи зовсім звичайні речі: *"двоє жінок було спалено за те, що влітку блукали по лісах, шукаючи для ліків коріння"* [5], *"інша обтерла собі рота після причастя, коли обходила простір біля олтаря, тобто намагалася перетворити шматок проскури в чарівницький засіб"* [5] тощо. Зазвичай вважається, що спалювали відьом лише в середньовічній Європі, проте відомо, що і на Закарпатті, яке тоді було частиною Угорського королівства, існував такий вид страти. Також вбивство відьом хоч і не було поширеним явищем, але побутувало серед звичаїв Війська Запорозького, що представлено у творі Г. Квітки-Основ'яненка "Конотопська відьма": звичай топити жінок, що вважались відьмами. Проте в українців ставлення до чаклунства все ж таки було інше, більш доброзичливе, адже деякі звертались до чарівників із проханням допомогти або вилікувати.

Як покарання за чари, жінки піддавались жорстоким тортурам. Через те, що не могли терпіти знущання, вони зізнавались у чаклунстві, якого не вчиняли. Такі випробування зображені в оповіданні, їм піддавалась і **Луїза**, й **Катарина**, й інші дівчата: *"Луїза також не хотіла признаватися у відьомстві, і їй кілька разів натягали іспанського чобота й підвішували до стелі, лишаючи висіти годинами, їй також обпалили на тілі волосся і голкою вимацали кілька плям диявола; зрештою призналася й вона"* [5].

Головна героїня твору, яку звинувачують у відьомстві – **Катарина**. Чоловік Катарини був вченою людиною та мав багато книжок, які читала його дружина, що не схвалювалось, адже основне завдання жінки середньовіччя – поратися в домі. Читання книжок, а в уявленні людей чорнокнижництво, було ознакою відьомства: *"вона цілими днями й ночами читала чорні книги, і від тих книг підіймалася чорна пара, пані дихала тією парою і щось бубоніла. А по тих чорних сторінках стрибали чорні чоловічки із чорними ж хвостиками, а пані дивилася на них, плескала в долоні й реготала"* [5] – зі слів Луїзи, яка була ображена, що Катарина відмовилась від її послуг. Саме Луїза створила образ відьми навколо Катарини, налаштувала проти неї інквізиторів.

Зовнішність Катарини зображена не розгорнуто, але є особливі прикмети, які властиві відьмам, "родимі" плями на тілі, негарний погляд: *"вона дивиться спідлоба, а часом завмирає серед дня, закочуючи під лоба очі"* [5], *"на її тілі помітно сліди"* [5], *"на її тілі червоні круглі плями з монету"* [5]. Саме за родинними плямами або бородавками в середньовіччі впізнавали відьом за зовнішністю, хоча були й інші ознаки: краса або, навпаки, потворність, чорні, червоні або зелені очі, довге волосся, хвіст тощо.

На теренах Карпат та частково Поліссі вірили, що вночі душа відьми, поки тіло спить, шкодить людям. У творі є зображення такого вірування: *"вона лежала як мертва й не рухалася. Я торкнулася її – тіло було холодне"* [5], *"перед ранком щось захурчало в комині... уздріла білу тінь, що вилізла з печі й чимдуж побігла в спальню"* [5]. Тобто наявний традиційний символ – піч, що пов'язано з вогнем, димарем. Як відомо, відьми часто відлітали на шабаш через димар та деякі їхні чаклунства були пов'язані з димарем та вогнем: *"ходила на шабаш відьом, покинувши тіло в домі, тобто ходила духом своїм"* [5]. Шабаш – це *"нічне збіговисько відьом, чортів, чаклунів і т. ін., яке супроводжується диким розгулом"* [4, 393]. Тобто, якщо дівчина відлітала на шабаш, то вона неодмінно вміла чаклувати та вважалась злою, нечистою силою. В Україні місцем шабашу зазвичай була Лиса Гора.

Кожна відьма мала хист до чарів, вміла варити зілля, частіше в котлі: *"вона варила зілля, а що там і до чого вичитувала з книжок"* [5], *"вбила дитя і варила його в котлі, пританцьовуючи й ухаючи"* [5]. Також могла впливати на стихії природи, що зумовлено тісним зв'язком відьом з природою, зокрема з грозою: *"якась жінка, коли почалася гроза, стояла за містом і пильно дивилась у небо"* [5].

Загалом, демонологічний простір твору не обмежується образом відьми, також у творі наявні й інші персонажі демонології: *диявол, чорт*.

Валерій Шевчук написав про зв'язок відьми з чортом, за звичними українськими уявленнями, як коханців: *"до неї приходив чоловік... з чудною шапкою на голові і в дуже маленьких чобітках... на голові ... різки, він кинувся до пані обніматися й цілуватися"* [5]; *"в нього не людські ступні, а ратиці"* [5]. Зовнішність чорта також суто традиційна: різки, ратиці, хвіст, чорне кругле лице, кирпатий ніс, таким постає чорт у сцені катування Катарини. Вона змучена починає марити та бачити маячіння: *"уздріла, як чорніє його кругле лице з кирпатим носиком, пухкими вустами й пувичками очей; з лоба Йоганеса Шпінгелера раптом почали пнутися різки, а коли опустила очі, уздріла, що ноги патерові обросли щетиною, замість чобіт у нього – ратиці"* [5]; *"пройшовся покоєм, стукаючи об підлогу ратичками, і за ним поволочився довгий чорний хвіст"* [5]. Часто саме образ чорта трапляється в творах поряд із образом відьми, але інколи такою постаттю можуть бути й інші демонологічні персонажі.

