

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Факультет романо-германської філології



VI МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ

з питань методики викладання іноземної мови

ПАМ'ЯТІ ПРОФЕСОРА В. Л. СКАЛКІНА

19–20 лютого 2009 р.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Одеса
«Астропринт»
2009

ББК 81.40я431
М 58
УДК 811.1/.2(063)

У збірник увійшли матеріали наукових доповідей професорів, доцентів, аспірантів та викладачів вищих навчальних закладів України, Росії, Іспанії, Греції, Белорусі, Вірменії, зроблених на VI науковій конференції з проблем методики викладання іноземної мови та літератури.

На конференції, присвяченій пам'яті доктора педагогічних наук, професора Володимира Львовича Скалкіна, були обговорені питання вищої освіти у світлі Болонського процесу, лінгво-когнітивного та соціокультурного аспекту викладання іноземної мови, психолого-педагогічні процеси навчання та його технології, питання теоретико-експериментального дослідження іноземного тексту.

Редакційна колегія:

Л. М. Голубенко (голова), *Н. П. Віт*,
С. В. Плотницька (відповідальний редактор),
Л. В. Добровольська, *Н. Г. Іванова*, *В. П. Коляда*,
О. Б. Тарнопольський, *М. О. Панченко*, *Г. О. Харлов*

ISBN 978–966–190–100–0

© Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова, 2009

ВІД РЕДКОЛЕГІЇ

Основу пропонованого збірника становлять тексти доповідей та виступів на VI Міжнародній науково-практичній конференції з питань методики викладання іноземної мови та літератури, що відбулася 19–20 лютого 2009 року на базі факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

У дискусіях на пленарних засіданнях і у п'яти секціях взяли участь понад 140 осіб. Особливо активними виявилися вчені Одеси. Їм належить першість за кількістю поданих статей. Більшість з цих авторів — це учні та колеги, продовжувачі наукової школи відомого вченого доктора педагогічних наук, професора Володимира Львовича Скалкіна, якому присвячена дана конференція.

В. Л. Скалкін — це була людина енциклопедичного рівня знань, талановита, життєрадісна, відкрита до спілкування, доброзичлива, з шанобливим ставленням до мови, з великим відчуттям гумору. Написані ним монографії і статті, посібники і методичні вказівки, загальна кількість яких перевищує 140 робіт, були надруковані в Україні, Росії, Молдові, Білорусі, Болгарії, Польщі, Німеччині й Франції. І сьогодні наукові ідеї продовжуються в численних дослідженнях, що проводяться на факультеті романо-германської філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова й далеко за межами нашої країни.

На конференції обговорювалося широке коло проблем сучасної лінгвістики, теорії мовної комунікації і перекладу, методики викладання іноземних мов, активізації та комп'ютеризації навчального процесу.

Маємо підстави сподіватися, що наступна дискусія з питань методики викладання іноземної мови буде ще цікавішою.

Секція 1

***ВИЩА ОСВІТА У СВІТЛІ
БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ***

**USING THE WORLD WIDE WEB WITH STANDARD
AND SUBSTANDARD ENGLISH AS SECOND LANGUAGE
(ESL) LEARNERS**

The topicality of the given article is conditioned by the language research in its realizable functioning in the World Wide Web and determined by the necessity of further systematization and complex studying of pragmatic resources of English especially such substandard realization as Internet slang (Internet language, Netspeak, Chatspeak, Computer Language).

The aim of the article is to specify reasons for using World Wide Web activities in standard and substandard English as a second language (ESL) and foreign language classroom, to present the issue of preparing learners to use the Web, and suggest activities that use authentic learning experiences to enhance skills.

Developed for the military and adopted by universities as a medium for research, the Internet network that links computers all over the world, is now used widely by businesses, educators, government staff, and individuals for information gathering, entertainment, commerce, and communication. In this connection *Internet* users have popularized and, in many cases, coined Internet slang (Internet language, Netspeak, Chatspeak, Computer Language) “informal (and often transient) lexical items used by a specific social group, for instance teenagers, soldiers, prisoners — and are frequently particular to a certain *subculture*, such as *musicians*”. Much has been written about the use of Internet technologies such as e-mail, listservs, bulletin boards” [7], [1]. However, “another feature of the Internet, the World Wide Web, is also an excellent source for authentic language learning experiences” [3:59]. Websites cover a wide variety of topics and interests including health, entertainment, news, and sports. These sites provide information with which learners can interact in order to build basic [1]. A number of websites were created especially for English learners and contain exercises in grammar, vocabulary, writing, or reading as well as practice in listening; Frizzy University Network (FUN); Weekly Idiom; and Grammar Self Study Quizzes for ESL Students; Randall’s ESL Cyber Listening Lab.

To develop reading skills, learners employ skimming and scanning skills to find the information they need. Hyperlinked menus — where readers

click on highlighted words, phrases, or images and move to another section of the page or site — facilitate the use of these skills. Web reading includes both prose literacy (narrative) and document literacy (charts and graphs). Instructors can introduce learners to sites that may be relevant to course content and personal interests. Since most English language websites are written for English speakers, the language may be more appropriate for intermediate and advanced learners. However, if instructors choose websites that include graphics and pre-teach the vocabulary, even learners with limited English can take advantage of the Web resources. “Teaching materials should be chosen for their (learners’) usefulness and interest. Their selection must be influenced by the language level of the learners, their age range and whether they have some writing experience (including their mother tongue) or not. The choice of the materials should be motivated. If new topic covers the aspects of the youth communication we shouldn’t omit the fact that new dialect “leet” of Internet slang has outgrown its roots as an obscure communication system for computer bulletin board users and has become a broad cultural phenomenon. So the motivation will be greater with e-mails, SMS, text chat or spoken conversations expressed by acronyms and synonyms, substituted letters with numbers, punctuation marks, and phonetic combinations [8]. In this case our aim is to enable readers to gain a basic familiarity with leet mechanics and culture, and to be able to translate small amounts of text back and forth from leet to English for instance, if we deal with Business courses their motivation will be greater with instructions, short advertisements and descriptions of products, simple business letters and so on. In other words, for all ages and all levels motivation is increased if writing is placed in realistic context”.

Writing is a natural response to Web reading as learners respond to articles, request further information on topics, register complaints, and provide information about themselves. Websites prompt learners to complete forms, send e-mail messages to political representatives, request information on travel destinations, and write comments for bulletin boards and guest books. Engaging in these authentic tasks make writing meaningful. The large amount of information available on the Web requires learners to synthesize what they have read as they write reports and opinion pieces and make oral presentations. Individuals can also create their own websites as a way to publish texts and projects [4].

Studies have shown that computers can also facilitate oral communication between learners. Learners want to talk about their research and

what they are learning. The Web also makes it possible to listen to news broadcasts, historical speeches, and films. These sound files can easily be replayed as needed for comprehension [5]. One of the greatest challenges of searching the World Wide Web is finding appropriate information. A lesson on Web searching will give learners more control over the process. This lesson should include brainstorming keywords and concepts, adjusting these terms as needed, using search engines such as Yahoo, Hot Bot, and Alta Vista. Learners can keep logs to see which keywords yield the best results for particular searches [3].

“Preparation can turn an overwhelming experience into a manageable one” [3:13]. Learners should be introduced to the use of the mouse, the browser, and the modem or Internet connection. A lesson in how to use icons and a mouse will make learners feel more comfortable as they approach the World Wide Web. If they have used computers before for word processing, they may already be familiar with many computing conventions. Because Web-based materials are not necessarily accurate or truthful, Web searching can also help learners develop their critical literacy skills. Finally, learners should be prepared for the possibility that, “because the Web is an uncensored medium, searching it can yield unwanted results. Sites containing pornographic photographs and videos may appear.

Web-based activities can include electronic field trips to museums and historical sites; comparison shopping online; and finding information about health, home buying, and travel. However, as with any language teaching tool, there must be clear objectives, focused activities, and evaluation. There are three essential steps for Web-based activities:

1. Prepare learners for the activity. Ask learners to define a problem and then identify possible sites or sources that may contain information that will help them to explore that problem. Be sure that learners have familiarized themselves with the use of search engines. Brainstorm keywords to be used in the search. Be sure that learners know how to use the browser and hardware (such as a CD-ROM drive) or software (such as Sound Card) that might be needed for audio or video. Establish how learners will record the information. Will they print pages, make notes, or complete a survey form?

2. Perform the activity online. Locate the sources and gather the relevant information from each source.

3. Process the information. Ask learners to organize the information collected from multiple sources. They may present this information in an agreed upon format. Have learners evaluate the information gathered as well as the information gathering process.

The following is an example of a Web-based lesson “Monitoring the weather” [2:315–317].

1. To prepare learners, review weather expressions (e. g., hot, cloudy, rainy). Teach or review the formula for converting Fahrenheit and Centigrade temperatures. Choose the cities that the class will monitor and locate them on the map. Decide whether to monitor the weather daily, weekly, or monthly. Ask learners to suggest some Web sources for weather or brainstorm some keywords for finding weather sites through a search engine. Decide what information will be tracked (e. g., temperature, precipitation, or other conditions). Record the information on a chart in the classroom; groups may choose to keep individual charts for different cities.

2. To perform the activity online, have individuals or groups search for weather sites that contain information on the selected cities and record this information.

3. To process the information, learners can organize the information they have gathered and make bar charts and graphs that illustrate the temperature or rainfall for each city. Ask learners to evaluate the various weather sites they used. Were some better than others? Why? Ask learners what part of the activity they would have changed.

To sum up the World Wide Web is an immense library of authentic materials for the language learning classroom. With careful planning, adult ESL instructors can use the Web in the classroom to introduce them to British and American culture, and to help them improve their English language skills.

References

1. Askov, E. N. *Using computers in adult literacy instruction. Journal of Reading, 1991. 34 (6) P. 434–448.*
2. Bogarde, E. *Enhancing a weather lesson: Using the World Wide Web in language classes. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii, 1995.*
3. Cowles, S. *Teaching and learning with internet-based resources. Washington, DC: National Institute for Literacy, 1997.*
4. Dede, C. *Emerging technologies in distance education for business. Journal of Education for Business, 1996. 71. P. 197.*
5. DeVillar, R. A., & Faltis, C. J. (). *Computers and cultural diversity. Albany: State University of New York Press, 1991.*
6. Hopey, C. *Technology, basic skills, and adult education: Getting ready and moving forward. ERIC Information Series No. 375, 1998.*
7. LeLoup, J. W., & Ponterio, R. *Internet technologies for authentic language learning experiences. ERIC Digest. Washington, DC, 1997.*

8. Mitchell A. *A Leet Primer* // <http://www.ecommercetimes.com>. 2005.

9. Rozanova E. A., Kashuba M. V., Zavgorodnaya M. B. *Principles and Approaches To Teaching Writing* // *Збірник наукових праць: IV Міжнародна науково-практична конференція з питань методики викладання іноземної мови, пам'яті професора В. Л. Скалкіна. Одеса: Астропринт, 2005. 347 с.*

УДК 808;81

С. М. Антонова

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ: ТЕСТОЦЕНТРИЗМ ИЛИ ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА?

Каждый этнический язык — это уникальное коллективное произведение искусства, неотъемлемая часть культуры народа, орган саморефлексии, самопознания и самовыражения национальной культуры.

О. А. Корнилов [1:135].

Парадоксальная противоречивость современной цивилизации относится к числу азбучных истин, постигаемых уже в школьном курсе “Человек. Общество. Государство”, и испрашивается у абитуриента гуманитарного факультета как знание, позволяющее ему претендовать на звание студента. Поэтому парадоксальное несовпадение между новейшей научной и образовательной моделями современной языковой личности, человека говорящего и мыслящего, должно быть признано адекватным отражением научной и концептуальной картин современного мира. Парадокс этот, вместе с тем, притягивает сознание всякого интерпретатора ситуации с образованием современной языковой личности и не может не быть исследованным, поскольку места максимального несоответствия в системах всегда открывают не только системные сбои, но и новые “швы” в системе: границы и наложение подсистем, новые параметры системного противопоставления, межсистемные взаимодействия, etc. В диагностируемом нами случае парадоксальное несовпадение двух моделей — научной и образовательной — языкового сознания и его актуализаторов — явление не просто не осмысленное или примеряемое к жизни и жизнью, но внедряемое в практику образования во исполнение научных постулатов. Так, в новой научной картине мира текст (причём взятый в дискур-

се) провозглашён единственно адекватным воплощением языковой личности — *автора* — на всех уровнях её структуры, констатированы текстуализованность всех граней действительности мира, риторизация и нарративизации сознания [2], а потому коммуникативная и вербализующая составляющие признаны новыми актуализаторами знания в новейшей эпистемологии [3]. При этом образовательной концепцией современной языковой личности заявляется согласие с этими аксиомами и постулатами научного моделирования¹, а текстуализованные формы руководящих документов — образовательных стандартов — реализуемых стратегий ориентируют именно на текстоцентричное изучение языка. В этом может быть обнаружено не только соответствие образовательной стратегии научной картины мира, но и реализация методологического **принципа функционализма** в подходе к изучению языка в рамках **антропологической лингвистики**², богатейший спектр концептуальной парадигмы которой в последнее десятилетие обогатившись **лингвоперсонологией**, прояснил свою **когнитивно-прагматическую** методологическую основу. При этом именно **функционализм** рассматривается в качестве обязательного требования при категоризации и концептуализации понятия *антропологический* применительно к лингвистике, даже если речь идёт о теоретическом языкознании и формируемой им модели мира. Более того — в этом

¹ “Основной функцией человеческого языка, как известно, является функция коммуникативная, — читаем белорусскую версию образовательного стандарта. — Для дидактики это означает, что **прежде всего следует научить человека общаться** с другими людьми, правильно, точно, целесообразно использовать языковые средства в соответствии с конкретной речевой ситуацией. При этом подразумевается не только знание самого языка (**языковая компетенция**), но и знание использования единиц языка (**коммуникативная компетенция**). Оба указанных вида компетенции немислимы без владения в той или иной степени знаниями о языке (**лингвистическая компетенция**), которая в немалой мере отражает вторую важнейшую **функцию** человеческого языка — **когнитивную** (накопление и выражение знаний)” [4: 4 (72)] (*выделено С. Антоновой*).

² Систематика **антропологической лингвистики**, как известно, объединяет и успешно развивает “на единой методологической основе такие направления лингвистики, как **лингвогносеология**, предметом которой является познавательная функция языка как формы представления познаваемого человеком мира, **лингвосоциология** (**социолингвистика**), изучающая взаимоотношения языка и общества, **лингвopsихология** (**психолингвистика**), изучающая взаимоотношения языка и индивида, **лингвобихевиорология** (**лингвопраксеология**), изучающая роль языка в практическом поведении человека, **лингвокультуроология**, изучающая отношения языка и культуры, **лингвоэтнология** (**этнолингвистика**), ориентированная на рассмотрение взаимосвязи языка, духовной культуры и народного творчества, **лингвопалеонтология**, исследующая связи языковой истории с историей народа, его материальной и духовной культурой, географической локализацией, архаическим сознанием” [5: 9 и сл.] (*выделено С. Антоновой*).

примета новой научной парадигмы в целом: **функционализм** и **антропоцентризм** как важнейшие допущения о природе и организации языка “помогают понять, с какими функциональными, биологическими, психологическими и социальными ограничениями должна столкнуться коммуникативная система как в своём происхождении, так и в реальном использовании языка” [6: 221], и дать объяснение внутренней организации языка, его отдельным модулям, архитектонике текстов, реальному осуществлению дискурса, порождению и пониманию речи. А **функционализм** и **антропоцентризм** как принципы связаны с **экспланаторностью** как характеристикой всей современной науки. И — в этом и состоит существо интерпретируемого нами парадокса — только в образовательных стратегиях и концепциях роли лингвистического и языкового знания на практике остаются вне принципа функционализма, какую бы из 12 характеристик понятия *функциональный* [6: 267–271] мы ни имели в виду. За исключением разве что спонтанно сформировавшейся потребительской функциональности: субъект современной образовательной деятельности, оставаясь субъектом, сориентированным на прагматику собственной жизни и требований высшей школы (вступительный экзамен-тест в вуз), подвигнут по своему — по тестам — изучать язык, обходя школьную стратегию. Так, собственно, и преодолевается образовательная ситуация, при которой все **креативные, вербализованные и экспланаторные** формы сознания (соответствующие функционализму и антропоцентризму научной модели мира и языка и современному этапу когнитивной эволюции человека мыслящего и говорящего), доминирующие при узнавании, порождении и передаче знания и информации, на практике предлагается тестировать в отрыве от всяких текстов и вне всякой мысле-, тексто- или речепорождающей деятельности субъекта образования, а оценивать — заочно-машинно, по оптически-угаданным ответам, что уж никак не может иметь отношение к школьной стратегии образования языковой личности.

Как видим, степень очевидности парадокса здесь такова, что и навивному языковому сознанию впору быть прецедентом его преодоления. А потому даже некоторые извлечения из фундаментального научного труда по проблемам гуманитаризации науки и образования¹,

¹ **Гуманизация** в “формируемом сегодня теоретическом образе практического гуманизма” обуславливается синтезом четырёх составляющих: “отношение людей к внешнему миру, трактуемое как коэволюция природы и общества; идея человека как высшей ценности и меры всех вещей; исторически обусловленная адекватность качества, уров-

а также весь постсоветский опыт гуманизации, гуманитаризации и демократизации образования, убеждают в том, что роль “спящей красавицы” современная образовательная система может играть либо невинно-неосознанно, либо концептуально опровергнув значимость для человеческого общества ценностей, искомым гуманитаризацией. Пока же образовательная реальность на постсоветском пространстве в области формирования креативного типа языкового сознания и личности напоминает ситуацию с объяснением разного рода специалистами природы любви (все о ней говорят и всё о ней знают, но никто её не видел), с той лишь разницей, что признаться в своей неискущённости в данном случае не стыдятся даже доктора наук, деканы филологических факультетов и риторических кафедр, члены риторической ассоциации... Удивляет в данном случае уже то, что речь ведётся о концепте, определённом в словарях, получившем множественные монографические, методические и даже методологические интерпретации в работах философов, психологов, педагогов, риториков, а не только филологов, ключевом для всей когнитологии, но признаваемом предметной областью именно филологической научной компетенции. Причём за *языковой личностью* закрепляется статус категории доминантной и определяющей парадигмальную природу научной картины мира. Моделями языковой личности закладываются константы подготовки учеников,

ня и образа жизни людей их материальным и духовным потребностям; духовно возвышающие человеческую личность её свободные и творческие действия” [7: 22–23]. Следовательно, человек свободный — это человек свободный, и культурный, и творческая индивидуальность. Задача же гуманизации образования — пробуждение в человеке потребности творить свой “образ человеческий” на основе культуры и в единстве с развивающимся миром (общественным и природным), “очеловечивание” предлагаемых ученику и воспринимаемых им знаний. Цель — “формирование творчески активной, профессионально компетентной, социально ответственной личности” [7:23].

Гуманитаризация науки понимается сегодня как “усиление гуманитарной компоненты в структуре современной науки и укрепление связи гуманитарных наук с естественными и техническими, а пути её видятся в постепенном увеличении общего объёма и удельного веса гуманитарных исследований в сложившейся национальной системе НИОКР; в более широком использовании гуманитарными методами и результатов естественных и технических наук; в повсеместном учёте в практике проведения естественнонаучных и технических исследований общечеловеческих и общенаучных моральных принципов и ценностей, которые формулируются с участием гуманитарных наук” [7: 28–29]. Следовательно, гуманитаризация образования — это система, обеспечивающая образовательные условия для реализации подлинной гуманистической сути формирования и развития личности как субъекта деятельности, сознания и самосознания.

студентов и специалистов высшей школы в образовательные стандарты и нормативные квалификационные документы профессионального мониторинга, но ещё никто не обнародовал ни одну из этих моделей самим обучаемым, которые, как следует из всех документов гуманитаризируемого образования, мыслятся *субъектами* собственной образовательной деятельности, обладающими волей и свободой, в том числе образовательного целеполагания, мотивации и осознанного движения к собственным целям самореализации посредством всего инструментария их обучения и воспитания. Но даже учебные речеведческие курсы в программах школ и вузов не эксплицируют заложенные в них модели для формируемой личности, всё столь же настойчиво блюдя объектность и ведомость “субъектов” образования¹. Над языковой личностью висит дамоклов меч репродуктивного анализа текста под учебным углом зрения и в обход личностного восприятия и современных требований комплексного анализа художественного текста как целого. И, как следствие, порождается неготовность грамотно излагать свои мысли и знания в совершенной письменной форме собственного сочинения на заданную тему. Те же тесты, которые стали сегодня повальным увлечением авторов вступительных экзаменационных сценариев, учёными всё более бракуются как несовершенная и безликая форма, недостоверно диагностирующая даже языковой уровень языковой личности и абсолютно не представляющая мыслительного, речевого и коммуникативного, что не позволяет в экзамене абитуриенту раскрыться даже для самого себя и сформировать впечатление о

¹ Так, даже в Беларуси, где государственным общеобразовательным стандартом заложен речеведческий аспект в обучении русскому и белорусскому языкам, школьный этап образования языковой личности не завершается риторикой, как это мыслилось авторам реализуемой концепции, и даже не ориентирует на подготовку выпускника к активным и креативным видам мыслеречедеятельности, синтезирующим знания по всем дисциплинам филологического цикла и представляющим сформированную языковую личность и языковое сознание в её собственном слове о мире. И это происходит именно тогда, когда вузу при переходе к работе в условиях Болонских соглашений и единства образовательного пространства не только стран СНГ, но и Европы, особенно важно встретиться при выборе абитуриента с языковой личностью во всех её ипостасях — мыслительной, языковой, речевой и коммуникативной — одновременно. Диагностировать такую личность однозначно может только работа интерпретаторского характера по тексту-стимулу, данному непосредственно в аудитории и услышанному впервые, а к ней школа целенаправленно не готовит. Отсюда тот самый развивающий результат, который предусматривается разве что в образовательных технологиях критического мышления — творцами выпускники становятся, преодолевая или дотраивая систему, ей вопреки, а не благодаря.

собственном соответствии избранному образовательному профилю и уровню предъявляемых к нему требований, не говоря уже о том, чтобы произвести впечатление, на основании которого кто-то заочно должен признать абитуриента соответствующим определённым профессиональным требованиям¹.

Этологическая природа Homo sapiens как Homo loquens фактически делает матрицу риторического знания о человеке говорящем той самой полной и достаточной научной и образовательной моделью, которая позволяет делать построенную на её основе парадигму научного знания не просто сугубо риторической, но идеальным фреймом, изоморфным оптимальной модели целостного видения человека разумного как человека говорящего риторически, и моделировать современный образовательный сценарий формирования креативной языковой компетенции по законам гуманизации, гуманитаризации и демократизации, а также его режиссуру — технологию — как образовательный модуль риторики филологической, т. е. науки и искусства владения словом во всех его ипостасях. Причём реализация моделирующих аспектов риторической парадигмы знания о человеке говорящем намного жизнеспособнее, реалистичнее и прагматичнее по сравнению с идеалами, приближение к которым риторика обеспечивает, в силу сразу нескольких преимуществ перед ними идеала риторического: возраста (идеал риторический настолько сед и зрел, что в его выстраданности интеллектуальной и выверенности эстетической и этической не усомниться), технологичности (уже он встроен, и необыкновенно органично, в философию новой рациональности и работает как знание, технология управления образованием и творчеством, определяя собою образ жизни и образом жизни становясь). Работает риторика (либо её антипод — антириторика) на прагматику и в качестве прагматики осознанного и искусного — пигмалионовского — вторжения в коммуникативные болезни нашего общества

¹ Эти тесты диагностируют несоответствие содержания нашего образования представлениям о языковой компетенции самостоятельно и творчески мыслящего человека, выявляют дистанцию, которая отделяет базовые “ученические и учебные” знания о языке от “жизненных”. Отделяют ровно настолько же, насколько, например, отличается способность ученика (и необходимые для этого “ЗУНы”) определить спряжение глагола или род, число и падеж существительного от знания норм, регулирующих образование форм глагола с неполной или избыточной парадигмой (*убедить, победить, класть, положить, капать* etc.), или законов образования и употребления реальных форм рода, числа и падежа реального существительного (*тюль, крапива, квартал, договор, манжета, торт* etc.).

и современной личности, образуя ум, дух и душу, а не только и не столько языковую или мыслительную компетенцию, участвуя в формировании и развитии духовности (риторика всегда являла собою и являет ныне современный способ духовного бытия человека говорящего). О филологической риторике как образовательном модуле человека говорящего — языковой картины мира, текста и языковой личности сказано уже много [8], но по существу это только часть мысли. И меньшая. Большая и сущностная часть мысли состоит в том, что языковая личность — *Человек говорящий* — есть образовательный модуль Мира, Свободы, Добра, Блага, Истины, Пользы, Красоты. И наш педагогический опыт работы в образовательной модели формирования креативной языковой личности через филологическую риторику в гимназии № 1 г. Гродно дал детскую рефлексию человека говорящего, позволяющую говорить об органичности идеосферы русской культуры и самосознания современного человека говорящего¹. Думается, именно в таком моделировании естественно и просто предстаёт современная научная категоризация языка как главного творения мысли, культуры и духа народа — закономерное развитие известной метафоры философа Мартина Хайдеггера “Язык — дом бытия человека” и не менее известного её лингвокультурологического продолжения. Тем самым определение *артефакт* лишается всякой метафоричности, а художественный текст и языковая личность автора превращаются в квинтэссенцию языкового сознания этноса и в достовернейший, информативнейший источник знания о языковой

¹ Так, при моделировании идеала человека говорящего на основании русского паремийника и высказываний выдающихся людей (каждый ученик подготовил по 25 пословиц и высказываний к уроку, а на уроке при работе в группах выбирались 25 пословиц и высказываний, на основании которых каждой из пяти групп готовилась модель человека говорящего) учениками 5 класса была признана в качестве лучшей модель, предложенная Антоном Мордвиновым. Автор представлял её так: “Я вижу человека говорящего как дерево. Внутри этого дерева внутренний Мир человека. Он ограничен корой от Мира внешнего. Кора защищает от повреждения внутренний мир и не даёт ему разрушать мир внешний. Корнями дерево добывает Истину. Она не видна обычным взлядом, потому что корни находятся под землёй. Ещё глубже лежит польза. Иногда уже и дерева нет, а только тогда становится видно, в чём была его польза. Крону дерева образует Добро. Красота — это листья и цветы на дереве. Она временна и у каждого дерева своя. Благо я изобразил как солнышко. Оно у каждого дерева тоже своё. Что Благо для одного, для другого Благом не будет. От своего Блага дерево получает силы, как и от корней Истины. А под корой дерева (кора — это Свобода) сок бежит от Блага к Истине и пользе и от Истины к Добру и Красоте. Поэтому настоящая красота всегда добрая. И она передаёт Истину, только мы это не всегда видим и понимаем. И она полезна. И это наше Благо”.

картине мира при познании, концептуализации и категоризации речемыслительной деятельности человека говорящего.

Пришло время понять и сказать, как и почему всегда бывшее прагматичным и практическим, образование оторвалось от научного моделирования языковой личности как человека говорящего и мыслящего именно тогда, когда требования прагматичности — функциональности, антропоцентризма и экспланаторности — стало требованием ко всякому, даже сугубо теоретическому научному знанию.

Считаем целесообразным перечислить основные звенья авторской технологии развития креативной составляющей языкового сознания: 1) рефлексия собственной речемыслительной деятельности при восприятии чужого текста на слух и рефлексии мыслеречевой деятельности автора того же текста; 2) осознание ассоциативного потенциала языкового знака; 3) познание мыслительного потенциала слова и фразы в условиях творческого эксперимента; 4) экспериментальное исследование смыслового потенциала художественного текста в процессе поиска возможных точек зрения на текст, создания и публичного представления собственных интерпретаций, отражающих эти точки зрения, с видеозаписью дискурса и последующим её анализом; 5) создание собственных текстов, отражающих различные типы речемыслительной и мыслеречевой деятельности, по разным стимулам; 6) осознание концептосферы собственного сознания через интеллектуальное, языковое и художественное её моделирование с последующей презентацией моделей; 7) постижение и истолкование концептосферы русской культуры, отечественного риторического идеала и прецедентных текстов с помощью семи ключевых концептов русской культуры, воплощающих риторический идеал, с последующим личностным измерением каждого из семи концептов с позиций принятия и опровержения в дебатах; 8) измерение концептосферы современного информационного мира в условиях культуринтервенции отечественной концептуальной картиной мира и идеалом человека; 9) формирование собственной коммуникативной профиограммы филолога (с учётом специальности в целом и специализации лингвиста, литературоведа, литературного работника в газете и журнале, ратора, преподавателя РКИ) с последующим её обсуждением и испытанием в ролевых играх; 10) инициирование интеллектуальных и PR-проектов, позволяющих окружающей риторической сфере и социальной действительности приходить в соответствие с гармонизирующим полифоническим диалогом, и популяризация их.

Представляя авторскую модель образовательного сценария современной креативной языковой личности, созданную в результате когнитивного анализа русской языковой картины мира и постулатов гуманизации общества, мы квалифицируем тестоцентризм как технологию разрушения креативной и коммуникативной компетенции человека говорящего и мыслящего.

Смысл тестирования как единого экзамена — в риторизации (А), текстуализации (Б) и систематизации (В) заблуждений.

А. — Как здорово, что все в равных условиях получают без излишних затрат здоровья, времени и средств ответ на вопрос об уровне своей готовности к учёбе в вузе и результате школьного образования в течение 11 лет!?

Б. — Избран адекватный конечный текст сознания, позволяющий определить, насколько эффективно сработала система коммуникативно-деятельностного подхода к образованию языковой личности ученика-выпускника.

В. — Однозначно и окончательно установлено адекватное всем искомым в образовании языковой личности компетентностям, контролирующие-регистрирующее и диагностирующее соответствие стандарту государственного, школьного и личностного уровня работы по этому стандарту.

Как видим, изо всех идей этой идеосферы однозначно утвердительно и утверждающе звучат те, что отнюдь не в большинстве, но точно в ядре, и не истины, а заблуждения. Во-первых, личность и компетенция человека говорящего, на что ориентированы современное — “лично ориентированное” — образование, речеведение и коммуникативно-деятельностный подход к научению культуре устной и письменной русской речи, исключены из тестируемого, если не учитывать самых слабых звеньев её экспликаций (реактивность, готовность быстро и однозначно, не рассуждая и не шкалируя факты, давать однозначный ответ, мыслить без текста мысли — осколочно и импульсивно, работать, не ожидая анализа своей деятельности в условиях случайного выбора, стрессоустойчивость), которые и языковыми-то вряд ли могут называться. Во-вторых, творчество, за которое ставится высший балл, исключено из итоговой формы предъявления языковой компетентности полностью, так как испрашивается готовность личности работать в одном модуле репродуктивного воспроизведения знания без мысли об осознаваемом континууме связного целого, отмечая моменты интерпретации как в оценке своего, так и

чужого пространства мысли и слова. В-третьих, контролирующая деятельность не изоморфна ни языковой личности, ни образовательной деятельности.

Современное риторическое знание о человеке говорящем, включая в себя в полном объёме концептуальное и категориальное содержание когнитивных, философских, собственно лингвистических и даже постмодернистских дефиниций понятий *языковое сознание*, *языковая личность* и *креативность*, согласуется своей матрицей с матрицей целостного филологического и гуманитарного знания о мыслеречевой деятельности как системе, тексте и дискурсе — способности, интенции, процессе, порождении, восприятию, результатах, стимулах, мотивах, рефлексии, саморефлексии, причём взятых во всех их фазах, нюансах и слагаемых. И дело здесь не в размытости предмета и границ риторического знания или в других гносеологических грехах науки и искусства риторики, но в том, что собственно и вмещают в себя идеал риторический, с одной стороны, и идеалы целостного знания, гуманизации, гуманитаризации и демократизации во всех их ипостасях, с другой.

Литература

1. Корнилов О. А. *Языковые картины мира как производные национальных менталитетов*. — М., 1999.
2. Ильин И. П. *Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа*. — М., 1998.
3. Меркулов И. П. *Когнитивная эволюция*. — М., 1999.
4. *Руководящий документ Республики Беларусь РД РБ 02100. 2. 011-98 “Образовательный стандарт “Общее среднее образование: Русский язык”” // Общее среднее образование: Социально-гуманитарные дисциплины / Руководящие документы Республики Беларусь (Образовательные стандарты)*. — Минск, 1999.
5. Постовалова В. И. *Наука о языке в свете идеала цельного знания // Язык и наука конца XX века*. — М., 1995.
6. Кубрякова Е. С. *Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века: Сб. статей*. — М., 1995.
7. *Гуманитаризация науки и образования в переходный период: Монография*. — Минск, 2000.
8. Антонова С. М. *Глаголы говорения — динамическая модель языковой картины мира: опыт когнитивной интерпретации: Монография*. — Гродно, 2003.

**СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

Кінець ХХ — початок ХХІ століття в Україні характеризується прискоренням розвитку всього сектора вищої освіти. Майже уся державна освітня політика направлена на формування розвиненої самодостатньої людини та професіонала. На практиці це означає, що було заплановано підвищення рівня освіченості громадянства, підвищення якості вищої освіти і професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні в ХХІ ст., такі завдання реалізуються в умовах значної інтенсифікації європейських інтеграційних процесів. Входження національної вищої школи в європейський освітній і науковий простір є складним і багатоаспектним завданням, що вимагає вирішення багатьох проблем як на державному рівні, так і в кожному окремому вищому навчальному закладі. Це створює широке поле діяльності для педагогів-учених України, оскільки зазначений освітньо-інтеграційний процес повинен забезпечуватися з теоретичної й практичної сторін. Інтеграційні тенденції, що підсилюються в освіті європейських країн, і в першу чергу країн-учасниць Болонського процесу, ґрунтуються на загальних вимогах, критеріях і стандартах національних систем вищої освіти. Питаннями стандартизації змісту освіти в середній і вищій школі займалися багато відомих педагогів України і Росії: Н. Г. Ничкало, К. М. Левковський, Т. Ю. Морозова, М. Ф. Степко, В. Д. Шпілевой, В. І. Байденко, Ю. І. Мальований. Поняття стандартів освіти України перебуває у тісному зв'язку з такими категоріями, як “якість освіти”, “ефективність професійної діяльності”, “моніторинг якості освіти”, що, таким чином, підкреслює стратегічне завдання удосконалення системи контролю й оцінки якості освіти та наголошує на необхідності порівняння досягнутого рівня освіти з певним еталоном, роль якого й відведена стандарту освіти.

Робота над стандартизацією освіти в Україні розпочалася ще в середині 90-х років. На рівні шкільної освіти було запропоноване введення єдиних вимог до навчання, які б регламентували мінімальний рівень знань, умінь та навичок з окремих дисциплін на кожному етапі.

пі навчання. Міністерством освіти і науки України затверджено навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів як структурний компонент державного стандарту загальної середньої освіти. Такий освітній стандарт розуміється як програма, за якою мають навчатися діти: освітній стандарт гарантує фіксацію мінімального рівня знань, умінь і навичок та можливість контролю цього рівня. У 2002 році з науковців і фахівців МОН була скликана робоча група для підготовки Державного стандарту основної й старшої школи. Хоча в тексті документа, підготовленого цією групою й опублікованого в січні 2003 року, призначення Державного стандарту не визначено, можна погодитися з тим, що *“функціями освітнього стандарту нового покоління”* є збереження єдиного *“освітнього простору в державі, посилення стабілізуючої й регламентуючої ролі школи в системі безперервної освіти, забезпечення еквівалентності одержання середньої освіти в різних формах, визначення рівнів загальноосвітньої підготовки як інструмента наступності (дитсадок — школа — ПТУ — ВНЗ), розвантаження учнів, створення передумов для диференціації навчання, вплив на атестацію шкіл і вчителів, розмежування рівнів відповідальності між Центром і регіонами за якість змісту й умов його реалізації”* [2].