Письменник використовує до слова відьма синонімічний ряд зі слів: "дочка диявола", "дияволиця" [5], що поєднує її з таким персонажем нечистої сили, як диявол. Образ диявола представлений як чорної сили, що допомагає жінкам у скоєнні зла та брехні: "сама це свідчиш чи так велить тобі мовити диявол" [5], "мучитимемо не так тебе, як диявола в тобі" [5]. Диявол зображується як вчитель відьми: "мудро навчена самим дияволом" і як її захисник: "спробуємо відігнати від тебе твого захисника – диявола, і ти все пригадаєш" [5]. Адже під час тортурів Катарина не зізнавалась, бо хотіла довести свою непричетність до нечисті, але інквізиторам здавалось, що їй допомагає диявол мовчати, надає їй сил. Протягом усього оповідання образи відьми, чорта та диявола є уособленням нечистої сили.

Отже, зображені в творі демонологічні типи: відьма, чорт та диявол, були поширені як у світових уявленнях, так і у власне українських. Час та місце дії оповідання – це середньовічна Європа, хоча персонаж відьми є синтезом середньовічних і власне українських уявлень про цей образ, що цікаво для дослідження нового бачення традиційного типу демонології українців.

Література

1. Милорадович В. П. Українська відьма : Нариси з укр. демонології / В. П. Милорадович. – К. : Веселка, 1993. – 128 с.
2. Самсонюк І. Ф. Творчий доробок Валерія Шевчук на межі тисячоліть [Електронний ресурс] / І. Ф. Самсонюк – Режим доступу : <http://intkonf.org/samsonyuk-if-tvorchiy-dorobok-valeriya-shevchuka-na-mezhi-tisyacholit/>.
3. Словник української мови : в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 2 : Г – Ж [ред. П. П. Доценко, Л. А. Юрчук]. – К. : Наукова думка, 1971. – 550 с.
4. Словник української мови : в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 11 : Х – Ї [ред. С. І. Головашук, Н. Є. Лозова]. – К. : Наукова думка, 1980 – 699 с.
5. Шевчук Вал. Диявол, який є (Сота відьма) [Електронний ресурс] / Вал. Шевчук – Режим доступу : <http://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=2856>.

Хом'як Тамара,

кандидат філологічних наук, професор
Запорізький національний університет,

СТРАХ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬОГО ВТІЛЕННЯ ГОЛОДОМОРУ В РОМАНІ С. ТАЛАН "РОЗКОЛОТЕ НЕБО"

Роман "Розколоте небо" Світлани Талан – один із найновіших за часом виходу з друку про Голодомор в Україні 1932 – 1933 років (конкретно на території Луганщини). Належно твір ще не поціновано

літературознавцями, хоча і є окремі відгуки, статті А. Власюка, Ю. Ласкавої, О. Печорної тощо.

Відсутність ґрунтового дослідження й зумовлює актуальність розвідки.

Метою цього матеріалу є аналіз художнього моделювання страху в романі "Розколоте небо" С. Талан. Письменника переконливо змальовує події Голодомору й страх людей. Люди борються за життя, хоча *"Смерть сприймалася як акт милосердя, як кінець страждань. Здоровий глузд полишав людей, мерли природні інстинкти, з ними втрачалася людська подоба"* [2, 321].

Серед усіх емоційних станів страх є одним із найважливіших компонентів емоційної сфери людини. Страх у його концептуально-мовному представленні – це знання про стан, який переживається або вже був пережитим. Йому завжди передує певна ситуація, яка категоризується індивідом як небезпека.

У художньому світі С. Талан у романі "Розколоте небо" наявні висока напруга, екстремальні, часто межові ситуації, ризиковані вчинки персонажів, самогубство як засіб виходу із безвихідних обставин тощо.