Тоді ж на початку 1990-х було створено перше покоління вітчизняних стандартів вищої освіти. Але вони, за думкою багатьох експертів, були дуже слабкими [4]. У 2000 році розробили вже друге покоління стандартів, змістовніше. Наприклад, державні стандарти вищої освіти розробляються як частина нормативної документації згідно з Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України. В даному документі вперше відображені освітньо-кваліфікаційні рівні (ступенева освіта) підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України, внесені принципи зміцнення до Переліку з урахуванням встановлення ринкових відносин, введено багато нових спеціальностей, здійснено їх значне узагальнення, що збільшує можливості фахівців до самовираження та самовиявлення їх людських якостей, формування активної позиції, утвердження плюралізму, демократії та правопорядку, що відповідає *“Декларації принципів толерантності”* [5].

Проведений аналіз свідчить, що чинні плани та програми підготовки вчителів здебільшого орієнтовані на розкриття змісту навчальних предметів згідно з обраним фахом (дидактична функція). Удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки має багатоетапний та багаторівневий характер. З урахуванням того, що на першому

етапі ставиться завдання формування вчителя-вихователя, а на другому — вчителя-фахівця, реалізується виховна функція підготовки фахівця та професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів. Тому необхідно розробити теоретико-методологічні засади такої підготовки, якими є стандартизація вищої педагогічної освіти на рівні навчальних планів, програм та навчальних дисциплін. Наступність такої стандартизації виявляється у здійсненні їх у довузівський та вузівський періоди навчання, розробці універсальної стандартизації вищої педагогічної освіти, що дає змогу використовувати узагальнені стандарти й ціннісні орієнтації кожному викладачеві ВНЗ під час розробки програм і змісту навчальних дисциплін.

За думкою Н. Г. Ничкало, нині головним завданням професійного навчання є “підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості” [3: 11]. Слід однак зауважити, що педагогічна громадськість далеко не одноставна в оцінці явища стандартизації. Як зазначає професор М. В. Загірняк, “загальнодержавна уніфікація підготовки фахівців на рівні спеціалістів і магістрів може стати суттєвим гальмом з точки зору розвитку спеціальностей, який вимагає нетривіального, творчого підходу, побудови навчального процесу з урахуванням особливостей наукових шкіл і кадрового складу кафедр, а також регіональних особливостей розвитку промисловості й соціально-економічного стану регіону. Кафедри повинні здійснювати моніторинг новітніх розробок у відповідній галузі, реагувати на вимоги ринку праці й оперативно перебудовувати структуру навчального процесу з урахуванням цих чинників... Обсяг “Комплексу нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти” вимагає значного часу тільки для знайомства з ним, не говорячи вже про час розробки самих стандартів” [1].

Загалом можна визначити, що український стандарт освіти орієнтований на європейський рівень, що передбачає зміст навчання в дусі вимог європейської співдружності. Останні спрямовані на формування свідомості європейської культурної ідентичності в найширшому значенні, оскільки Європа — “це, насамперед, об’єднання, яке ґрунтується на спільних духовних і культурних цінностях” [5: 23].

У зв'язку із цим, “хто бажає, щоб його сприймали як громадянина Європи, той повинен мати бажання брати участь у розбудові Європи, а для цього йому потрібна ґрунтовна освіта європейського рівня” [5: 23]. Саме такий шлях інтеграції для української освіти є найпродуктивнішим, він дає змогу підвищити її якісний рівень.

За нашою думкою, чинні державні стандарти вищої освіти забезпечують не тільки європейський рівень формування освіти й вироблення професійних навичок, але й виховання гармонійно розвиненої, соціально-активної людини, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, з високими духовними якостями, гуманністю й толерантністю.

Література

1. Загіряк М. В. Критичні зауваження щодо введення стандартів вищої освіти в Україні // <http://www.fulbright.kiev.ua/newsletters/08/p05ua.html> (1 грудня 2006).
2. Наукові проблеми стандартизації змісту освіти в основній і старшій школі / Савченко О. Я. Доповідь на загальних зборах АПН України 10 квітня 2003 року.
3. Ничкало Н. Г. Професійно-технічній освіті — державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення // *Нові технології навчання: Науково-метод. зб. Вип. 15.* — К.: ІСДО, 1995.
4. Петренко В. Л. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи (до 10-річчя впровадження стандартів вищої освіти в Україні) // *Проблеми освіти.* — 2005. — Вип. 45. — С. 66–106.
5. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти // *Шлях освіти.* — 1996. — № 1; 1997. — № 1. — С. 21–25.

УДК 81-234:168. 522

S. S. Boguslawskij, O. L. Melnitschuk

INTERKULTURELL KOMPETENZORIENTIERTER FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht übernimmt eine der führenden Rollen das Lehrbuch, also die geschriebene Sprache. Aber das neue Jahrhundert stellt an den Fremdsprachenunterricht, an den Lehrenden und die Lerner andere Forderungen und Einsatz neuer Methoden und Lernmittel, die dank dem technischen Fortschritt und der Entwicklung der

neuesten Technologien zur Verfügung stehen und im Unterricht eingesetzt werden sollten. Die Realität sieht aber wie im vorigen Jahrhundert aus. Es steht weiterhin das Lehrbuch (die geschriebene Sprache) im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund. Diese Situation ist nicht nur in der Fremdsprachendidaktik, sondern auch in der Sprachwissenschaft zu beobachten. Da die geschriebene Sprache vorgezogen wird, spricht F. Coulmas von einer deutlichen Tendenz in der Linguistik und zwar “Skriptizismus in der Sprachwissenschaft”, der “Autorität der Schrift”, der “Tyrannei des Buchstaben“ oder auch von “the written language bias” [4]. Das hat zur Folge, dass nicht die Sprache an sich analysiert wird, sondern lediglich die geschriebene Sprache. “Dieser Umstand rechtfertigt die Bezeichnung Skriptizismus, mit der eine gewisse Neigung der Sprachwissenschaft im Besonderen gekennzeichnet werden soll” [3: 96]. Auf die skriptizistische Neigung und die damit verbundenen Konsequenzen weisen T. D. Verbitskaja und A. N. Tschumakow hin und definieren diese Erscheinung vom Standpunkt der gesprochenen Sprache. Bei der Problemlösung wird von ihnen betont: “Gesprochene Sprache wird durch die Brille der geschriebenen gesehen, bedeutet unter anderem, dass sie mit den Normen der geschriebenen Sprache bewertet wird. Die geschriebene Sprache und die gesprochenen Sprache unterliegen aber verschiedenen Normen. Ein Performanzfehler liegt dann vor, wenn die Normen einer Tätigkeit mit denen der anderen verwechselt werden. In einem geschriebenen Text mögen sprachliche Erscheinungen, die mit den Kommunikationsbedingungen gesprochener Sprache zusammenhängen, als Performanzfehler bewertet werden, das macht sie aber noch lange nicht zu Performanzfehlern in gesprochener Sprache” [7: 250].

Um gesprochene und geschriebene Sprache voneinander zu trennen, wäre es unserer Meinung nach sinnvoller, nach den Zusammenhang mit der Dichotomie langue — parole bzw. Kompetenz — Performanz zu präzisieren. Zuerst ist die parole — Realisierung der langue — bzw. Performanz — Durchführung der Kompetenz — zu erläutern, um die ausschlaggebende Frage, woher langue und Kompetenz kommen, zu beantworten. Der Kompetenz zugrunde liegt das Sprechen (Performieren), und die Entwicklung dieser Kompetenz schafft die Grundlage der menschlichen Performanz Erfahrungen, d. h. es kann dementsprechend nicht festgelegt werden, was zuerst da war und was dominiert. “Bei linguistischer Beschreibung ist die Reihenfolge festgelegt: Ausgangspunkt kann nur das konkrete Sprechen sein, es sei denn, man geht davon aus, Beschreibung von Sprache müsse tatsächliche Sprachverwendung nicht widerspiegeln” [7: 251]. So schlussfolgern

E. Coseriu: "... müssen wir vom Primären der Sprache, d. h. vom Sprechen ausgehen und die Kompetenz jeweils im Sprechen identifizieren" [5: 63] und V. Agel: "... gibt es die langue als linguistischen Gegenstand genau so wenig wie die Kompetenz. Denn linguistisch erklärt werden soll und kann nicht die langue oder die Kompetenz, sondern nur das konkrete Sprechen" [7; 6: 78; 2: 461–462].

In der modernen Sprachwissenschaft wird die Lautsprache als Grundlage der Sprachkompetenz angesehen und dieser Gedanke wird unterstrichen. Die Massenkommunikation und die damit verbundenen Anforderungen an dem Fremdsprachenunterricht und seinen Zielen bedingen den Einsatz von authentischen Hörtexten, die auch auf eine gewisse interkulturelle Kompetenz abzielen. Um den sprachkompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht abwechslungsreich zu gestalten, sollten technologische Hilfsmittel in Verbindung mit der audiolingualen Methode seine Grundlage bilden, wobei an erster Stelle Audiogeräte wie der Kassettenrecorder / CD- oder DVD-Player stehen.

Folgendes dient vor allem der Schulung von Aussprache und Hörverstehen: Dem Sprachlerner können authentische Sprechmodelle in der Zielsprache dargeboten werden. Er kann sie imitieren und manipulieren, sein Arbeitstempo selbst bestimmen, die Aufnahme beliebig oft vor- und zurückspulen und die Übungen so lange wiederholen, bis er sie beherrscht. Der Einsatz von Audiogeräten ist besonders nützlich, wenn der Lehrende kein Muttersprachler ist und dem Lernenden außerdem die Möglichkeit bieten will, viele unterschiedliche authentische Sprecher zu hören.

Darüber hinaus hat der Lehrende unter diesen Bedingungen die Möglichkeit, die Arbeit des Lernenden objektiv und im Detail zu beurteilen und individuell mit jedem Lerner zu arbeiten.

Als Grundlage können alle Übungsformen verwendet werden, die auch im herkömmlichen Unterricht auftreten, so z. B. Übungen zur Ausspracheschulung, Satzmusterübungen, Wortschatzübungen, auch Schreib- und Leseübungen. Dazu können etwa folgende Aufgaben gestellt werden: Hören und Identifizieren, Imitieren, Auswendiglernen, Übungen zur Satzerweiterung und –verbindung, Übungen zur freien Rede (zum freien Sprechen) usw.

Ein wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit ist der Einsatz von Bildern im Unterricht, da sie nie eindeutig verwendbar sind. Die Verbindung von visuellem Reiz und inhaltlicher Assoziation wird bewusst hergestellt und verfestigt, indem Bild und Inhalt gezielt wieder zusammen präsentiert werden. Dabei können die Bilder auch nur skizzenhaft sein. Zur Einübung sprach-

licher Strukturen wird ein bestimmtes Satzstrukturmuster gewählt und an einem Modellsatz verdeutlicht. Die Bilder zeigen die Austauschelemente zur Veränderung des Modellsatzes an. Das kann entweder mit Hilfe von Videosequenzen und Filmen oder mit dem Einsatz von Hörtexten realisiert werden..

Im Unterricht können alle von uns angeführten Komponenten gleichzeitig verwendet werden, in dem authentischen Filme (oder Fragmente) davon — zum Hörverstehen, der Aussprache und damit verbundenen lexikalisch-grammatischen Komponente beitragen.

Weitere visuelle Hilfsmittel sind die Tafel, Wendekarten (Vorderseite: Bild, Rückseite: Wort), Wandbilder, die Pinnwand, die Magnettafel, Dias und der Tageslichtprojektor usw.

Dieser Vorgehensweise bei der Arbeit mit dem Hörverstehen sollten alle didaktischen Prinzipien folgen, die stufenweise anhand der Aufgaben zu dem von den Lernenden gehörten und gesprochenen Text sowohl das Globalverstehen, danach das selektive Verstehen und im Endeffekt das Detailverstehen vollständig ermöglichen sollen.

Das Überprüfen des Hörverständnisses sollte auf Grund unterschiedlicher Testverfahren erfolgen, die zum intensiveren Training des Hörverstehens beitragen [1: 3–4].

Literaturverzeichnis

1. Вербицька Т. Д., Голубенко Л. М., Чумаков О. М. Методичні вказівки з навчання аудіювання німецького аутентичного мовлення для студентів I та II курсів факультету РГФ. — Одеса: Астропринт, 2001. — 27 с.

2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія. — Полтава: Довкілля-К, 2006. — 716 с.

3. Angel Vilmos. *Ist der Gegenstand der Sprachwissenschaft die Sprache?* // A. Keresz. *Metalinguistik im Wandel. Die "kognitive Wende" in Wissenschaftstheorie und Linguistik.* — Frankfurt am M., 1997. — S. 57–97.

4. Coulmas Florian. *Reden ist Silber, Schreiben ist Gold* // *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 1985. — S. 94–112.

5. Coseriu E. *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens.* — Tübingen (UTB für Wissenschaft. Uni-Taschenbücher, 1481), 1988. — 76 S.

6. Fiehler R. *Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins?* // S. Cmejerkova u. a. (Hg.), *Writting vs. Speaking.* — Tübingen, 1994. — S. 175–180.

7. Вербітська Т. Д., Тшумак А. Н. *Перцептивна Компетентність у перформативній Лінгвістиці* // *Записки з романо-германської філології.* — Одеса: Фенікс, 2007. — № 19. — С. 248–254.

М. В. Бурундукова

ПРОБЛЕМА ДУХОВНОСТІ І ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ У СВІТЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Ставлячи перед собою завдання розбудови нації і держави, найголовнішим треба визнати відродження суспільної і найперш — національної свідомості. Слід зауважити, що національна свідомість — не одномірне явище, це широка гама відозмін етнічного ототожнення і національного самовизначення, з яких кожна якісно відмінна, історично і соціологічно обумовлена, і вищою формою національної свідомості є націоналістичний духовний фактор.

Першочерговим завданням у галузі національної свідомості є розробка і утвердження національної ідеї. Національна ідея не мусить вивищувати націю над іншими, адже Українська самостійна держава — то спільне добро всіх її громадян. Одна з прикрих хвороб нашої свідомості — це комплекс національної неповноцінності. Для його подолання потрібна важка і копітка наукова і просвітницька робота. І в цьому плані важливим завданням мусить стати відновлення правди про історію України. Україна завжди була багата на таланти. Споконвіку в нашій землі шанували письменників, художників, музик. Ще за часів Київської Русі фрески легендарного Аліпія викликали, як свідчить літопис, ексаз лаврських прочан. Софійські мозаїки та авангардна пластика Олександра Архипенка, козацькі парсуни і мелодії Веделя, веселкове буйно квіття великодніх і народних строїв, мужня ліра Кобзаря, стійкість Миколи Зерова і Василя Стуса, чарівний спів Соломії Крушельницької та Івана Козловського, новаторські пошуки Леся Курбаса і трагічний талант Івана Миколайчука... Все це гілки одного вічнозеленого і плодоносного дерева українського мистецтва. І в цьому розмаїтті почесне місце займає І. Липа. Наше завдання — захищати і поширювати цей історичний і природний феномен. Наша мета — сприяти, аби він підносив духовно наше суспільство, задовольняв естетичні потреби українського народу, примножував його світову славу. Бо націоналістичний духовний фактор — це вища форма національної свідомості. Скарби нації — це не діаманти і не коштовності, а духовне надбання народу, його інтелектуальна спадщина. Одним із скарбів нашої нації — є й незабутня література. Українська література багата на таланти. Серед них відомі майстри-новелісти

В. Стефаник, Л. Мартович, М. Черемщина, А. Тесленко, С. Васильченко, О. Довженко, І. Липа.

Культурний рівень суспільства визначається, перш за все, станом розвитку народної освіти і в першу чергу шкільної справи. Не випадково на етапі відродження національної школи незалежної України ми неодмінно звертаємося до далекого і близького минулого. Наш історичний багаторічний досвід не однозначний, є багатим драматичними періодами і потрясіннями. Цілком зрозуміло прагнення народу признати причини, які відсунули нас на два-три покоління не тільки від країн, які ідуть попереду, але навіть від власного дореволюційного минулого, яке мало, при всіх бідах, багато ясного і гідного. Про це вже було і, сподіваємося, буде чимало сказано. Виховання громадянськості — це дуже містке, багатопланове питання.

Наші викладачі вищої школи, шкільні вчителі гуманітарних наук змушені працювати в умовах перевантажених освітніх програм. Намагаючись допомогти учням і студентам висловити нетрадиційні погляди на літературу, історію, мову, показуючи досить мудрі, досі ще не визнані науковою спільнотою моделі історичних, суспільно-державних процесів, освітяни-подвижники змушені в нелегких, важких умовах відстоювати свою громадянську позицію, обґрунтовувати, доводити контролюючим інспекторам, що вони справді відстоюють ідеальну модель інститутського і шкільного виховання, готові інтегрувати громадянську ідею у навчання.

Ми повинні формувати високодуховне соціальне середовище. Наші можновладці мали б насамперед подбати про розвиток соціального середовища. Мислячого громадянина не можна виховати нав'язуванням усталених думок. Потрібна технологія критичного мислення.

Культура, зокрема література, повинна вести за собою, а не догоджати! Ми зобов'язані повернути нашу духовну спадщину, наше духовне надбання, зокрема творчість Великого митця — І. Липи, його творче надбання. Саме такі астральні (зоряні) люди, як І. Липа, спричиняють до продовження національної традиції та втілюють у своїй діяльності те, що можна назвати літературним кодом України!

НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Интеграция Украины в единое европейское и мировое научно-образовательное пространство (положения Болонской декларации, документа, направленного на создание открытого европейского пространства высшего образования [6]) выдвинула перед преподавателями высшей школы, и перед преподавателями иностранных языков в неязыковом вузе в частности, проблемы, связанные с уменьшением аудиторного количества часов. В связи с этим одной из первоочередных задач является организация самостоятельной работы студентов (СРС), решение которой будет способствовать достижению основной цели обучения — формированию иноязычной коммуникативной компетенции. В целях оптимизации профессионально-ориентированного процесса обучения и повышения мотивации студентов на кафедре иностранных языков гуманитарных факультетов Одесского национального университета им. И. И. Мечникова проводятся ежегодные научно-практические конференции, участники которых — студенты разных факультетов — представляют результаты своих научных исследований на иностранном языке (ИЯ), что приводит к формированию “инновационного опыта отношений между студентами и преподавателями как субъект-субъектных отношений ... в результате чего формируется самостоятельность как основная цель образования” [4].

Главная цель конференции — привлечь студентов к обсуждению и решению актуальных задач современной науки и представить результаты собственных исследований теоретического и экспериментального характера в виде докладов на иностранном языке. Отметим, что при этом реализуется один из важных структурных компонентов учебного процесса — самостоятельная работа студентов, которая, как известно, имеет несколько видов: **solo work** (СРС без непосредственной помощи преподавателя), **self-access work** (СРС в учебном ресурсном центре), **autonomous learning** (СРС без участия преподавателя в учебном процессе), **self-directed learning** (СРС с правом самостоятельно решать, что делать и чего

не делать) [2:13]¹. Педагогическая ценность СРС заключается как в обеспечении активной познавательной деятельности (добавим — и познавательной самостоятельности, и творческой активности) каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости студентов, так и в максимальном содействии развитию индивидуальности [1], что неразрывно связано с реализацией личностно-ориентированной модели обучения [5].

Некоторые исследователи вполне обоснованно считают, что самостоятельная работа предполагает максимальное развитие творческих способностей студентов, поскольку ее целью является как “оволодіння процесом формування нових знань та методів ... уміннями аналізувати, прогнозувати та приймати оптимальні рішення за певних умов” [3: 54], так и “не тільки копіювання соціального досвіду, а його розширення, перетворення знань та набуття нових знань” [3: 54].

При организации СРС возможно использование всех общедидактических методов:

- репродуктивного — для формирования монологического высказывания;
- частично-поискового — для развития самостоятельности, активности;
- метода проблемного изложения — для развития мышления;
- исследовательского — для формирования творческой деятельности [1].

Речь идет о практическом применении постулата о том, что “L'autonomie ... consiste à créer les conditions qui permettent à l'élève de construire son savoir” (самостоятельная работа заключается в том, чтобы создать условия, которые помогут обучаемому построить свою собственную систему знаний) [10].

Использование ИЯ поможет впоследствии студентам — участникам конференции — заявить о своих научных достижениях на изучаемом языке, найти единомышленников в других странах, аргументированно отстаивать свою научную позицию на ИЯ, т. е. вести целенаправленную познавательно-поисковую деятельность своими силами [5]. В ходе подготовки доклада к конференции студент “непосредственно соприкасается с усваиваемым материалом, концентрирует на нём всё своё внимание, мобилизует резервы эмоциональ-

¹ См. также [8; 9].

ного, интеллектуального и волевого характера” [7]. Следовательно, самостоятельная работа развивает у обучаемых такие качества, как инициативность, активность, настойчивость, самоконтроль, уверенность в себе, т. е. те качества, которые обеспечивают “мобильность і адаптивність до ринкових умов” [3: 54], т. е. готовит студентов к успешному иноязычному деловому общению в их будущей профессиональной деятельности. При подготовке к участию в конференции контроль за СРС осуществляется как преподавателем, руководившим презентацией доклада на ИЯ (Language adviser), так и специалистом в области профилирующей дисциплины (Scientific adviser), поэтому представленные студентами доклады характеризуются научностью, логически организованным обоснованием актуальности исследования и полной раскрытия темы, наличием четкой и целостной структуры, а также богатством языковой репрезентации, отражающей высокий уровень владения ИЯ: разнообразием и адекватным использованием лексико-грамматических и синтаксических конструкций.

Выступления студентов посвящены актуальным вопросам в области истории, археологии, права, менеджмента, филологии, философии, культурологии, социологии, политологии, биологии, геологии и географии. Таким образом, речь идет о практическом применении иностранного языка как средства *межкультурного научного общения*.

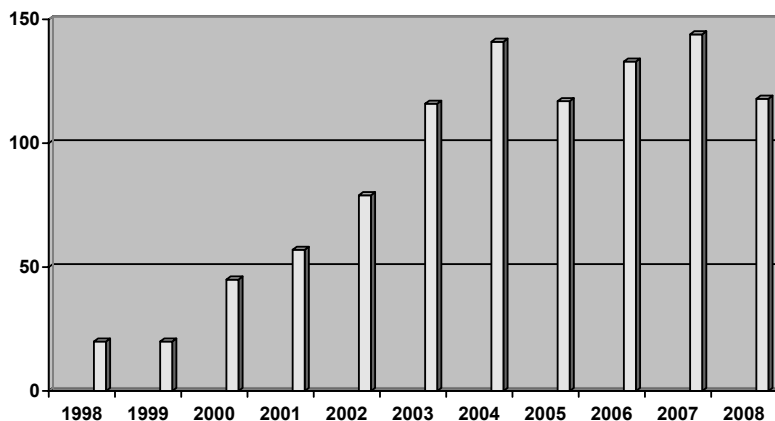
Нельзя не отметить большой энтузиазм, проявляемый как студентами — участниками конференции при подготовке докладов, так и слушателями, задающими многочисленные вопросы, вступающими в дискуссии, активно обсуждающими доклады. Таким образом, создаются ситуации для самовыражения студентов на иностранном языке, что является “важным фактором формирования постоянной потребности в самостоятельном совершенствовании речевых умений” [7].

За период с 1998 года по 2008 год студентами подготовлено 990 докладов на английском, немецком и французском языках. Следует отметить возрастание активности студентов, о чем свидетельствуют данные о количестве участников конференций, представленные в диаграмме.

Темы докладов включаются в программу ежегодных студенческих научно-практических конференций ОНУ им. И. И. Мечникова.

Опыт показывает, что проведение подобных конференций на ИЯ способствует формированию как научно-исследовательской, так и коммуникативной компетенции будущих специалистов в сфере избранной деятельности. Результатом проведения студенческих науч-

но-практических конференций на ИЯ является интенсификация профессионально-ориентированного общения на ИЯ, которая, в контексте Болонского процесса, формирующего модель европейского высшего образования с учетом специфики и традиций национальных образовательных систем, приведет в дальнейшем к обеспечению оптимизации профессиональной и межкультурной коммуникации в глобализированном мире.



Диаграмма

Литература

1. Анисимова И. Н. Формирование у студентов навыков самостоятельной работы // Эффективные инструменты современных наук: Материалы интернет-конференции. — Прага, 2008 // http://www.rusnauka.com/11_EISN_2008/Pedagogica/30814.doc.htm.
2. Борщовецкая В. Д. Организация самостоятельной работы студентов в микрогруппах при обучении деловому английскому языку // 3-я Международная научно-практическая конференция “Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения”: Материалы конференции. — М.: РУДН. — С. 13–15.
3. Данильчук О. М. Організація та контроль самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі в контексті Болонської угоди // Вища освіта України: Додаток 3, том IV (11). Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. — К., 2008. — С. 53–57.
4. Задорожня Н. А. Проблема свободы и необходимости в контексте Болонского процесса // Актуальные проблемы кредитно-модульной системы об-

разования в условиях присоединения к Болонскому процессу: Всеукраинская интернет-конференция // <http://sitebeta.ksu.ks.ua/Default.aspx?tabindex=1&tabid=2&lng=2&Inbox=855>

5. Котова Т. И. Самостоятельная работа — составляющая компетенций будущего специалиста // Актуальные проблемы современных наук: Материалы интернет-конференции. — Прага, 2008 // http://www.rusnauka.com/14_APSN_2008/Pedagogica/32076.doc.htm.

6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Уклад: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я, Левківський К. М., Сухарніков Ю. В. // Освіта України. — 2004. — 10 серп. — № 60–61.

7. Терешкова О. Н. Самостоятельная работа студентов при изучении иностранного языка // Становление современной науки: Материалы интернет-конференции. — Прага, 2008 // http://www.rusnauka.com/26_SSN_2008/Pedagogica/34838.doc.htm.

8. L'enseignement du Français et le travail autonome accompagné de l'élève // *Reperes de l'Académie de Rouen*. — N° 7 février 2002 // http://www.ac-rouen.fr/rectorat/profession_publications/reperes7_02.htm.

9. LIQUÈTE V., MAURY Y. *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. — Armand Colin, 2007. — 224 pages.

10. <http://www.crdp.ac-montpellier.fr/ressources/>.

УДК 800.879:378.096

Л. Н. Голубенко, Н. Ю. Колесниченко

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

Современное социально-экономическое положение в Украине предъявляет высокие требования к качеству знаний специалистов всех отраслей хозяйства и уровню их профессиональной компетенции, поэтому профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам имеет столь важное значение для организаторов учебного процесса в нашей стране и за рубежом. Предмет “Иностранный язык” занимает особое место в развитии, воспитании и образовании гармонически развитой личности, какой должны стать все выпускники университетов. В процессе обучения у студентов формируется профессиональная компетенция, кроме этого они приобщаются к общечеловеческим ценностям и культуре. В Одесском национальном университете, одном из ведущих академических учебных заведений Европы, подписавших Болонскую хартию, существует несколько

базовых направлений работы со студентами всех факультетов и специальностей. Во время аудиторной работы преподаватель развивает аспектные (фонетические, лексические, грамматические) и коммуникативные навыки студентов, формирует культуру иноязычного общения.

Целью обучения иностранному языку является не только приобретение знаний, умений и навыков, но и усвоение студентами сведений страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического характера, познание ценностей другой для них национальной культуры.

В понятие *“лингвострановедение”* нами вкладывается тот смысл, которым изначально наделили этот термин (Landes- und Kulturkunde) методисты Германии — *“страноведение и сведения о культуре”*. Курс лекций *“Страноведение”* вбирает в себя элементы как собственно языковые, так и внеязыковые, которые отражают особенности географического пространства и влияния окружающей среды, государственного и политического строя, общественно-политической жизни, а также быта и обычаев страны, язык которой изучается. На данном этапе развития общества и всей цивилизации курс *“Страноведение”* социализируется и предполагает лингво-когнитивный уровень языковой личности, выступающей основным субъектом во всех сферах человеческой деятельности: политики, экономики, искусства, литературы как внутри своего социума, так и в рамках международного сообщества. Данное обстоятельство обуславливает взаимодействие конкретной языковой личности (студента) с языковыми личностями — носителями изучаемого языка. Курс *“Страноведение”* отражает тенденцию к приоритету интеркультурного аспекта в обучении языку. Кроме специального курса, читаемого на факультете романо-германской филологии, элементы страноведения вводятся на занятиях по английскому языку со студентами экономико-правового факультета, факультета социологии, филологического факультета.

Методические пособия по немецкому языку для студентов факультета романо-германской филологии включают аутентичные тексты, которые снабжены комментариями и словарем. Задания к текстам направлены как на усвоение нового лексико-грамматического материала, так и на извлечение страноведческой информации.

Поддерживая интерес к языку как средству общения, мы развиваем интерес к нему как носителю своеобразной культуры. Немаловажную помощь в этом отношении оказывает использование культурно-

го и духовного наследия страны изучаемого языка, представленного в аутентичных источниках, ибо аутентичные источники содержат определенные символы, характерные для национального менталитета. Под менталитетом понимается способ видения мира и уровень сознания, на котором мысль не отделена от эмоций и сознания. Символы — своеобразные “переводчики” высших сакральных уровней мировосприятия на язык культурной эмпирии. В связи с этим символичность аутентичных текстов тем шире и глубже, чем эти тексты ближе к сакральным. Близкими к сакральным будут для национального менталитета литературные и документальные тексты, получившие статус общенационального культурного достояния.

Анализ символической системы аутентичных текстов значительно проясняет трудную проблему соотношения национально-специфического и универсально-общечеловеческого в менталитете разных народов, эпох, культур. А тем самым, контакты между носителями этих менталитетов через перевод получают более глубокое научное освещение. Факты материальной и духовной культуры народа отражаются и закрепляются в любых языковых формах, однако основными источниками и носителями национально-культурных сведений являются слова и фразеологизмы, представленные в аутентичных текстах. Это указывает на необходимость выявления и обработки национально-культурной информации, содержащейся в аутентичных текстах. Необходим особый подход при презентации лексических единиц, в ядре значения которых находится информация культурно-исторического содержания. Национально-культурный компонент охватывает определенную сумму исторических, культурологических сведений, без которых невозможно адекватное восприятие слова и его правильное употребление. Толковые словари содержат самую основную информацию, вызывающую те или иные ассоциации и исчерпывающую семантический потенциал слова. Подобное толкование ориентировано на носителей языка, в достаточной степени владеющих знаниями из разных областей: истории, культуры, географии, искусства и т. д. Поэтому описание слов и фразеологизмов рассматриваемого типа на всех этапах обучения должно слиться с энциклопедическим.

В презентации языковых единиц необходим интегрированный подход, предполагающий выход в историю, культурологию, искусство, поскольку национально маркированные слова и фразеологизмы требуют соответствующего способа семантизации — изъ-

яснения, или национально-культурного комментирования. Текст поясняет культурный компонент значения слова, содержит культуроведческие ценные слова, которые в процессе комментирования вплетаются в текст и в нем же разъясняются. Номинация национально маркированных слов и фразеологизмов с помощью текста способствует развитию коммуникативной компетенции и осуществляется с позиций коммуникативно-деятельностного подхода в лингводидактике.

Текст — в высшей степени интегративная единица, т. к. в нем преобразуются и актуализируются единицы всех уровней языка, весь номинативный потенциал. В логико—смысловой динамике текста все номинативные единицы, т. е. слова и фразеологизмы, в том числе национально маркированные, получают определенность, необходимую в процессе речевого общения.

Аудирование, просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение статей из иностранной прессы, а также монографий на немецком языке по тематике, смежной с тематикой курса или приуроченной к “красным дням” календаря, составление резюме и рефератов, устное и письменное аннотирование — это неполный перечень тех форм работы, которые используются нами на занятиях.

Кроме чтения аутентичных текстов огромное значение приобретает знание студентами текущей обстановки в стране изучаемого языка, ее культуры, истории, традиций, обычаев, социальной структуры, государственного устройства и демографических особенностей. Обучение устной речи на иностранном языке не может проходить вне этнического и социально-культурного декорума, при отсутствии сведений о нормах поведения, правилах общения, без знаний антропоники, ментальности и реалий жизненного уклада носителей языка. Использование современных информативных страноведческих текстов из средств массовой информации в учебных целях предоставляет возможность студентам факультета романо-германской филологии, экономико-правового и филологического факультетов ОНУ практически применять полученные знания в своей научно-исследовательской и профессиональной работе. Опыт работы на данных факультетах показывает, что лингвострановедческие материалы из Mass Media могут быть использованы для формирования у студентов навыков всех видов речевой деятельности.

Література

1. Kramsch C., 1989, *New Directions in the Teaching of Languages and Cultures*, Washington DC.
2. Richards C. and Nunan D., 1990, *Second Language Teacher Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 378.937

О. В. Григорович

ДЕЯКІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

У зв'язку з широкими соціально-економічними перетвореннями, що мають місце у нашій країні та у світі в цілому, питання модернізації освіти стає необхідним та важливим з точки зору проблеми інтеграції української системи вищої освіти у світовий освітній простір та входження України до Болонського процесу. Відповідно до загальноприйнятої в Європі системи педагогічних понять парадигма освіти має бути переглянута з позиції компетентнісного підходу. Вона повинна бути орієнтованою на формування потреб у постійному поповненні та оновленні знань, удосконаленні вмінь та навичок, їхньому закріпленні та перетворенні в компетенції.

Компетенція — це сукупність знань, умінь, навичок та відношень у певній галузі, які відбивають різні аспекти професійної діяльності та можуть бути розвинутими за допомогою навчання. Самі по собі знання, навички та відношення ще не роблять людину компетентною. Тільки інтеграція цих елементів у єдине ціле може створити компетентність. Для формування у студентів науково-пізнавальної компетенції необхідно розробити певні методи, які допомогли б досягти успіху у процесі навчання. Правильний підбір методів сприяє розвитку пізнавальних здібностей студентів, озброєнню їх уміньми й навичками використовувати здобуті знання на практиці, готує їх до самостійного набуття знань.

Як показує аналіз джерел, найбільш поширеною в дидактиці останніх років є така класифікація методів навчання:

— методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;

- методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- методи контролю (самоконтролю, взаємоконтролю), корекції (самокорекції, взаємокорекції) за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності;
- бінарні, інтегровані (універсальні) методи.

Розглянемо, як проходять заняття з іспанської мови в Одеському національному університеті, де викладачі інтегрують методи різних груп з метою забезпечити оптимальні шляхи досягнення навчальної мети. Спочатку викладач передає невідому для студента інформацію. Це може бути лекція або пояснення, коли більше говорить викладач, а студенти можуть ставити запитання. Як допоміжний метод тут використовуються засоби ілюстрацій та демонстрацій. Це картинки, таблиці, навчальний відеофільм або його фрагмент, матеріали з Інтернету. Після цього на перший план виходить мета закріплення матеріалу, формування практичних умінь та застосування набутих знань. Це виконання вправ різного характеру, написання творів, рефератів, підготовка доповідей. Наприклад, використовуючи навчальний фільм “*Viaje a España*”, можна розробити кілька практичних вправ, які допоможуть закріпити граматичний та лексичний матеріал, а також допоможуть формуванню навичок говоріння та письма. Цей фільм складається з певної кількості серій. Кожна серія містить у собі один епізод і невеликий словник. Завдання студента при перегляді фільму — розширити список лексики, який дається авторами фільму, додавши нові слова, відповісти на запитання головних героїв епізоду (усно та письмово), далі студенти розповідають на іспанській мові, що відбувалося у фільмі. І на завершення — складають (робота проводиться в парах або групами) діалоги на задану в епізоді тему; потім ці діалоги студенти повинні “зіграти” для усієї групи.