Природа тривоги в душі автора та в його художньому світі пов'язана зі страхом як результатом реакції людини на певні травми або їх загрозу (як побутового, так і суспільного характеру). Літературознавець В. Марко, досліджуючи природу страху в художньому світі В. Винниченка, запропонував "систематизацію цього складного переживання – як стану, як процесу, як спонуку до дії або регулятора вчинків: 1) за масштабами охоплення страх буває індивідуальний і масовий, навіть суспільний; 2) причинами виникнення страху можуть бути побутові обставини (як правило, це травми дитинства, родинні), соціальні умови, стихійні лиха; 3) за глибиною проникнення до внутрішнього світу людини та взаємодією з її волею виділяємо страх тимчасовий, який за зміною обставин зникає, страх, для подолання якого потрібні чималі вольові зусилля; страх – застереження, який призводить до катастрофи [1, 133]. Класифікацію страху подано і в праці Ю. Щербатих "Психологія страху" [3]. Виходячи з напрацювань філософів, В. Марко вважав, що "Чи не найглобальнішим поясненням страху є Біблійне: страх Божий" [1, 133]. Цей страх виконує регулятивну функцію, застерігаючи від гріха, але... Варя не раз зауважує, що в їх житті і житті суспільному все перевернулось. Церква попервах ще є, молитви читають. Однак страх втратити дітей, якщо вони помруть від голоду, більший, ніж гріх в ім'я спасіння життя ближнього, найдорожчого. Німецький філософ М. Гайдеггер причини страху вбачав у самому бутті людини в світі, ототожнював страх як стан із способом буття – в – світі. Французький філософ і письменник Жан Поль Сартр пов'язував виникнення страху з обставинами, коли людина боїться самої себе через непередбачувану свободу.

Атмосфера страху в селі штучно нагнітається властью імушними. Для досягнення цього страху у людей не гребують ніякими методами: *"Виселення однієї родини Чорножукових мало вселити страх перед владою"* [2, 137]. Однак не завжди вони спрацьовують. Люди, безперечно, боялися, але й трималися. *"Тільки одна родина, злякавшись неминучого виселення, принесла заяву"* [2, 138] – йдеться про вступ до колгоспу. Має місце в романі і страх, який виникає на рівні підсвідомості: *"Навколо густішає ліс, мандрівнику стає лячно..."* [57, 142].

Погрози тих, хто *"вчепився в своє господарство руками й ногами"*, Чорножукови – Павло Серафимович та його дружина Надія сприймали з острахом, і це передано через деталі їх портретної характеристики, поданої через сприйняття доньки: *"Варя нишком поглянула на батька. У Павла Серафимовича руки стислися в кулаки, аж кісточки побіліли. Поруч з батьком бліда, як крейда, мати. Варі стало лячно"* [2, 78–79].

Подібні портретні зміни зауважено в Павла Серафимовича й тоді, коли на його очах син Михайло вступив у комуну: *"Михайло не бачив, як зблід і тяжко зітхнув Павло Серафимович. Варя злякалася за батька, бо той став схожим на натягнену струну, яка може обірватися від найменшого дотику. Що буде, якщо батько раптом щось утне? Але чоловіка міцно тримала за руку дружина"* [2, 81]. Часто авторський опис передано через зміни в портреті і навіть фізичні відчуття Варі, коли батько дорікнув їй за дорогі подарунки для Ганнусі, яка із подружки несподівано перетворилася в злого ворога. С. Талан фіксує увагу на таких яскравих психологічних деталях: *"Донька нічого не відповіла. Горло стисло так, що стало важко дихати. Очі наповнились слізьми, але Варя себе стримала, не розплакалася, лише мовчки кивнула. Вона відчула, що десь поза її плечима пришикла біда, яка чекає свого часу. Варя навіть відчула її холодний подих. Дівчина обернулася – позаду нікого"* [2, 81–82]. Ударна повторюваність важливості і пророчого втілення несвідомого передчуття: *"Невже біда дихає мені в спину? – подумала з острахом Варя"* [2, 82].

Страх Варі багатовимірний. Вона боїться за життя батьків, дітей, за втрату засобів до існування, за неможливість пов'язати свою долю із коханим Андрієм. Отже, сублімація страху показана як на соціально-психологічному, так і на інтимно-побутовому рівні. Відчуття першого почуття настільки сильне, що Варя навіть не уявляє свого життя без Андрія. Синхронно наголошено на ознаках хронотопу і стані Варі: *"Час застиг, а в ньому залякла в очікуванні дівчина, яку знову накрила хвиля підсвідомого страху"* [2, 83]. Думка про необхідність забути Андрія, як радить батько, Варю жахає. Чи й можна більш змістовно, емоційно насажено й символічно передати силу її почуття, як то зроблено в романі С. Талан: *"Забути? Як можна? – мовила схвильовано дівчина. – Забути його, як згадати людину, яку ніколи не бачив у своєму житті"* [2, 86]. Письменниця повторно наголошує на вже виражених ознаках хронотопу: *"Час чекання застиг, як узимку крижана річка"* [2, 88].

Почуття страху, який переріс навіть у жах – найвищу форму його вираження, притаманне й Олесі, доньці Ольги, старшої сестри Варі, яку мати силоміць віддала заміж за нелюба – Йосипа Петухова, щоб врятувати два наділи землі, які Ользі дісталися від батьків (і землю втрачено, і доньку, бо Олеся повісилася, не витримавши наруги від нелюба). Письменниця детально подає портрет Олесі у день розпису в сільраді: *"Олеся була схожа на перелякане мале щеня, яке забрали від теплового тіла матері. Вона дивилася навколо себе очима, сповненими жаху, ніби відчувала щось страшне та неминуче, але ще не зовсім розуміла, що з нею повинні трапитися"* [2, 102]. С. Талан проводить паралель із весіллям Варі, оскільки обидві наречені виходили заміж з примусу за нелюбів. Тільки ж Варя хоча б зазнала почуття кохання, а Олеся була ще зовсім дівчам, дитиною. Почуття страху, навіть жаху, який охопив обох під час весілля, – спільне: *"Варя, яка вже почала зводити до свого заміжжя, ніби знову пережила весь жах власного весілля та відчуття безпорадності"* [2, 102].

Архетипи, які відіграють важливу роль у створенні емоції страху: Самість, архетип Матері. У романі "Розколоте небо" С. Талан реальна мати: баба Секлета (мати трьох братів Черножукових), Надія Черножукова (трьох дітей: Михайло, Ольга, Варя і четверо дівчаток малесеньких поховані під порогом хати), Ониська (двоє синів: Йосип, Семен Петухови), Одарка (шестеро дітей), Ольга (шестеро дітей), Оксана Черножукова (двоє дітей), Варя (двоє дітей), Марічка (донечка Сонечка), Улянида (синок Іванко).

У негативному плані архетип Матері може означати таємний, загадковий світ мертвих, те, що викликає жах, але неминуче, як доля. Тривога належить до прояву емоції страху, а це домінуюче відчуття персонажів. Почуття тривоги не полишає Варю, коли вона помітила, як почали зовні змінюватись діти: *"Діти помітно схудли. Навіть завжди жвава та весела Маргаритка стала сумною і все частіше прилягала відпочити у ліжку. Рученята Сашка раніше були повненькі, ніби перев'язані ниточками, а тепер стали схожі на тоненькі мотузочки"* [2, 460], *"Варя зі страхом спостерігала, як збільшуються їхні животики, натомість ніжки стають тоненькими"* [2, 602].

Деякі люди втрачали глузд через страх. Страх є однією із семантичних модифікацій божевілля.

Люди були одержимі думкою про їжу. Поступово це їх вбивало: *"Варя не встигла вдягтися, як розчахнулися двері і на порозі з'явилася Марічка. Роздягнута, нечесана, очі блищать нездоровим блиском, у руках – загорнута в ковдру дитина... Варя відгорнула кутик ковдри й обімліла. Дитина вп'ялася зубками у свою ручку. Ротик і ручка у неї були у власній крові. Варя спробувала відняти ручку від рота Сонечки..., але зрозуміла, що дитина вже заклала... Коли Варя прийшла до Марічки, почувся якийсь гарчання, схоже на собаче. Варя вхопилася обома руками за Василеву руку. Із-за стола навкарачки вилізла Марічка. Волосся розтріпане, мокре, звисає пасмами до підлоги. Вона підвела голову, вишкірила зуби у якомусь нападі*

божсвітля, почала гризти ніжку стільця. Варя зробила невеликий крок до неї, і жінка загарчала знову – так, як гарчить пес, коли у нього хочуть відібрати кістку. Очі у неї були червоні, налиті кров'ю, з нездоровим блиском" [2, 285 – 286].

Під час голодомору у людей було дві фізичні реакції, дехто розпухав від голоду, дехто худнув.

Жінки, намагаючись урятувати своїх дітей від загибелі, полишали їх у містах, немовлят закидали у вантажні потяги, що йшли до Росії, сподіваючись, що там їм буде краще.

Люди настільки боялися померти від голоду, що були спроможні навіть на канібалізм (у цьому романі – Улянида, спекулянтка).

У романі С. Талан "Розколоте небо" страх – домінуючий засіб художнього моделювання Голодомору.

Література

1. Марко В. Стежки до тайни слова / В. Марко. – Кіровоград : Степ, 2007. – 264 с.
2. Талан С. "Розколоте небо" Світлана Талан : передм. О. Хвостової. – Харків : Книжковий клуб "Клуб сімейного дозвілля". – 2014.
3. Пцербатых Ю. Психология страха. Популярная энциклопедия. – М., 2001. – 416с.

Чикиль Марія,

кандидат филологических наук, доцент

Бердянский государственный педагогический университет

КВАНТИТАТИВНЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ В ТЕКСТАХ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В современном языкознании существует множество классификаций оценки. За основу взята классификация частнооценочных слов А. Ф. Папиной, которая вслед за Н. Д. Арутюновой, выделяет эмоциональные, эстетические, этические, сенсорные (зрительные и слуховые), количественные, рациональные, логические оценки.

Материалом для исследования послужили тексты произведений для детей советского периода (В. Ю. Драгунский, Н. Н. Носов) и постсоветского периода (Г. Б. Остер, Э. Н. Успенский). Произведения детской литературы отличаются специфической системой образов и художественных средств. Детская литература отображает все процессы, происходящие в обществе в конкретный период времени, которые, в свою очередь, отражаются и в оценочных значениях, репрезентированных в текстах произведений для детей.

Актуальность данного исследования определена необходимостью анализа вербализации квантитативных оценочных значений на морфологическом уровне языка в конкретных социально и темпорально ограниченных текстах, каковыми являются произведения детской литературы середины XX – начала XXI вв.