Інший приклад: науково-популярні або художні фільми. Після перегляду фільму студенти обговорюють на іспанській мові проблему, поставлену авторами фільму, висувають аргументи “за” і “проти”. Наприклад, науково-популярний фільм про проблеми екології. Студенти отримують завдання (*brainstorming*) — продумати і скласти список екологічних проблем, починаючи з найбільш глобальної; також можна додавати ті проблеми, які не були згадані у фільмі. Після цього студенти можуть вибрати по одній проблемі зі списку та продумати можливі способи її вирішення. Заключним завданням є “прес-конференція”. Група студентів, які вибрали однакові проблеми, виступає

у ролі уряду або комітету з екологічних проблем, а інша частина студентів є журналістами, котрі ставлять запитання на прес-конференції. Можна зробити також засідання дискусійного клубу або “круглого столу”, де ставиться одне проблемне питання, а учасники дискутують. Взагалі, дискусія є одною з форм активного навчання. Однак значення цього процесу не тільки в активізації обміну думками, знаннями та досвідом. Важливим є ще й те, що необхідність відстояти свою думку в дискусії, заперечувати думку опонента вимагає від студента пошуку переконливих аргументів, обґрунтування суджень, висновків, пропозицій, а це, у свою чергу, спонукає до активної розумової діяльності, актуалізації знань, пошуку нової лексики. Навчально-пізнавальна діяльність повинна мати творчий, пошуковий, характер, по можливості містити в собі елементи аналізу та узагальнення.

Після перегляду художнього фільму проводиться його обговорення — сподобався і чому?/ не сподобався і чому? (Тут також можна організувати прес-конференцію: наприклад, режисерська група та глядачі). Після цього студентам дається час осмислити проблеми фільму, потім має місце загальна дискусія. Домашнє завдання — написати твір, наприклад, на тему: “Що у фільмі не може залишити мене байдужим?”. На наступному занятті проводиться обговорення того, що нам дає кіно, яке кіно є зараз актуальним і чому, яке кіно може навчити, яке навпаки, чи потрібна нам цензура, тощо. Пізніше можна вдруге поставити фільм, але вимкнути звук і запропонувати студентам “зіграти” замість акторів.

При виконанні таких завдань часто студенти виявляють творчий підхід. Отже, для них ці вправи є цікавими, а розвиток інтересу — це засіб активізації процесу навчання, що сприяє кращому засвоєнню знань.

Ефективний розвиток науково-пізнавальної компетенції визначається реалізацією таких організаційно-педагогічних вимог компетентнісного підходу: цілісне включення студента у діяльність, відкритість та свобода вибору ним своїх дій, настанова на творчий саморозвиток та самореалізацію, формування рефлексивної позиції до себе як до суб'єкта діяльності. Формування науково-пізнавальної компетентності як пріоритетного завдання сучасної вищої школи і як актуального напрямку наукових досліджень є необхідною передумовою ефективності навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Література

1. Буряк В. *Формування методологічної культури майбутнього вчителя // Рідна школа. — 2005. — №2.*
2. Вольська Н. *Поняття організованості суб'єкта навчання у процесі пізнавальної діяльності. — Херсон // Інтернет-сайт: <http://www.socwd.uzhgorod.ua/articles/11.htm>*
3. Закон України “Про вищу освіту”. — К., 2002.
4. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. І. С., 2004.*

УДК 811.11/ 811.13:78

Л. В. Добровольская, Л. П. Магомедова

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ АНГЛИИ И ГЕРМАНИИ

Европа всегда была центром просвещения и образования. Только в 20-м веке в европейских университетах обучались 9 млн студентов. Сейчас это количество возросло до 13 млн человек. В начале 21-го века в Европе насчитывали около 4000 высших учебных заведений, которые в основном были сформированы и функционировали по национальным и региональным принципам. Однако в период глобализации такое положение оказалось не вполне приемлемым — появилась необходимость в стандартизации обучения в вузах, особенно в европейских университетах. Шагами к выработке единых стандартов высшего образования были (далее указаны основные ступени интеграционного процесса образования Европы):

1957 г. — Римское соглашение.

1971 г. и 1976 г. — Решения Конференций министров образования Европейского Союза.

1986 г. — “Великая Хартия Университетов” Magna Charta Universitatum.

1992 г. — Маастрихтский Договор.

1997 г. — Лиссабонская конвенция (о квалификационных уровнях, признанных в Евросоюзе в системе высшего образования), подписанная 43 государствами, включая Украину.

Амстердамское соглашение 1999 года, отметившее, что “содружество будет способствовать развитию качественного образования

путем установления сотрудничества стран — участниц Соглашения, а в случае необходимости будет поддерживать страны в области развития содержания и организационных условий обучения, а также культурных и лингвистических особенностей стран” [1: 8].

Кельнская хартия 1999 г., подписанная руководителями государств “Большой восьмерки” (Евросоюза), последовавшая за Рекомендациями ООН, изложенными в документе “Задачи тысячелетия” (о деловом и научном партнерстве, образовании взрослых).

Брюссельские соглашения 2003–2004 гг. о принятии совместных программ действий относительно непрерывного образования, особенно образования людей среднего и старшего возраста.

19 мая 2005 г. — подписание Бергенской Декларации о стратегиях, стандартах, квалификационных требованиях и Европейском исследовательском пространстве (European Research area).

23 апреля 2008 г. — Рекомендации относительно учреждения “Европейской структуры квалификации непрерывного образования” (European Qualifications Framework of Lifelong Learning).

Хартия о непрерывном образовании (от 25 октября 2008 года) указывает не только необходимость образования и повышения квалификационного уровня в новом информационно-культурном пространстве, но и отмечает необходимость и возможность образования взрослых в течение всей их жизни.

11 августа 2008 г. — официальное открытие Европейского Реестра по обеспечению качества высшего образования (European Quality Assurance Register of Higher Education), целью которого является гарантия высокого качества европейского образования и увеличения степени доверия к вузам Европы.

Список шагов Европы и этапов в плане унификации высшего образования, повышения уровня квалификации научно-педагогических кадров вузов, квалификационных характеристик выпускников, стандартов образовательной системы, возможностей обучения взрослых в новых условиях интеграционных процессов мира и др. можно продолжить, но в рамках нашей статьи ограничимся рассмотрением самых значимых вех. Задачей нашего исследования является проанализировать опыт работы по новой системе образования в ведущих европейских государствах — Англии и Германии, изучить позитивные и негативные стороны процесса вузов данных стран в рамках Болонской Хартии. Рассмотрим подробнее вехи развития вузовского образования в Англии и Германии.

Полагаем, что важным шагом в реформе высшей школы Европы (до директивных и рекомендательных документов по интеграции образовательной системы со стороны ЮНЕСКО, ООН) было создание так называемого Open University (открытого университета) в 70-е годы прошлого столетия. Университет был первым европейским вузом, предлагавшим широкую селективную систему предметов, курсы дистанционного обучения, отсутствие возрастных рамок обучаемых. Данный университет успешно функционирует, тем более что после подписания “Великой Хартии университетов” (Болонья, 1988 г.), а также в Саламанке (Испания) в 2001 г. и Бухаресте (2004 г.) документов об “автономии с ответственностью” и об этических ценностях Европы, призванных обеспечивать “равновесие между общественным благом и коммерциализацией”, у университета появилось больше юридических гарантий. Это в свою очередь способствовало повышению его престижности для жителей Британии.

Реальная автономия вуза оправдана потребностями государства, его финансово-экономическими возможностями, выполнением социального заказа, а также ответственностью вуза перед обществом в целом за собственную моральную и научную независимость от политической и экономической власти. “Краснокирпичные университеты” (Лондон, Бристоль, Лутон, Уорвик и др.) охотно восприняли предлагаемые ЕС реформы образования, тем более что начиная с 1995 года в данных вузах было принято “проблемное обучение” (Problem Based Learning) как форма демократизации учебного процесса. Тем не менее “проблемное обучение” (с его селективным принципом) вызывает дискуссии у организаторов учебного процесса и преподавателей, так как, по словам Кристофера Кларка, “для внедрения проблемного обучения необходимы дополнительные ресурсы в сравнении с обычными учебными курсами” [8: 723].

“Стратегия саморегулирования” — политика невмешательства государства в образовательный процесс, автономия учебных заведений (в выборе программ обучения, методов и форм, соотношения между селективными и обязательными предметами, организационно-административная самостоятельность учебного заведения), — широко распространена в Великобритании, где в дополнение к указанным принципам работы вузов и школ (начальных, средних и специализированных) функционируют принципы: независимое распределение денежных средств на конкурсной основе на научные исследования, независимость (самостоятельность) учебно-педагогических кадров

высшей квалификации (профессоров) в построении курсов обучения или специальности.

Иными словами, наряду с интеграционными, общеевропейскими тенденциями сохраняются принципы децентрализации управления высшим образованием и автономия вузов. Кредит, который является основой Болонской Хартии, в Великобритании рассматривается в качестве полезного инструмента для оценки уровня и объема изученного материала, а не как результат завершения образования [16].

Оксфорд и Кэмбридж выступают категорически против кредитов, т. к. функционирующая в них двухуровневая система обучения (the Tripos System) достаточно демократична, надежно управляема со стороны обучающего персонала, а также перспективна с позиций формирования у студентов навыков самостоятельной научно-поисковой работы. В целом можно заметить, что хотя Великобритания одной из первых подписала Болонскую Хартию, государство не торопится безоглядно реформировать высшее образование и осуществляет интегративные меры достаточно медленно. Вероятно, это объясняется консервативным настроением широких слоев населения относительно нововведений вообще, тем более что традиционная британская система высшей школы самодостаточна, конкурентоспособна, престижна.

Что касается Германии, это государство было также среди первых 29 стран, подписавших Великую Хартию, а затем министр высшего образования участвовал в Пражской конференции в мае 2001 г., принявшей Коммюнике о Европейском образовательном пространстве и непрерывном образовании. Практически во всех университетах Германии начались действия по стандартизации образования согласно общеевропейской модели. Однако, как и в Великобритании, не все университеты безоговорочно приступили к реформам: в Баварии и части Саксонии, Тюрингии до сих пор работают по старой системе, в Бремене, Берлине и Бранденбурге делаются первые шаги (переход к кредитно-модульной системе), а в Южной Рейн-Вестфалии, Баден-Вюртемберге и Нижней Саксонии реформы охватили все учебные заведения. Русский университет г. Бохум и университет г. Билефельд начали проводить реорганизацию системы образования еще в 2003 году.

Основными чертами немецких вузов — сторонников реформ являются: усиление ответственности вуза за разработку обучающих программ, внедрение достаточного количества семинаров-практи-

кумов и практики на производстве до 10 недель, “подготовительной службы” (до 1 года) перед государственным экзаменом для будущих педагогов, четкое поэтапное обучение для получения степени бакалавра (3 года) и магистра (2 года). Интересно, что после бакалаврского обучения возможен выбор новой профессиональной направленности обучения, а также интердисциплинарное обучение вариативного характера. Двухуровневое (бакалавр и магистр) обучение создает, по мнению министра инноваций Андреаса Пинкварта, возможность для обучаемых трезво оценить ситуацию на рынке труда, окончательно убедиться в правильности выбора будущей специальности [11:84]. Такое образование в Германии называют “поливалентным”, т. к. оно не предусматривает обязательного и директивного получения одной специальности, обучаемому предоставляется право расширить свой квалификационный диапазон, а следовательно — перспективы трудоустройства.

Следует отметить, что многие принципы и положения об автономии и ответственности учебных заведений перед обществом существовали в Германии давно. Так называемая “модель университета Гумбольдта” появилась еще в 1809 году. Она основывалась на принципах “двух свобод” — свободы преподавания (*Lehrfreiheit*) и свободы обучения (*Lernfreiheit*). Первая “свобода” означала право выбора преподавателя относительно методологической базы, направления, степени сложности уровня его преподавательской деятельности. У студентов было право свободного выбора дисциплин, семинаров, а также графика посещений занятий. Семинары, в понимании Вильгельма фон Гумбольдта, были основой и опорой для деятельности преподавательско-студенческого научного сообщества, способом междисциплинарной проверки знаний и поиска истины [14:100]. Задолго до Болонских соглашений университеты Германии позволяли студентам посещение лекций семинаров одновременно (!) в нескольких университетах. Сегодня свобода формирования личного графика обучения переходит из рамок одного государства (Германия) на всю Европу.

Немецких исследователей, однако, тревожит тот факт, что увеличивая автономию студента, Болонская Хартия покушается на права преподавателя: содержание обучения становится все более стандартизованным и зависящим от потребностей и запросов рынка. Тем не менее, в настоящее время создаются более оптимальные условия для “обучения через исследовательскую работу” (*education through*

research), а это вполне соотносимо с мыслью В. фон Гумбольдта о свободном образовании.

Подведем некоторые итоги.

Европейские университеты функционируют в условиях глобализации мира и конкурируют с университетами США, Канады, Японии, которые привлекают к поступлению в вузы и поддерживают (через систему грантов и социальных выплат) широкие круги талантливой молодежи и специалистов высокой квалификации. Тем не менее, университеты Англии и Германии в соответствии с нормативно-правовой базой Болонской Хартии вносят значительный вклад в экономику Европы путем подготовки высококвалифицированных специалистов ведущих отраслей знаний (информационные технологии, химико-технологические специальности, машиностроение, оптико-механическое производство), а также фундаментальных точных, естественно-научных и гуманитарных дисциплин.

В целом объединение Европы, создание образовательной модели вузов, разработка принципов и ключевых позиций работы учебных заведений обеспечивает повышение роли образования, улучшение его качества. Гармонизация европейского образования — неотъемлемая часть интеграционных процессов современного глобального образовательного пространства.

Литература

1. *Болонский процесс: циклы, ступени, кредиты / Под ред. Л. Л. Товажнянского, Е. И. Сокол, Б. В. Клименко. — Харьков: ХПУ, 2004. — 143 с.*
2. *Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. — К.: Політехніка, 2003. — 200 с.*
3. *Таланчук П. Наша галузь перетворюється в індустрію // Освіта. — 2008. — № 13–14. — С. 10–28.*
4. *Armstrong M. Modularity and Credit Framenrrks: Results of the 1997 NUCCAT Survey and 1998 Conference report. — Lincolnshire.: Universities of Lincolnshire and Humberside, 1998. — 120 p.*
5. *Baumann J. Bewegung in der Lehrerbildung. — Wilhelmsdorf, 2007. — 124 S.*
6. *Baumgart F. Qualität und Professionalisierung. Reformansätze im europäischen Kontext. Tagungsdokumentation Münster. — Zentrale Koordination Lehrerausbildung. — Texte 23. — Münster. — 2002. — S. 8–69.*
7. *Bridges D. Back to the Future: the Higher Education Curriculum in the 21st century // Cambridge Journal of Education. — 2000. — Vol. 30. — № 1. — P. 37–55.*

8. Christopher E. Clark *Problem-based Learning: How do the outcomes with traditional teaching?* // *British Journal of General Practice*. — 2006. — P. 722–723.

9. *Commission of the European Communities. Communication from the Commission. The Role of the Universities*. — Brussels. 05. 02. 2003. — 23 p.

10. *Commission of the European Communities. Decision of the European Parliament and the Council. Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning*. — Brussels. — 14. 07. 2004. — 83 p.

11. *Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Grundlagen und Grundsätze Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen*. — Düsseldorf. — 2007. — 114 S.

УДК 37.018.4

О. С. Ковальчук

ВИКОРИСТАННЯ ДЕЯКИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Сьогодні ні в кого немає сумніву, що існуючий потенціал освітньої системи України не відповідає якісно новим потребам суспільства, тому вимагає реформування вищої освіти. З часу підписання відповідних документів про вступ до Болонського “клубу” в 2005 році вдалося зробити чимало. Саме Болонський процес став освітнім гаслом, під яким ми рухаємось до європейської спільноти. Проведено десятки наукових конференцій, захищено кандидатські, а може, вже і докторські дисертації з проблеми євроінтеграції вищої освіти. Але кількість проблемних питань поки що не зменшується. Безупинно продовжуються пошуки нових форм організації навчального процесу. Необхідність адаптації національної системи кваліфікацій України до європейської системи кваліфікацій (EQF) та запровадження нових підходів до рівня знань, навичок, особистісних і професійних компетентностей випускників вищих навчальних закладів потребує радикальної організаційної перебудови навчального процесу у вищих навчальних закладах разом із необхідністю впровадження нових освітніх підсистем, таких як асинхронна система навчання; активізація самостійної роботи студентів; багаторівневі індивідуалізовані навчальні плани; накопичувальна кредитно-модульна система; розширена шкала оцінювання знань.

Одним з пріоритетних завдань системи освіти в Україні є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як грома-

дянина, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства [1].

Перспективою для вищих навчальних закладів Міністерство освіти і наук України визначило: “Створити систему управління якістю вищої освіти, яка б передбачала рівну участь і відповідальність учасників навчально-виховного процесу в реалізації стратегії поліпшення якості вищої освіти. Підвищити відповідальність викладачів за якість освітньої діяльності, а студентів за якість вищої освіти” [4].

Вищі навчальні заклади всіх форм власності активно вводять інноваційні технології в навчальний процес. Система дистанційного навчання, майстер-класи з навчальних дисциплін, “круглі столи”, новітні аудіовізуальні засоби навчання, методики клубного навчання, виконання ІТ-проектів під керівництвом провідних фірм світу за міжнародними стандартами ISO 9001, MSF, RUP; проведення шкіл-семінарів у період канікул, вивчення нових курсів у рамках ІТ-академії, участь студентів у виїзних конференціях, заохочення активних студентів до написання спільних наукових статей — це не повний перелік застосування інновацій. У науковій літературі існують численні інтерпретації інноваційних можливостей. На нашу думку, переконливим є визначення інновацій як сукупність видів і засобів, необхідних для здійснення інноваційної діяльності, що відображає здатність закладу вищої освіти до інноваційного розвитку.