Количественную оценку как отдельный вид рассматривают не все ученые. Например, Т. А. Космеда выделяет лишь физиологическую оценку – оценку конституции человеческого тела, состояния его здоровья и т.д. [3, 122]. Понятие "количественная оценка" гораздо шире.

А. Ф. Папина пишет, что помимо аксиологической, качественной оценки, в русской речи, как и в других языках, существует количественная оценка, характеризующая меру, объем, величину описываемого предмета, указывающая на признак действия, на признак признака [4, 317]. Именно количественную, или квантитативную оценку мы исследовали в данной статье.

Цель данного исследования – проанализировать особенности вербализации квантитативной оценки на морфологическом уровне языка, сопоставить экспликацию оценки при помощи морфологических средств в текстах советской литературы с экспликацией оценки при помощи указанных средств в текстах постсоветской литературы.

Материалом для исследования послужили тексты произведений советской (В. Ю. Драгунский, Н. Н. Носов) и постсоветской детской литературы (Г. Б. Остер, Э. Н. Успенский).

Для выражения квантитативной оценки часто употребляются различные интенсификаторы. Как отмечает Е. М. Вольф, прагматической целью оценок с интенсификацией является стремление сделать высказывание более убедительным для собеседника и усилить его перлокутивный эффект – изменение эмоционального состояния адресата [1, 111].

Например, в текстах рассказов В. Ю. Драгунского такими интенсификаторами могут выступать местоимения и наречия меры и степени: *Он был **такой** худой, прямо невозможно узнать. И бледный. Нисколько не загорел* (В. Ю. Драгунский); *Андрюшка притащил **довольно здоровый** ящик с крышкой и наполовину всунул его в бочку* (В. Ю. Драгунский); *И я **долго** так сидел, **очень долго*** (В. Ю. Драгунский).

И. Б. Голуб пишет, что наречия унаследовали от прилагательных способность образовывать степени сравнения и степени качества, всегда экспрессивные грамматические категории [2, 338]. В данной грамматической категории заложено стилистическое значение, так как в ней обычно указывается на более интенсивное проявление качества действия: *И в это время, откуда ни возьмишь, появились белые офицеры, их было **очень много**, и они начали стрелять, и красные стали падать и защищаться, но тех было **гораздо больше**...* (В. Ю. Драгунский).

Сравнительная степень имени прилагательного может служить средством оформления квантитативной оценки в тексте советской литературы: *Шар между тем поднимался все **выше и выше**. Его относило ветром в сторону. Скоро он превратился в маленькое пятнышко, которое едва виднелось на голубом небе* (Н. Н. Носов).

Количественная оценка может быть выражена при помощи **редупликации**. Наречия, образованные путем редупликации, являются интенсификаторами оценочных значений: *А сегодня мы с папой собирались пострелять из лука и потом запустить змея - **высоко-высоко**, под самое солнце* (В. Ю. Драгунский).

Рассмотрим морфологические средства квантитативной оценки в текстах постсоветской литературы. Часто интенсификаторами оценки выступают наречия: *Молодой человек добрел до **совсем маленького** домика. Синди удивилась. Таких мелких, невзрачных домиков на острове Рой ни у кого не было* (Г. Б. Остер). Квантитативная оценка, обозначающая величину предмета, оформлена наречием и именем прилагательным.

Количественная оценка, выражающая меру, может выражаться при помощи сравнительной степени наречия: *Ты у нас ухоженный стал, красивый. За тебя любой охотник сто рублей даст. И еще **больше**...* (Э. Н. Успенский).

Наречия меры и степени оформляют квантитативную оценку и в тексте "Вредных советов" Г. Б. Остера:

Сесть старайся рядом с тортом.

В разговоры не вступай.

Ты во время разговора

***Вдвое меньше** съешь конфет.*

*Выбирай куски **поменьше**,*

Чтоб быстрее проглотить.

Не хватай салат руками,

*Ложкой **больше** зачерпнешь.*

Также эксплицирует оценку сравнительная степень имени прилагательного: *Хватайка пытался его урезонить, но куда там! Петух вырос **в три раза здоровее** папы и **в десять раз** клевачее мамы* (Э. Н. Успенский). Эдуард Успенский часто прибегает к окказиональному словообразованию, прилагательное *клевачее* создано по подобию сравнительной степени прилагательного *здоровый – здоровее*. В данном случае сравнительная степень прилагательного употребляется для оформления оценки, выражающей меру. Интенсификаторами указанного вида оценки выступают имена числительные *в три раза, в десять раз*.

Стилистическое использование категории одушевленности-неодушевленности имени существительного также может служить для выражения количественной оценки: ***Самое крупное четвероногое** квартиры – **трехстворчатый** платяной шкаф. Своим массивным крепким **телом** он напоминает неприступную горную вершину* (Г. Б. Остер). Неодушевленное существительное *шкаф* приобретает признаки одушевленного существительного среднего рода *четвероногое* и оформляет количественную оценку наряду с превосходной степенью имени прилагательного.

В процессе исследования морфологических средств репрезентации количественных оценочных значений мы пришли к следующим выводам:

1. В текстах литературы советского периода количественные оценочные значения оформлены местоимениями, наречиями меры и степени, сравнительной степенью имени прилагательного и редупликацией.

2. В текстах постсоветской литературы количественная оценка эксплицирована наречиями, сравнительной степенью наречия, именами числительными, стилистическим использованием категории одушевленности/неодушевленности.

3. Тексты постсоветской литературы обладают более широким диапазоном морфологических средств, выражающих количественную оценку в сравнении с текстами советской литературы.

Литература

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – [3-е изд.] – М. : КомКнига, 2006. – 280 с.
2. Голуб И. Б. Стилистика русского языка / Ирина Голуб. – [3-е изд., испр.] – М. : Рольф. 2001. – 448 с.
3. Космеда Т.А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики : формування і розвитку категорії оцінки / Т. А. Космеда. – Л. : ЛНУ ім. Франка, 2000. – 350 с.
4. Папина А.Ф. Текст : его единицы и глобальные категории : учебник для студентов – журналистов и филологов / А. Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.

Школа Ірина,

кандидат філологічних наук, доцент

Бердянський державний педагогічний університет

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ: РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ

Останнім часом українська система освіти зазнає постійних змін. Новий національний проект освіти вказує на те, що для досягнення поставлених цілей необхідно вдосконалити форми організації освітнього процесу, впровадити нові технології та методи навчання, підвищити мотивацію школярів до навчання.

У контексті формування потрібного рівня комунікативної компетенції усі види мовленнєвої діяльності необхідні для ефективного оволодіння мистецтвом комунікації, подальшої освіти і розвитку особистості, проте читання завжди займало особливе місце в методиці. У певні періоди розвитку суспільства на перший план виходили різні аргументи на захист особливого значення читання, але незмінним залишається той факт, що саме мистецтво читання є основою для формування інформаційно-академічних вмінь. Саме ці вміння дозволяють ефективно орієнтуватися в інформаційних потоках, а також вибудовувати

власну освітню траєкторію з урахуванням своїх індивідуальних потреб і зростаючих можливостей сучасної системи освіти.

При цьому проблема якості вивчення іноземної мови в цілому і читання конкретно, безпосередньо взаємопов'язана з рівнем навчальної мотивації, активністю, самостійністю, вмінням вибирати і правильно оцінювати власні можливості. У цьому контексті актуальним стає формування рефлексивних умінь при навчанні читанню на уроках іноземної мови. Рефлексія кожного учня стає необхідною складовою процесу вивчення іноземних мов і особливим засобом освоєння програми, оскільки лише виходячи в рефлексивну позицію, дитина може усвідомити, що їй бракує для успішної дії в ситуації, а чому він вже навчився.

Рефлексія є предметом досліджень науковців різних галузей. Певним її аспектам присвячені праці таких відомих психологів, як В. Давидова, С. Рубінштейна, Ж. Піаже, та видатних педагогів: А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та інших.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в наукових пошуках дослідники все частіше звертають увагу на формування рефлексивних умінь шкільного учителя. Слід відзначити праці таких зарубіжних та вітчизняних вчених, як: Н. В. Кузьміна, О. С. Сластьонін, О. С. Ільїнська, І. О. Зимня, К. І. Саломатов, О. Б. Бігич, С. В. Роман, О. О. Коломінова, Н. В. Майер та інші. Однак питання розвитку рефлексивних умінь школяра залишається на узбіччі методичних досліджень, що й актуалізувало обрану нами тему.

Система навчання іноземним мовам в сучасній школі розвивається відповідно до вимог суспільства і концептуальних засад теорії середньої освіти. Випускник школи повинен володіти необхідними компетентностями з іноземної мови. Він повинен вміти здійснювати різні види діяльності, користуватися новими інформаційними технологіями і бути готовим до міжособистісного і міжкультурного співробітництва.

Саме розвиток рефлексивних умінь учнів покликаний полегшити оволодіння учнями необхідним рівнем іншомовної комунікативної компетентності. У цьому контексті одним із завдань освіти є "формування у дитини вмінь і навичок рефлексивної діяльності як джерела мотиву і вміння вчитися, пізнавальних інтересів і готовності до успішного навчання" [2].

У сучасній педагогіці під рефлексією розуміють самоаналіз діяльності та її результатів. Рефлексія спрямована, в першу чергу, на усвідомлення пройденого шляху. Учень повинен не просто піти з уроку з зафіксованим результатом, а вибудувати смисловий ланцюжок, порівняти способи і методи, що застосовуються іншими учнями зі своїми способами і методами дії. Володіючи рефлексією, учень об'єктивно оцінює свою діяльність і прогнозує її результати.

Існує кілька класифікацій рефлексій, прийнятих в науковому співтоваристві. За кількістю учасників виділяють індивідуальну і групову, виходячи з функцій, дослідники рефлексії пропонують рефлексію настрою і

емоційного стану, рефлексію діяльності і рефлексію змісту навчального матеріалу. Аналіз досліджень, пов'язаних з видами професійної рефлексії, дозволяє виділити три види рефлексії: ситуативна, ретроспективна і перспективна. Г.П. Щедровицький в своїх дослідженнях, позначив 4 основні види рефлексії, на підставі яких були визначені рефлексивні вміння, співвідносні вивченням англійської мови [3, 121]: кооперативні, інтелектуальні, особистісні, комунікативні.