Аналіз світового досвіду показує, що поєднання сфери знань і високих технологій, ефективне використання інноваційного потенціалу гарантує підвищення якості фахової підготовки у вищих навчальних закладах і, отже, досягнення конкурентоспроможності національної освіти на міжнародному ринку праці, що у свою чергу забезпечує стабільне економічне зростання країни. “Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики, — зазначається в Національній доктрині розвитку освіти. — Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави” [4].

Ця мета може бути досягнута лише шляхом модернізації освітньої галузі, що базується на пріоритетах державної політики, серед яких:

- створення рівних можливостей для молоді в здобутті якісної освіти;
- постійне оновлення змісту освіти та форм організації навчально-виховного процесу;

- особистісна орієнтація;
- формування загальнолюдських і національних цінностей;
- формування через освіту здорового способу життя;
- забезпечення потреб національних меншин;
- запровадження освітніх, інформаційних технологій;
- інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Важливу роль у поширенні інтеграційних процесів, які становлять підґрунтя основних принципів Болонської декларації, відіграє інноваційний розвиток. Вивченню проблеми інноваційного розвитку вищої школи приділяється значна увага у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. Тут слід відзначити роботи таких учених, як В. Андрущенко, Д. Брауна, О. Ігнатович, Х. Кобурна, В. Кременя, В. Никитченка, М. Прокоф'євої. Висвітлення питань застосування інформаційних технологій навчання знаходимо у працях П. Аскоянц, С. Грицуленка, Л. Даниленко, К. Обрізан, А. Олійника, О. Шестопалюк. Проте питання використання інноваційних методів викладання лишається недостатньо дослідженим. Деякі аспекти впровадження інновацій у навчальний процес, інноваційні розробки, їх розвиток, реалізація та трансфер нових технологій — все це питання, які потребують подальшого вивчення. Мета даної статті — ознайомити з деякими інноваційними технологіями, що базуються на інформатизації навчального процесу та реалізуються завдяки підвищенню рівня комп'ютиризації вищих навчальних закладів. Враховуючи пріоритетні цілі навчання іноземних мов, що пропонуються за новою програмою, у даній статті вирішуються такі завдання:

- визначити основні стратегічні напрями розвитку інформатизації сфери освіти;
- дати зразки практичного застосування інноваційних технологій в умовах вищої школи, що сприяють підвищенню якості освіти у ВНЗ.

Об'єктивною тенденцією у вищих закладах освіти є скорочення кількості аудиторних годин та збільшення годин, що відводяться на самостійну роботу студентів. Трансформується роль викладача у навчальному процесі: поступово втрачає актуальність функція викладача як основного джерела інформації, він перетворюється на організатора, консультанта, керівника та експерта самостійної роботи студентів. Усе це потребує пошуку більш ефективних засобів навчання, які б виконували у навчальному процесі функції: інформуючу, формуючу,

систематизуючу, контролюючу та мотивуючу. Таким вимогам можуть відповідати новітні комп'ютерні засоби навчання, до яких належать електронні посібники, мультимедійні курси, тренінгові програми та ін. Інноваційна діяльність проявляється у різноманітних формах і методах організації навчального процесу в рамках традиційного навчання, до яких входять:

- інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика;

- діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг, тренінг рефлексії;

- методи проєктів і спрямовуючих текстів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні дидактичні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів тощо. Вітчизняний каталог освітніх інновацій налічує понад 300 сторінок. У сучасних умовах організації навчання у вищих навчальних закладах це потребує постійного підвищення фахового (психолого-педагогічного) рівня викладачів і, відповідно, зміни ролі студента. Студентові відводиться значна роль в активізації навчальної (інтерактивні заняття тощо) та самостійної діяльності. Репродуктивне засвоєння знань відходить на задній план. Важливою відмінною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є його **інформатизація**. Інформаційні та комунікаційні технології сьогодні є ключовим фактором формування ринку праці і ринку освітніх послуг. У зв'язку з цим виведення вищої освіти на якісно новий рівень і поліпшення якості підготовки висококваліфікованих фахівців неможливе без комп'ютеризації навчального процесу, впровадження Інтернет-технологій і створення корпоративних мереж у вищих навчальних закладах. Водночас не може бути спеціаліста, який не володів би комп'ютером і комп'ютерними технологіями. З розвитком інформаційних технологій у науковому та освітянському просторі Європи відбувається інтеграція дослідницької і навчальної діяльності університетів різних країн за рахунок формування нових дослідницьких мереж і систем дистанційного навчання, що діють незалежно від географічних і політичних кордонів. Сучасні телекомунікаційні мережі дозволяють окремим ученим і науковим колективам бути рівноправними членами загальноєвропейського дослідницького і освітянського простору, не залишаючи при цьому своїх робочих місць, працювати у так званих “віртуальних лабораторіях”.

Основні стратегічні напрями розвитку інформатизації сфери освіти:

- створення комп'ютерної мережі вищої освіти з використанням технології Інтернету;
- використання сучасних засобів інформаційних технологій, інформаційних телекомунікацій і баз даних для інформаційної підтримки навчального процесу, забезпечення можливості віддаленого доступу педагогів і тих, хто навчається, до наукової і навчально-методичної інформації.

Ці питання важко виріши без підвищення загальної комп'ютерної грамотності викладачів, що спонукає їх до впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес. Тут в нагоді стають засоби мультимедіа.

Мультимедіа (від англ. multi — багато, media — середовище) — поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дає можливість на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: текстову, анімаційну, звукову, телевізійну тощо[2]. Інші джерела дають таке визначення: технологію мультимедіа можна уявити як реалізовану на комп'ютері єдність звуку та зображення, що дає можливість користувачу гнучко керувати процесом видачі інформації, тобто працювати в так званому інтерактивному режимі. Останнім часом усе більше говорять про впровадження та використання Інтернету в інноваційному освітньому процесі. У Києві почала діяти програма інформатизації “Електронна Україна”, на зразок програми “e-Eurore”, яка передбачає конкретні дії в системі освіти для молоді у цифровий вік (забезпечення доступу до Інтернету та мультимедійних засобів для всіх шкіл, адаптація освітніх систем до цифрового віку), “швидкісний Інтернет для дослідників і студентів (забезпечення швидкого доступу до всесвітньої мережі з метою співпраці у роботі і навчанні). Безперечно, Інтернет володіє колосальними інформаційними можливостями і не менш вражаючими послугами. Ось деякі з послуг, які можна застосовувати в освітньому процесі.

Інформаційні:

- книжки, методична література, газети, журнали в електронному вигляді;
- навчальні та комп'ютерні програми, що мають відношення до педагогіки;
- електронні бібліотеки, бази даних, інформаційні системи;

– навчальні електронні книги, додаткові файли, словники, довідники, що мають відношення до педагогіки.

Інтерактивні:

- електронна пошта;
- електронні телеконференції;
- Web-форуми;
- чати.

Пошукові:

- каталоги;
- пошукові системи.

Інтернет як комунікаційний інструмент розширює процес дистанційного навчання. Різноманітні комунікативні можливості від e-mail-груп до чата забезпечують контекст взаємодії на таких сайтах для викладачів для обговорення можливих проєктів, а для студентів — виконання проєктів.

Метод **проєктів** знайшов широке застосування в багатьох країнах світу, адже базуючись на принципах комунікативного підходу, він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних галузей при вирішенні однієї проблеми, дає можливість застосовувати отримані знання на практиці, самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне мислення. Робота над проєктом — практична діяльність особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору з урахуванням його інтересів, яка має такий вигляд: “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати” [5: 149]. Під час виконання проєкту викладачем і студентом можуть бути використані дослідницькі, пошукові, творчі, математичні за своєю суттю методи, прийоми, засоби. Через такий вид діяльності удосконалюється фаховий професіоналізм спеціалістів.

Робота складається з таких кроків:

1. Визначення теми.
2. Визначення кінцевого результату.
3. Обговорення і зіставлення плану і проєкту.
- *4. Збирання інформації.
- *5. Обробка інформації.
- *6. Оформлення проєкту.
- *7. Презентація проєкту.
8. Оцінка проєкту [3].

Символом * відмічені кроки, де можливе застосування комп'ютерних технологій.

Для підтримки даної технології використовується таке програмне забезпечення:

1. комплект Microsoft Office, до складу якого входять Microsoft Power point, Microsoft Word, Microsoft Excel.
2. Стандартний додаток “Блокнот”, що використовується для створення WEB-проектів.
3. Браузер Internet Explorer.
4. Графічний редактор Paint.
5. Додаток PHOTOSHOP 6.0.
6. Тестуюча система АСКСО.

Проектна діяльність у поєднанні з роботою на комп'ютері робить заняття цікавим і сучасним. Викладач не лише вчить але й вчиться у студентів (наприклад, можливе виконання проекту з використанням мови HTML у вигляді WEB-сторінки). На цьому етапі у пригоді стане використання комп'ютерної програми Power Point, яка буде доречною для використання як викладача — подача нового матеріалу, так і для студента — виконання домашнього завдання чи самостійної роботи. Ще одним з прикладів інноваційної діяльності з використанням інформаційних технологій є курс лекцій з конвергентної (універсальної) журналістики, що читається професором Сайпрес коледжу (Каліфорнія, США) для магістрів факультету журналістики Луцького гуманітарного університету. Лекція відбувається в режимі **on-line** завдяки використанню мультимедійного засобу — Web-камери та програми Skype, для ведення теле-/ відеоконференцій. Важко повірити, що лектор може знаходитись на іншому континенті і при цьому давати змістовну інформацію студентам. Тут слід зауважити, що це не односторонній процес, а інтерактивний — коли залучені обидва учасники комунікації. У даній формі роботи реалізуються такі освітні функції:

- інформативна (навчаюча);
- комунікативна (оскільки лекції читаються англійською, це спонукає студентів до підвищення рівня знань мови для належного сприйняття та виконання завдань);
- контролююча (студенти виконують завдання і відсилають їх по e-mail до професора);
- мотивуюча — що спонукає до самостійної роботи у покращенні знань з предметів, зокрема журналістики.

Це не єдиний приклад дистанційного навчання, подібні лекції відбуваються з викладачами у межах держави: Київ — Луцьк, Луцьк — Львів та з різноманітних предметів. Така форма організації освітнього процесу сприяє підвищенню якості навчання, що є передумовою євроінтеграції освіти, завдяки читанню лекцій висококваліфікованими викладачами.

Як член ЮНЕСКО Україна керується стратегією забезпечення загального доступу до інформаційних і комунікаційних технологій у планах формування системи освіти майбутнього на засадах “Освіта для всіх, освіта через все життя, освіта без кордонів”. Але просування зазначених процесів уповільнюється внаслідок недостатньо розвиненої технічної бази. Основною проблемою інформатизації ВНЗ є недостатній рівень забезпечення ліцензованими програмними продуктами як на етапі фундаментальної підготовки, так і на етапах фахової підготовки з використанням спеціальних комп’ютерних програм, зокрема для проведення наукових досліджень. Водночас значна увага має бути приділена забезпеченню цих навчальних закладів мультимедійними засобами для реалізації сучасних технологій навчання, в тому числі дистанційного. Лише у столичних університетах та ВНЗ великих обласних міст можна відзначити достатній рівень насиченості навчальних лабораторій комп’ютерною технікою.

Розв’язання комплексу завдань, пов’язаних з процесом інтеграції України до Болонського процесу, до європейського освітньо-наукового простору на основі підготовки майбутніх фахівців знаходиться у площині рішень, спрямованих на новий інноваційний, науково-технологічний розвиток України. Це, перш за все, нова філософія освітньої діяльності, нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між викладачем і студентом, це, зрештою, нові технології опанування знань і повна прозорість навчального процесу. Уведення довгострокової стратегії модернізації системи освіти вимагає застосування якісних інноваційних заходів з урахуванням вимог і потреб інформаційного суспільства. Важливим моментом реструктуризації навчального процесу ВНЗ України є запровадження інноваційних освітанських технологій, що базуються на інформатизації суспільства та сприяють підвищенню якості освіти.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Г Кременя. — Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. — 384 с.
2. Вікіпедія. www.wikipedia.org/
3. Ковальчук О. С. Методика проектної роботи при вивченні ділової англійської у немовному вузі // Філологічні студії. — Луцьк, 2008. — №1–2 (39–40). — С. 321–329.
4. Національна доктрина розвитку освіти (затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., №347/2002).
5. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За ред. О. М. Пехоти. — К.: А. С. К., 2004. — 256 с.

УДК 81'243:378.1 (477)

К. В. Лесневська, Л. Б. Логачова

ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА-ЕКОНОМІСТА (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

Процеси глобалізації та інтеграції, які мають місце у сучасному світі, та пов'язане з ними взаємопроникнення мов та культур, розвиток сучасних технологій та входження України до європейського освітнього простору зумовлюють підвищення інтересу та значення іноземних мов. Сучасне суспільство відчуває гостру потребу у фахівцях, які вільно володіють іноземною мовою для встановлення професійних та ділових контактів, обміну досвідом та інформацією, щоб досягти взаємопорозуміння у діалозі культур сучасного світу. Зміни, які відбуваються в глобальному масштабі в усіх сферах діяльності, а саме: в політичній, правовій, культурній, соціальній та, перш за все, економічній, яка невід'ємно пов'язана та взаємоінтерферентна з іншими галузями людської активності, зумовлюють зміни в мові, результатом чого є модернізація стратегії навчання іноземної мови і, перш за все, змісту навчання іноземної мови на основі когнітивно-комунікативного підходу. Хоча приєднання України до єдиного європейського освітнього та наукового простору значно простіше за процедуру вступу до Європейського Союзу, перед Україною постає серйозне завдання щодо реформування системи мовної освіти відповідно до загальноєвропейських стандартів. Найбільш зацікавлені у Болонському процесі в Україні студенти, тому що для них відкриваються можли-

вості навчатися за кордоном, отримати доступ до міжнародних ринків праці, стажування та підвищення своєї професійної майстерності, перейняти досвід створення, формування та вдосконалення моделей ринкової економіки, які діють у передових європейських країнах. Іншомовне ділове спілкування стає метою вивчення іноземних мов для великої кількості студентів, особливо тих, чия майбутня професійна діяльність пов'язана з економічним спрямуванням, підтвердженням чого є результати анкетувань, опитувань, а також при особистому спілкуванні зі студентами університету. Підвищити якість підготовки спеціаліста не філолога (у нашому випадку економіста) означає озброїти його знаннями, практичними вміннями та навичками, які дозволяють йому використовувати іноземну мову як засіб інформаційної діяльності, систематичного поповнення своїх професійних знань та спроможності професійного спілкування. Для успішного вирішення цього завдання необхідно тісно пов'язати весь процес навчання з умовами та змістом майбутньої інформаційної діяльності економіста. Інакше кажучи, весь процес навчання іноземної мови повинен бути максимально наближений до реальної професійної діяльності економіста при застосуванні іноземної мови як засобу його інформаційної діяльності, професійного спілкування — безпосереднього (усна мова) або опосередкованого (читання).

Це передбачає вирішення ряду завдань, а саме таких, як:

1. Виявлення комунікативних потреб економіста при застосуванні іноземної мови.
2. Визначення видів, сфер, тем, типових ситуацій іншомовного спілкування економістів.
3. Конкретизація мовленнєвого та мовного матеріалу, необхідного для реалізації комунікативних намірів спеціаліста-економіста.
4. Визначення номенклатури комунікативних завдань, які забезпечують реалізацію комунікативних намірів спеціаліста-економіста.

З метою виявлення комунікативних потреб, видів, сфер, тем, типових ситуацій іншомовного спілкування було проведено анкетування 100 спеціалістів-економістів, випускників різних факультетів ОДЕУ, з різним стажем роботи — банкірів, фінансистів, податкових інспекторів, менеджерів, бухгалтерів, співробітників та викладачів ОДЕУ.

Цікавою є самооцінка інформантами рівня володіння іноземною мовою. Дали високу оцінку своєму рівню щодо володіння іноземною

мовою 11% усіх опитаних; оцінили свій рівень як середній — 50%; оцінили свій рівень як низький — 39%.

За видами мовленнєвої діяльності (читання, мовлення, сприйняття мови на слух) краще за інших спеціалісти-економісти володіють читанням — майже 8%, мовленням — 12%, аудіюванням — 8%. Показовим є також і думка спеціалістів-економістів щодо доцільності (або недоцільності) вдосконалення ступеня володіння ними іноземною мовою. 88% опитаних висловилися за необхідність удосконалення ступеня володіння ними іноземною мовою, та лише 12% вважають, що підвищення рівня володіння іноземною мовою не є необхідним.

Нами було запропоновано розглянути сфери спілкування, в яких спеціалісти-економісти змушені використовувати іноземну мову.

Сфери спілкування:

Навчально-професійні	73%
Побутові	13%
Культурні	10%
Суспільно-політичні	2%
Адміністративні	1%
Інші	1%

З таблиці видно, що найчастіше економістам доводиться використовувати іноземну мову в навчально-професійній сфері. Майже не використовується іноземна мова у сфері адміністративного спілкування.

На запитання про те, з якою метою спеціалісту-економісту необхідна іноземна мова та які його комунікативні потреби, тобто до яких форм спілкування іноземною мовою йому доводиться частіше звертатися — до неопосередкованого спілкування (розмова й сприйняття мови на слух) чи до опосередкованого (читання), були отримані такі результати: 74% опитаних використовують іноземну мову при читанні спеціальної літератури; 14% — для участі в симпозиумах, конференціях та інших міжнародних зустрічах; 5% — доводиться працювати з іноземними колегами; 7% спеціалістів готуються до зарубіжних відряджень. Виявлено, що основний відсоток спеціалістів використовує іноземну мову, в першу чергу, при читанні — 75%.

Зведені результати опитування про види текстів, до яких звертається спеціаліст, можуть бути наведені в такому вигляді:

Види текстів:

I місце — періодичні видання;

II місце — монографії, реферати;

- III місце — кореспонденція;
- IV місце — наукова та службова документація;
- V місце — реклама, патенти;
- VI місце — художня література.