Однак проведений детальний аналіз методичної літератури дозволив виявити, що більшість методистів виділяє такі види рефлексії як рефлексія діяльності (осмислюються методи, прийоми, вправи); рефлексія змісту навчального матеріалу; рефлексія настрою і емоційного стану (вкінці заняття).

Сформовані рефлексивні вміння учнів на уроках англійської мови дозволяють самостійно сформулювати цілі і результати подальшої роботи, скоригувати свій освітній шлях, а це в свою чергу робить їх відповідальними і успішними. Саме ту тісному взаємозв'язку з рефлексивними продуктивно формуються комунікативні вміння, які є основними при вивченні іноземної мови. Учень повинен усвідомлювати власну роль в групі, розуміти наміри і дії партнера по спілкуванню і розуміння того, як інший сприймає вас, і вміння змінювати свою роль в залежності від поставленого завдання, брати на себе відповідальність за результати групової діяльності, вміти спільно вирішувати проблему в атмосфері безконфліктного обміну думками.

Відповідно до нових цілей навчання сучасний клас - це місце, де учні та вчителі є партнерами по комунікації. Учитель, як більш досвідчений учасник навчального процесу, заохочує учнів до творчого процесу рефлексивного способу отримання знань і формування умінь. Педагог дає учням інструкції для виконання завдань, допомагає сформулювати критерії успішності їх виконання в груповому обговоренні проблеми, вибудовує вербальну і невербальну систему зворотного зв'язку для контролю та оцінювання.

Взаємозалежне формування рефлексивних і комунікативних умінь засобами англійської мови сприяє розвитку вміння спільно з партнерами подивитися на ситуацію і успішно знайти рішення навчальної завдання в рефлексивному діалозі або полілозі. Уміння бачити себе очима товариша по групі, а то і поставити себе на місце іншого, допомагають учневі правильно вибудовувати відносини в навчанні, а в майбутньому допоможуть конструктивно діяти в професійному і міжкультурному спілкуванні.

Для ефективного впровадження рефлексії ні уроках іноземної мови, вчитель повинен чітко класифікувати види рефлексії виходячи з її функціонального змісту: рефлексія настрою і емоційного стану, рефлексія діяльності та рефлексія змісту навчального матеріалу.

Проведення рефлексії настрою і емоційного стану часто використовується на початку уроку з метою встановлення емоційного контакту з навчальною групою і в кінці будь-якої діяльності.

Застосовуються картки із зображенням осіб, колірне зображення настрою, емоційно-художнє оформлення (картина, музичний фрагмент).

Такий вид як рефлексія навчальної діяльності дає можливість дитині осмислити способи і прийоми роботи з навчальним матеріалом і знайти найбільш підходящі нагоди. Цей вид рефлексивної діяльності прийнятний на етапі перевірки домашнього завдання або захист проектних робіт. Застосування цього виду рефлексії в кінці уроку дає можливість оцінити активність кожного на різних етапах уроку, використовуючи наприклад прийом "сходи успіху". Ефективність вирішення поставленого навчального завдання (проблемної ситуації) можна оформити у вигляді графічного організатора "риб'яча кістка".

Такий вид рефлексії як рефлексія змісту навчального матеріалу використовується для виявлення рівня усвідомлення учнями основної школи змісту пройденого матеріалу. Наприклад, в процесі навчання читання ефективний прийом незакінченого пропозиції, тези, підбору афоризму, рефлексія досягнення мети з використанням "дерева цілей", оцінки отримання нових знань і досягнення цілей (затвердження Я не знав ... - Тепер я знаю ...); прийом аналізу суб'єктивного досвіду і т.д.

Необхідно враховувати, що рефлексія може здійснюватися не тільки в кінці уроку, як це прийнято вважати, а й на будь-якому його етапі, а також за підсумками не тільки уроку, а й інших часових відрізків: вивчення теми, навчальної чверті, року і т. п.

Література

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е.]; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Легин В.Б. Дидактические условия формирования рефлексивных умений учебной деятельности младших школьников // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. № 3(10). – Новосибирск: СибАК, 2014.
3. Педуровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. М. : Академия, 2004. – 395 с.

Шкурская Татьяна,

старший преподаватель

Частное учреждение образования "БИП – Институт правоведения",

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

В настоящее время применение передовых технологий обучения, одной из которых является сеть Интернет, помогает наиболее эффективно развивать умения и навыки аудирования. Сеть Интернет предлагает

большое разнообразие информационных материалов, интерактивных ресурсов, которые можно успешно использовать в учебном процессе.

Прослушивание аутентичных аудиотекстов используется для создания на занятиях атмосферы реальных ситуаций коммуникации. Они не просто служат информационным и образовательным источником, но что важно, повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

Существует множество Интернет сайтов и ресурсов, которые можно использовать как в онлайн (ресурс YouTube, различные образовательные сайты), так и в офлайн-режиме после скачивания аудио и видеоматериалов на носитель. Широкое распространение получил сервис 'podcast'. Рассмотрим развитие умений аудирования с использованием Интернет-ресурсов на примере этого сервиса.

Подкасты (англ. *podcast*, от *iPod* и англ. *broadcast* (широковещание)) – это звуковые аудиофайлы в стиле радиопередач, доступные для скачивания, прослушивания и просмотра в любое удобное время. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. В настоящее время они широкодоступны пользователям смартфонов: достаточно лишь установить на свое устройство соответствующее приложение. Учащиеся могут прослушивать или просматривать подкасты, а также создавать свои собственные на любые темы. По длительности подкасты могут варьироваться от нескольких минут до нескольких часов. Интернет-ресурсы предлагают как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка или учащихся с уверенным уровнем владения языком (например, новости BBC, Luke's English podcast, Radiolab), так и учебные подкасты, созданные для образовательных целей для разных уровней изучения языка (например, для изучающих английский язык ESL Podcast, BusinessEnglishPod, VOA Special English). К большинству учебных подкастов прилагается текстовая версия, в некоторых случаях синхронизированный со звуковой дорожкой перевод, а также список полезных слов и выражений, упражнения и рекомендации по их выполнению. Таким образом, можно использовать подкасты для аудиторной работы с учащимися по темам в рамках учебной программы, а также рекомендовать им подкасты для регулярного прослушивания или просмотра в свободное время в качестве дополнительного задания или просто с целью совершенствования восприятия аутентичной речи на слух.

Для эффективного обучения умениям восприятия речи на слух необходимо тщательно подбирать текст. Объем и темп аудиотекста должен соответствовать уровню владения языком учащихся. Рекомендуется использовать тексты длительностью 5-7 минут и прослушивать их не менее двух раз.

При разработке заданий к прослушиваемому тексту следует учитывать модель трехэтапной работы: (1) до прослушивания, (2) во время прослушивания, (3) после прослушивания. С учетом этого, задания выполняются в следующем порядке:

- вопросы на общее понимание;
- задания на поиск заданной информации;
- вопросы, требующие обобщения, оценки.

Ниже предлагается примерный план работы с аутентичными подкастами.

1. Предтекстовая работа. Предугадывание вероятного содержания аудиотекста, работа с ключевой лексикой с целью заинтересовать учащихся темой аудирования и облегчить понимание предлагаемого фрагмента.

2. Первое прослушивание. Проверка догадок учащихся на счет содержания аудиотекста и определение общего понимания фрагмента. Для этого с помощью вопросов можно попросить учащихся определить основную тему/проблему, место и участников разговора, общие факты, коммуникативные цели собеседников.

3. Второе прослушивание. Проверка полного понимания аудиотекста, а также понимания деталей осуществляется с помощью комплекса заданий на определение соответствия/несоответствия утверждений по содержанию аудиотекста; заполнение пропусков в предложениях фактической информацией из послушанного подкаста; заполнение таблиц и схем фактами, аргументами и т.д.

4. Работа после прослушивания. Учащимся предлагается в форме диалога или монолога, устно или письменно обсудить содержание подкаста, выразить своё мнение по поводу услышанного, дать оценку или предложить пути решения затронутых проблем и т.д.

Таким образом, предложенный алгоритм работы с подкастами как Интернет-источником аутентичных аудио и видеозаписей позволяет решить следующие задачи обучения аудированию:

- развитие умения понимания и воспроизведения услышанной информации;
- повышение интереса к актуальным проблемам профессиональной сферы учащихся и, следовательно, повышение мотивации учащихся;
- обогащение словарного запаса учащихся;
- совершенствование умений оперировать слышанной информацией при проведении обсуждения, формулировании итогов, обмене оценками и мнениями по затронутой проблеме.

Литература

1. Зимняя, И. А. Психология слушания и говорения / И.А. Зимняя. – М., 1973. – 32 с.
2. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – <http://wikipedia.org>. – Ссылка для доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Подкастинг>. – Дата обращения: 16.04.2018.
3. Podomatic [Электронный ресурс]. – <http://podomatic.com>. – Дата обращения: 16.04.2018.

Наукове видання

**Людина в мовному просторі:
історична спадщина, проблеми, перспективи розвитку**

17-18 ТРАВНЯ 2018 РОКУ

Збірник тез

Упорядники –
І. Я. Глазкова, В. В. Богдан
Технічний редактор і комп'ютерна верстка –
М. Ю Чикіль

*Відповідність за підбір, точність, наведених фактів,
цитат та інших відомостей несуть автори*

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Підписано до друку 3.05.2018 р.
Гарнітура "Times New Roman". Формат 60X84/16. Папір офсетний.
Друк – цифровий. Ум. – друк. Арк. 26,39. Обл. – вид. арк. 26,91.
Наклад 100 прим. Зам. № ____.

Видавець
ТОВ "Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні"
72312, м. Мелітополь, вул. М. Грушевського, 5
тел. 068-090-19-73

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виробників
і розповсюджувачів видавничої продукції
від 26.09.2003 р., серія ДК №1509

Надруковано ПП Скребейко П.В.