Аналіз результатів дав змогу зробити висновок про те, що спеціалісту в процесі читання доводиться стикатися з різними видами та жанрами читання. У першу чергу — з періодичними виданнями; досить часто — з науковими виданнями та монографіями. Художня література, на жаль, завершує цей список. Метою звернення до спеціальної літератури, як вказують інформанти, в більшості випадків є пошук конкретних способів, методик розв'язання задач, необхідність зіставити існуючі думки та гіпотези, а також необхідність і потреба задовольнити інтерес до нового. Найчастіше при роботі з іноземною літературою спеціалісти підкреслюють найбільш важливі місця в тексті (40%); в окремих випадках вони роблять виписки рідною мовою найбільш суттєвих фрагментів прочитаного, терміни виписують англійською мовою.

На запитання “Що вважають спеціалісти необхідно вдосконалювати для більш ефективної праці зі спеціальною літературою іноземною мовою?” відповіді були такими: прискорити процес читання та вміння висловлювати головні думки з прочитанного у вигляді анотації чи реферату, прискорити процес оглядового читання, тобто процес пошуку статті в конкретному журналі, газеті.

Відносно групи питань, що стосуються професійної діяльності в усіх формах спілкування, були отримані відповіді, що наведені нижче.

Види усного спілкування, %.

Спільно-професійна діяльність	50%
Підготовка наукових виступів	30%
Участь у дискусіях	10%
Спілкування по телефону (дистанційне спілкування)	10%

Розв'язання професійних завдань відбувається у вигляді офіційно-ділової бесіди (97% опитаних), яка має індивідуальний або груповий характер.

Наведемо перелік тем, до яких, згідно з анкетними даними, частіше за інших звертаються спеціалісти-економісти у сфері усного мовлення, а саме:

- I. Обмін досвідом роботи.
- II. Ознайомлення з конкретними методиками.
- III. Зустрічі, знайомства, привітання.

IV. Професійні економічні потреби.

V. Презентація фірми.

VI. Монтаж нового обладнання.

VII. Неофіційна тематика (ознайомлення з містом).

VIII. Інша тематика.

Крім того, вважаємо за необхідне відмітити, що особливістю усного мовленнєвого професійного спілкування банківських службовців є те, що в процесі професійної діяльності їм доводиться спілкуватися як з колегами (тобто зі спеціалістами, які виконують подібні функції), так і з клієнтами (тобто неспеціалістами) та варіювати свою мовленнєву поведінку залежно від адресату. Так, якщо при спілкуванні з колегою-спеціалістом використовують офіційно-діловий стиль мовлення з повним набором загальноекономічних і спеціальних банківських термінів та зворотів, то контакт з клієнтами (неспеціалістами) обмежує використання всього спектра банківської термінології, що зумовлено не тільки різницею понять та обсягів послуг, пов'язаних з невідповідністю банківської політики різних країн, але й загальним рівнем розуміння значення спеціальних термінів клієнтами-неспеціалістами.

Підсумовуємо в загальних рисах результати проведеного анкетування:

1. Більшість опитаних спеціалістів-економістів вважають за необхідне володіння, а також удосконалення рівня володіння іноземною мовою, з метою її використання як засобу інформаційної діяльності, систематичного поповнення професійних знань та спілкування (приблизно 90% усіх опитаних).

2. Найбільш поширеною є навчально-професійна сфера спілкування іноземною мовою (75% усіх опитаних).

3. Головною комунікативною потребою спеціаліста є професійно спрямоване читання, тобто опосередковане спілкування (63% опитаних).

4. Тенденція до зростання значущості безпосередньо усних форм професійно орієнтованого спілкування (37%).

Основною сферою усного спілкування є офіційна, ділова сфера.

Після завершення короткого огляду результатів соціологічного дослідження на основі проведеного анкетування спеціалістів-економістів різних спеціалізацій можна коротко охарактеризувати деякі найбільш часто запропоновані інформантами пропозиції, які були додані до анкет:

1. Створювати курси (професійно спрямовані, короткострокові, інтенсивні).
2. Надати студентам право необмеженого вивчення іноземної мови.
3. Частіше звертатися до розмовної практики на заняттях з іноземної мови.
4. Інтенсифікувати процес навчання іноземної мови за рахунок формування невеликих за кількістю осіб груп з урахуванням вихідного рівня.
5. Розширення контактів зі спеціальними кафедрами, залучення закордонних спеціалістів для викладання лекцій та проведення практичних занять.
6. Покращення методики викладання іноземної мови, підвищення вимог до студентів.
7. Ввести систематичну атестацію рівня володіння іноземною мовою серед професорсько-викладацького складу спеціальних кафедр ОДЕУ.

Метою проведеного анкетування та аналізу потреб майбутніх спеціалістів-економістів було покращення взаємопорозуміння та більш тісна співпраця викладачів та тих, хто вивчає іноземну мову. Це допомагає формувати, розвивати навички, знання та вміння, необхідні їм для того, щоб стати більш незалежними у своїх думках та діях, більш відповідальними і готовими до співпраці з іншими людьми. Все це сприяє розвитку демократичного громадянства. Для досягнення цієї мети, організовуючи вивчення мови, необхідно базувати свою роботу на потребах, мотиваціях, характеристиках і ресурсах вивчаючих мову. Це зумовлює необхідність дати відповіді на такі запитання:

- Що студенти будуть робити з мовою у майбутньому?
- Що їм необхідно для того, щоб бути здатними використовувати мову для досягнення поставлених ними цілей?
- Що стимулює їх бажання вчитися?

На базі такого аналізу ситуації вивчення/викладання набуває першорядного значення чітке визначення цілей, які були б одночасно вартісними з точки зору потреб вивчаючих і реальними з точки зору їх характеристик і ресурсів. З цієї метою варто заохотити різні категорії практиків, включаючи самих вивчаючих, до роздумів над такими запитаннями:

- Що ми робимо, коли розмовляємо (або пишемо), тобто спілкуємось один з одним?
- Що дозволяє нам діяти саме так?

- Як багато нам необхідно вивчити, коли ми намагаємось користуватися новою мовою?

- Як визначаються цілі та прогрес на шляху від повного невігластва до ефективного володіння?

Правильні відповіді на ці запитання та врахування їх у своїй роботі зі студентами можуть полегшити для вивчаючих та практиків процес спілкування між собою та зі своєю клієнтурою.

Велике значення має надання чіткої картини компетенцій (знань, умінь, навичок), які формуються у вивчаючих у ході їх досвіду користування мовою і які дозволяють їм справлятися з потребами спілкування через мовні та культурні кордони. Виходячи з цілей та завдань викладання іноземних мов, на своїх заняттях ми застосовуємо комунікативно спрямовані методи для розвитку та активізації мовленнєво-міркувальної діяльності, такі як парна та групова робота та робота в командах. Для цього широко використовуються на практичних заняттях різноманітні підходи, завдання та вправи, такі як ситуативні вправи максимально наближені до реальних: кейси, мікро/макро діалоги, полілоги, розігрування ситуацій, рольові ігри, дискусії, презентації, засідання “круглих столів”, інсценізації, творчі завдання: синтезування змісту речень та текстів, групові проекти та інші командні форми роботи. Використання тестових завдань, завдань відкритого типу з висловлюванням своєї власної думки, оцінки та висновків щодо питань, які розглядаються, спрямовані на критичний аналіз прочитаної інформації, самостійні узагальнення, висвітлення власного розуміння подій, якомога частіше тлумачення лексичних одиниць засобами іноземної мови, використання Інтернет-джерел, відео- та аудіоматеріалів та інших технічних засобів.

Особливий акцент робиться на вибірковий компонент самостійної роботи з урахуванням інтересів, уподобань, важливості питань для майбутнього фахівця-економіста та рівня знань студента, а також на міждисциплінарний зв'язок зі здійсненням постійного моніторингового дослідження навчальних досягнень студентів щодо оволодіння іноземною мовою під час контрольних-модульних робіт, співбесід з вивчених тем та інших форм контролю згідно з графіком проведення поточного та підсумкового контролю.

Отже, мета викладання мови — зробити студентів компетентними і досвідченими в тому, що стосується мови, враховуючи всі компетенції мовленнєвої діяльності, а також реалізуючи диференційоване профілювання, особливо у контексті формування індивідуальної

плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції у відповідь на комунікативні потреби, що ставляться життям у мультилінгвальній та мультикультурній Європі.

УДК 378:378. 17

Г. Я. Маковська

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Самостійна робота студентів є складовою частиною всього навчального процесу щодо оволодіння іноземною мовою. Тому організація ефективної самостійної роботи студентів набуває важливого значення. Вже майже десять років освітнє співтовариство живе під знаком Болонського процесу. Його суть полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною європейської вищої освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування. В основу навчання за Болонською системою покладено мобільність, контроль якості освіти, кредитну систему оцінки знань, ступеневе навчання, а також самостійну та індивідуальну роботу того, хто навчається. Реформування вищої освіти в Україні вимагає підвищення ролі самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом як чинника формування їх професійних навичок та стимулювання творчої активності.

У ході самостійної роботи у студента має сформуватись свідоме прагнення до оволодіння теоретичними і практичними знаннями, бажання бути активним учасником навчального процесу, здатність вільно орієнтуватися в інформаційному просторі. Самостійна робота студентів — це форма навчального процесу у вищому навчальному закладі, що є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Метою самостійної роботи є засвоєння в повному обсязі навчальної програми та послідовне формування у студентів активного і творчого підходу до навчання, що відіграє суттєву роль у формуванні сучасного фахівця вищої кваліфікації. Можна сміливо стверджувати, що принципи самостійної роботи являють собою основу новітніх технологій навчання. Самостійна робота — це невід'ємна частина навчального проце-

су. Організація самостійної роботи допускає управління навчальною діяльністю, дозволяє використовувати такі фактори ефективності навчання, як самостійність та активність студентів, надаючи таким чином діяльності студента фактора індивідуального навчання.

Поняття “самостійна робота студентів” трактується по-різному: одні вважають самостійну роботу студентів необхідною стороною, елементом будь-якого методу навчання у вузі; інші відносять до неї тільки самостійне вивчення матеріалу, треті трактують самостійну роботу як обов’язок студентів, передбачений навчальним планом і характером навчання. Неоднозначність тлумачення спричиняє різні підходи щодо класифікації самостійної роботи студентів. В основі одних лежить диференціація самостійної роботи за двома напрямками: самостійна робота студента як *обов’язкова*, що виконується в процесі навчальних занять та підготовки до них; і самостійна робота студента під керівництвом викладача, тобто *додаткова*, що виконується понад обов’язкову академічну роботу за спеціальним індивідуальним планом, що впливає з особистих інтересів та схильностей [4: 40].

Питання планування, організації, управління та контролю самостійної роботи цікавить науковців, методистів і викладачів давно. Узагальнений аналіз дидактичної літератури дав змогу виділити показники сформованості студентів до самостійної роботи:

- високий рівень пізнавальних мотивів та самосвідомість;
- вміння ставити перед собою навчальні цілі та визначити шляхи їх досягнення;
- вміння самостійно здобувати знання з різних джерел та опанування ними як шляхом заучування, так і шляхом самостійного дослідження;
- вміння використовувати здобуті знання, вміння та навички для подальшої самоосвіти;
- вміння застосовувати їх у навчальній та практичній діяльності;
- здатність мислити творчо, шукати нестандартні підходи до вирішення певних проблем;
- вміння критично оцінювати результати своєї діяльності, вносити необхідні корективи [3: 83].

Самостійна робота студентів з іноземної мови визначається як форма навчальної діяльності, за допомогою якої вони засвоюють знання, оволодівають уміннями та навичками, досягають практичного володіння мовою, що дозволяє використовувати її у повсяк-

денному спілкуванні, професійно спрямованій комунікації, діловому мовленні, а також у науковій роботі, тобто процес самостійного оволодіння іноземною мовою є процесом пізнання, причому здійснюється він планомірно, систематично, сприяє розвитку логічного мислення та активізації розумової діяльності. Оскільки самостійна робота є формою навчальної діяльності, то вона визначається певними параметрами: метою роботи; етапом роботи над навчальним матеріалом; формою роботи; джерелом інформації; місцем виконання. Мета самостійної роботи розглядається як складова частина практичних цілей навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі — удосконалення раніше набутих знань, умінь і навичок, щоб спеціаліст міг вести пошук інформації в зарубіжній літературі, логічно осмислювати знайдену інформацію, користуватися різними видами читання, спілкуватися на побутові, професійні, ділові та культурологічні теми. Особливу увагу необхідно звернути на управління самостійною роботою студентів на всіх етапах навчання, оскільки навчання — це процес, що управляється і контролюється. Специфіка самостійної роботи полягає в тому, що вона здійснюється без безпосереднього контакту з викладачем, який планує, організовує, керує та контролює її хід і здійснення. В методичній літературі виділяють доволі гнучке керівництво. Гнучке керівництво характеризується здатністю мети та дає студенту можливість самостійного вибору засобів, шляхів виконання навчального завдання. Очевидно, що в умовах навчального закладу керівництво самостійною роботою є обов'язковим, воно сприяє формуванню автономної особистості, здатної вибирати те, що потрібно вивчати для досягнення поставленої для себе мети.

Першочергове завдання у вирішенні питання підвищення якості навчання — це вдосконалення форм і методів самостійної роботи студентів. По-перше, щоб дисциплінувати студента на початковому етапі навчання, можна запровадити таку форму навчання, як самостійна робота студента під керівництвом викладача і включати її до розкладу занять студента. На думку деяких дослідників організації самостійної роботи студентів, формування і розвиток розумової самостійності тісно пов'язані зі збільшенням обсягу та якістю аудиторної самостійної роботи під керівництвом викладача. Така самостійна робота студента під керівництвом викладача водночас передбачає самостійне накопичення знань, і консультації, і контроль. Мета такої форми навчання — навчити студента свідомо і самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, далі з науковою інформацією, за-

класти основу самоорганізації та самовиховання з тим, щоб у майбутньому бути спроможним вже самостійно організовувати свою роботу та усвідомлювати її необхідність. Поняття “самостійність” у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань.

Неможливо переоцінити значення самостійної роботи під час опанування іноземної мови. Постійна увага до самостійної роботи змушує викладача переглянути форми і методи навчання, підвищувати мотивацію вивчення іноземної мови, розробляти допоміжні навчальні матеріали (включаючи дистанційні курси та електронні версії друкованих видань), використовувати міжпредметний зв'язок. Мотиви вивчення іноземної мови у цьому контексті також дуже важливі, вони спонукають студента до оволодіння іноземною мовою. Називаються такі мотиви:

- вважаю, що кожна освічена людина повинна володіти принаймні однією іноземною мовою;
- іноземна мова потрібна для майбутнього навчання, професії, особистого життя;
- іноземна мова — засіб отримання інформації, яка мене цікавить.

Досвід викладання іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі показує, що студенти краще вивчають той матеріал, що пов'язаний з їхнім фахом. Наприклад, під час вивчення таких тем, як “подорож”, “робочий день студента” та інших ми не помічали у студентів активності і прагнення самостійно вивчати матеріал ширше. Проте такі теми, як “будова автомобіля”, “двигуни”, “будівельні матеріали”, “архітектура” та інші, викликають у студентів помітний резонанс. Навіть студенти з недостатнім знанням мови охоче перекладають тексти, готують перекази, складають анотації, вступають у дебати. За таких умов вивчення іноземної мови не є самоціллю, це інструмент, який може знадобитися в професійній діяльності для здобуття ще глибших знань.

Отже, можна підкреслити, що самостійна робота студента може бути ефективною лише за умови, якщо вона ретельно організована викладачем, який зобов'язаний:

- навчити студентів з першого курсу організовувати свою самостійну роботу;

- дати студентіві переконливу мотивацію щодо отримання знань;
- надавати студентіві поради і консультації під час самостійної роботи, а також своєчасно здійснювати її контроль;
- обирати методи і способи навчання, які б спонукали студента до самостійної роботи;
- забезпечити студента необхідними навчальними матеріалами (друкованими виданнями та їх електронними версіями);
- постійно працювати над самовдосконаленням, бо викладач має бути взірцем для студента і як професіонал, і як творча особистість.

Методика організації самостійної роботи сприяє диференціації та індивідуалізації навчання. Застосування індивідуальних форм завдань дозволяє навчити тих видів мовної діяльності, у яких спостерігаються проблеми по засвоєнню навчального матеріалу, коректування рівнів розвитку навичок усної мови, навичок читання та письма, закріплення вже вивченого.

Література

1. Болонський процес: документи. — К.: Вид-во Європейського університету, 2004. — 168 с.
2. Положення про проведення експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Європейському університеті. — К.: Вид-во Європейського університету, 2005. — 37 с.
3. Задорожна І. Самостійна робота студентів з формування іншомовної комунікативної компетенції // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: Зб. наукових праць — Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. — 282 с.
4. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук — К.: К. І. С. 2004. — С. 34–46.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу. — К.: Вища школа, 1993. — 123 с.

ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ (ЕПОХА ПРОСВІТНИЦТВА)

Формування спільного європейського освітнього і наукового простору та розробка єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах всього континенту втілювались у процес, що отримав назву Болонського, від назви університету в італійському місті Болонья, де були започатковані такі ініціативи. Болонський процес мав свою передісторію: першими кроками стає розробка та підписання представниками країн Європи Лісабонської конвенції (1997) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та підписання Сорбоннської декларації (Париж, Сорбонна, 1998) щодо узагальнення структури системи вищої освіти в Європі. На рівні держав Болонський процес було започатковано 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) підписанням 30 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали “Болонська декларація”. Саме “цим актом країни-учасниці узагальнили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовились про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року” [5: 4].

Наприкінці ХХ — початку ХХІ ст. стало цілком зрозуміло, що “майбутнє людства значною мірою залежить від культурного, наукового і технічного розвитку, зосередженого в центрах культури, знань і досліджень, якими є справжні університети” [6: 39]. Таким чином, ми бачимо, що “Болонський процес” перш за все зорієнтований на університети. Саме університети повинні давати майбутнім поколінням освіту і виховання, навчати їх, а через них інших, поважати гармонію навколишнього середовища і самого життя. Необхідно підкреслити, що “важливою нормою Болонської співдружності освітян є *підвищення мобільності викладачів і студентів*, самостійності студентів, рівня їх самоорганізації” [2: 72]. Саме на цей процес і була спрямована кредитно-модульна система організації навчання. Безперечно, що ця модель для нас стала новою і вимагала розробки сучасних механізмів здійснення навчального процесу, визначення результатів якості освіти, управління навчальними закладами. Проте, зауважимо, що кре-

дитна система як система виміру навчального навантаження та кредитно-модульна система організації навчального процесу — зовсім не синоніми. Якщо кредитно-модульна система організації навчального процесу потребує докорінної перебудови організаційних засад навчання, то кредитна система оцінювання трудомісткості навчання може існувати і в межах традиційної лекційно-семінарської системи організації навчального процесу. Не можна не погодитись з тим, що “перебудова організаційних засад навчального процесу повинна здійснюватись дуже обережно, поступово...” [7: 25].

Структура залікового кредиту курсу може бути досить різноманітною. Так, наприклад, у нашому випадку йдеться про заліковий кредит на 2-му курсі філологічного факультету українського відділення — I семестр. Заліковий кредит на цьому курсі складається з двох змістових модулів:

1. Література країн Західної Європи XVII століття.
2. Література країн Західної Європи XVIII століття.

Увесь заліковий кредит у цьому випадку складається з 24 лекцій, 8 семінарів, двох тестових робіт, двох різних рефератів і за весь семестр може дати як найвищу оцінку 100 балів. Безумовно, що ми розглядаємо кожний “змістовий модуль як систему поєднаних навчальних елементів, відповідних даному навчальному об’єкту” [3: 10].

Як приклад розглянемо другий змістовий модуль для студентів 2-го курсу українського відділення філологічного факультету Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Він містить:

1. Тестову модульну контрольну.
2. Тематику рефератів за вибором.
3. Два семінарських заняття.

Усі наведені завдання належать до однієї теми — “Література країн Західної Європи доби Просвітництва”.

I. Тестові запитання:

1. Основні напрями літератури Просвітництва:
напря́м 1 _____ ;
напря́м 2 _____ ;
напря́м 3 _____ .
2. Сатиричний памфлет Свіфта “Казка по Діжку” — спрямованість:
а. Політична;
б. Релігійна;

- с. Соціальна.
- 3. Хто є засновником сентименталізму в англійській літературі:
 - а. Стерн;
 - б. Смолетт;
 - с. Річардсон.
- 4. Назвіть, будь ласка, прізвиська трьох головних персонажів роману Руссо “Юлія, або Нова Елоїза”.
 - 5. Концепція “природна людина” вперше з’явилась у творчості:
 - а. Шиллера;
 - б. Стерна;
 - с. Руссо.
 - 6. Образ романтичного “лиходія” з’являється у творчості:
 - а. Шиллера;
 - б. Бомарше;
 - с. Лессінга.
 - 7. Першим головним редактором “Енциклопедії” був:
 - а. Вольтер;
 - б. Руссо;
 - с. Дідро.
 - 8. Головна проблематика трагедії Гете “Фауст”:
 - а. Філософська;
 - б. Моральна;
 - с. Релігійна.
 - 9. Назвіть 3–4 головних персонажів епопеї Філдінга “Історія Тома Джонса, знайди”.
 - 10. Назвіть 3–4 дійові особи з комедії Бомарше “Шалений день, або Одруження Фігаро”.
 - 11. Назвіть прізвисько подружжя, що є позитивним персонажем в комедії Шерідана “Школа лихослов’я”.
 - 12. Назвіть двох негативних представників аристократичного салону з тієї ж комедії.
 - 13. За своїми релігійними поглядами Вольтер був:
 - а. Католик;
 - б. Деїст;
 - с. Кальвініст.
 - 14. Образ Пангласса втілює ідеї філософії:
 - а. Гегеля;
 - б. Лейбніца;
 - с. Берклі.

15. Назвіть прізвища трьох головних героїв роману Дідро “Черниця”.
16. Яка книга залишилась на острові з Робінзоном Крузо?
17. Назвіть двох дійових осіб з будь-якої драми Лессінга.
18. Назвіть трьох дійових осіб з роману Стерна “Сентиментальна подорож”.
19. Які драматичні твори написав Вольтер (2–3)?
20. На який твір і якого письменника написав Свіфт роман-пародію “Мандри Гулівера”?
21. У якому творі Ж.-Ж. Руссо втілено основні ідеї його філософії?
- a. “Еміль, або Про виховання”;
 - b. “Юлія, або Нова Елоїза”;
 - c. Сповідь.
22. Хто був засновником “Енциклопедії”?
- a. Руссо;
 - b. Дідро;
 - c. Вольтер.
23. Відносини між Робінзоном Крузо і П’ятницею — це відносини:
- a. Рівноправ’я;
 - b. Господар — слуга;
 - c. Ворожі.
24. Пастор Йорик (“Сентиментальна подорож”) є носієм ідей:
- a. Сумного песимізму;
 - b. Мудрого життєлюбства;
 - c. Активного оптимізму.
25. Комедія Р. Б. Шерідана “Школа лихослов’я” — це комедія:
- a. Інтриги;
 - b. Помилки;
 - c. Побуту.
26. Чим відрізняється образ Фігаро з комедії П. О. де Бомарше “Севільський цирульник” від образу Фігаро в комедії “Одруження Фігаро”?
- a. Діє як помічник графа;
 - b. Діє проти графа;
 - c. Допомогає комусь з героїв.
27. Ключ до розуміння трагедії Гете “Фауст” знаходиться у:
- a. Фіналі;

- b. Главі першій;
- с. У “Пролозі на небі”.

II. Теми рефератів:

1. Французька “Енциклопедія”: автори, структура, значення.
2. Втілення естетики класицизму в живописі та скульптурі.
3. Втілення естетики класицизму в архітектурі та парковому мистецтві.
4. “Втрачений рай” Дж. Мільтона в ілюстраціях Огюста Доре.
5. Образ Фауста у світовій літературі.
6. Поезія англійського сентименталізму (автори, художня своєрідність).
7. Образ Жанни Д’Арк у творах Вольтера та Ф. Шиллера.
8. Робінзонада у світовій літературі.
9. Ж. Лабрюйєр та Фр. Ларошфуко — майстри афористичної прози.

III. Тематика семінарських занять:

1. Роман Дж. Свіфта “Мандри Гулівера”.
2. “Філософські” повісті Вольтера.

Не можна не погодитись з тим, що “якість вищої освіти знаходиться в основі розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти” [1: 15], що сприяє поглибленню знань і можливостей студентів.

Література

1. *Болонський процес у фактах і документах.* — К.; Тернопіль, 2003. — 60 с.
2. *Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи.* — К., 2004. — 221 с.
3. *Вища освіта України і Болонський процес.* — К.; Тернопіль, 2004. — 120 с.
4. Горбатенко І. Ю., Івашина Г. О. *Основи наукових досліджень.* — Херсон, 2001. — 192 с.
5. Журавський В. С., Згуравський М. З. *Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти.* — К.: Політехніка, 2003. — 198 с.

**ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ КУРСА
“НОВЕЙШАЯ ЛИТЕРАТУРА СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА”
 (“НОВЫЙ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИЙ РОМАН”)**

Присоединение к Болонскому процессу является сегодня одним из приоритетных направлений развития украинского образования.

Программным требованием этого движения образовательных национальных систем европейских стран является выработка единых критериев и стандартов в европейском пространстве, цель которых заключается в значительном повышении конкурентоспособности европейского высшего образования и науки в мировом пространстве [2]. При этом важно отметить (об этом свидетельствуют документы подготовительного этапа Болонского процесса и Болонская декларация), что университетам и другим высшим учебным заведениям предоставляется в известной степени академическая самостоятельность в решении насущных проблем современного образования. Академическая свобода и автономия в свою очередь повышают ответственность преподавательского коллектива перед обществом за качество образования и подготовки научных кадров, обуславливают постоянное стремление к прогрессу знаний [6].

Факультет РГФ Одесского национального университета готовит специалистов-филологов, знатоков национального (английский, французский, немецкий, испанский) языка и литературы. В связи с этим коллектив кафедры зарубежной литературы осуществляет чтение курса зарубежной литературы с учётом языковой специфики отделения. Об этом свидетельствуют рабочие и модульные программы чтения литературы, а также методическое пособие “Списки художних текстов з курсу “Зарубіжна література” для студентів факультету романо-германської філології”, подготовленное преподавателями кафедры. Списки художественных текстов составлены таким образом, чтобы студенты могли получить представление об общих закономерностях литературного процесса и о его своеобразии в странах, язык которых они изучают. С установкой на специализацию разрабатываются темы курсовых, бакалаврских и дипломных работ. Особое положение сложилось с изучением зарубежной литературы, точнее испанской литературы на испанском отделении факультета.

Если сообразовываться с критериями изучения зарубежной литературы в наивысших эстетических проявлениях и опираться при этом на экспертные оценки, которые существуют в научных трудах, критических статьях, справочниках и многочисленных учебниках по зарубежной литературе, то испанистика явно уступает объёмному исследовательскому и учебному материалу по английской, немецкой и французской литературам. Если допустить, что испанская литература не может претендовать на академическое издание её истории (были осуществлены академические издания только истории английской, французской и немецкой литературы), то трудно согласиться с её отсутствием в учебниках, которые ограничиваются лишь испанской литературой средневековья, Возрождения и XVII в. Такому положению дел способствовали многие объективные факторы как идеологического порядка в советский период, так и некоторая предвзятость литературоведения в оценке значимости литературных явлений в Испании. Положение существенно изменилось в отечественной испанистике в целом после падения в 1975 году режима Франко, особенно активизировалась литературоведческая мысль в отношении к испанской литературе в условиях постсоветского пространства. Следует отметить появление академического девятитомного издания “История всемирной литературы”, где испанская литература в лице “литераторов первого ряда” заняла своё заслуженное место. В учебнике “Зарубежная литература XX века” (2000) достойное место занял великий испанский поэт XX века Ф. Гарсиа Лорка [4: 149–168]. И всё же если взять качественный показатель в подготовке филолога-испаниста, то представление о художественной литературе на испанском языке окажется значительно суженным без знания испаноязычной литературы Латинской Америки.

Как мы отметили выше, учебная программа учитывает изучение зарубежной литературы в эстетически значимых проявлениях. Новый Свет представлен в ней литературой США. Правда, новейший учебник по XX веку включил целый раздел, посвящённый новому латиноамериканскому роману [4: 518–554]. В программе зарубежной литературы XX века появилось имя Г. Гарсиа Маркеса. Задачи качества образования, полноты, прогресса знаний студента позволили нам на отделении испанской филологии расширить понятие “испанская литература”, заменив его понятием “испаноязычная литература”. С этой целью несколько лет тому назад на IV курсе испанского отделения был введён курс “Новый латиноамериканский

роман”. Эта потребность возникла давно, как говорится, инициатива шла не только сверху (кафедра), но и снизу, от самих студентов. Их интерес к латиноамериканской литературе подтверждают темы дипломных работ прошлых лет, а также тематика курсовых работ.

Осуществление этой программы ставит ряд вопросов как историко-литературного, так и методического плана. Литературный процесс в Латинской Америке — это довольно длительная страница её истории. С Колумба, с конца XV века, началось физическое завоевание Испанской Америки, и почти сразу за ним последовало духовное и культурное её завоевание. Литература Латинской Америки во всём разделяет судьбу создавших её народов, которые долгое время оставались в стороне от столбовой дороги исторического развития. Лишь в XX в., когда народы Латинской Америки вышли на авансцену всемирной истории, рождённая ими литература вызвала горячий интерес людей мира. Речь прежде всего идёт о самой универсальной и ёмкой жанровой форме — о романе, о “Новом латиноамериканском романе”, который утверждается на континенте во второй половине XX в. и, по единодушному признанию, утверждается не только как самобытный, латиноамериканский, но и как общезначимый эстетический феномен, обладающий универсальной ценностью. Важным фактором выхода латиноамериканского романа на мировую арену стал подъём латиноамериканского художественно-идеологического сознания, которое наиболее полно отразилось в романе. М. М. Бахтин говорил, что европейский роман утверждается тогда, когда “для художественно-идеологического сознания время и мир впервые становятся историческими... как непрерывное движение в реальное будущее, как единый всеохватывающий и незавершённый процесс” [1: 473].

В XIX в. латиноамериканская проза ориентировалась на европейскую прозу, воспринимала окружающий мир с позиций европейского цивилизованного сознания. Вплоть до середины XX в. самобытных эстетически зрелых романских форм не было. Только к середине XX в. в сознании молодых латиноамериканских наций время и мир становятся историческими. Роман этого времени переживает свой подлинный Ренессанс, находя опору в фольклоре. В этом заключается парадоксальность литературы Латинской Америки, которая начала своё существование вдалеке от фольклора (ориентация на Европу), а достигает зрелости, когда обращается к нему. Собственно в этом за-

ключается суть обоснования выбора темы введенного курса для студентов испанского отделения.

Методически верно начинать чтение курса с уяснения процесса формирования идеи национальной самобытности. Подъём национального и латиноамериканского (общность исторической судьбы народов континента) самосознания, ощущение своей самобытности обусловлены национально-освободительным движением (начало XIX в.). В процессе формирования латиноамериканского самосознания сталкивались противоречивые идеи, порой прямо полярные, нередко принимавшие крайние, рецидивные формы (тотальный антииспаннизм, варваризм как основа континентальной самобытности и т. д.). Если говорить об идеях национального своеобразия, исторической общности судьбы народов континента, о значении культурного и литературного наследия Испании, об оптимистической вере в мощный творческий потенциал молодых народов континента, способный вывести их на арену мировой истории, то прозвучат имена многих деятелей культуры. Здесь особо нужно акцентировать внимание студентов на фактах культурного и испаноязычного литературного единства. Им из курса испанской литературы XX в. хорошо известна роль, которую сыграл никарагуанский поэт Р. Дарио в формировании литературы модернизма в Испании. Именно Дарио вопреки тотальному антииспаннзму видел языковое и духовное единство с испанской и даже шире — с романской культурой.

До рубежа XIX—XX вв. проблема латиноамериканской самобытности была проблемой внутриамериканской. Европа, даже в лице передовых деятелей культуры, занимала в целом скептическую позицию по отношению к “варварской” культуре континента. И всё же прорыв в “европоцентристской” позиции к Латинской Америке был сделан, и сделан испанцами. Здесь звучат известные студентам имена значимых деятелей испанской культуры и литературы XX в. — М. де Унамуно и Ортеги-и-Гассета, которых студенты теперь могут открыть для себя с новой стороны. Всё это свидетельствует о процессе взаимообогащения испаноязычных культур и литератур.

Осмысливая новый латиноамериканский роман, необходимо выявить его основополагающие тенденции, которые помогут понять значение каждого романиста, каждой творческой индивидуальности.

Широкий диапазон творческих поисков, художественных решений и открытий связан с именами романистов — гватемальца Анхеля Астуриаса, кубинца Алехо Карпентьера, мексиканцев Хуана Рульфо

и Карлоса Фуэнтеса, парагвайца Аугусто Роа Бастоса, аргентинца Хулио Кортасара и колумбийца Габриэля Гарсиа Маркеса. Эстетическое новаторство “нового латиноамериканского романа” проявилось в том, что его создатели обратились к мифологическому мышлению, донесенному коренными народами континента до наших дней. Чудесную реальность Латинской Америки в этих романах Карпентьер назвал “магическим реализмом”. Первыми к “чудесной реальности” обратились Астуриас (“Сеньор Президент”) и Карпентьер (“Царство земное”). Эти романы свидетельствуют о страстном желании их авторов возродить первичный народный язык, в котором народнопоэтическое видение мира стало основным критерием отражения и оценки жестокой действительности.

Следует отметить, что эти романы, объединённые общим термином “латиноамериканский роман-миф”, являют собою не конгломерат однородных по своему характеру явлений, а совокупность произведений разнонаправленных, по-разному ориентированных на миф. С разной степенью интенсивности осваивая мифологические компоненты и структуры в соответствии с художественно-идеологической позицией писателя, латиноамериканский роман-миф встаёт перед нами в неповторимом богатстве и разнообразии жанровых форм.

Конечно, роман-миф открыли не латиноамериканцы. У него была давняя европейская традиция. Но он вдруг открылся у латиноамериканцев с новой, неожиданной стороны, зазвучал свежо и оригинально. Отметим, что в освоении мифа европейские и латиноамериканские романисты шли разными путями. Европейский писатель никогда не работал с первичным натуральным мифом. Миф, с которым он имел дело, это плод поздних литературных обработок и реконструкций. Латиноамериканский писатель, как и латиноамериканский народ, носитель мифологического сознания, сталкивается, по сути, с живым мифом постоянно. Вот почему в латиноамериканском романе-мифе слияние современного и синкретического мировосприятия более органично, чем в европейском. Опыт мировой романистики в жанре романа-мифа позволяет определить два его типа: европейский, которому присуща тенденция историзации мифа, и латиноамериканский, основанный на мифологизации истории.

Начиная с романа Астуриаса “Сеньор Президент”, прочно утверждается в новом романе тема диктатуры: “Превратности метода” Карпентьера, “Я, Верховный!” Роа Бастоса, “Осень патриарха” Гар-

сия Маркеса. Эта тема станет сквозной темой латиноамериканского романа, хотя начало этой теме положил испанский романист Р. дель Валье-Инклан (“Тиран Бандерас”), известный студентам по курсу испанской литературы XX в. В решении этой темы обнаруживают себя разные подходы. Карпентьер обращается к традиции испанской пикарески, строит свой роман вне мифологии. Роа Бастос в отличие от других романистов этой темы создаёт в своём романе не обобщённый образ диктатора, а обращается к конкретной исторической личности — парагвайскому диктатору Франсии.

В 1970-е годы художественные возможности мифологического подхода к действительности подвергаются критической переоценке. Более критической оценке подвергается социальная функция мифа. Пошатнулась вера в его мобилизующую, действенную силу. Ранее он был могучим источником традиций освободительной борьбы. Новое время потребовало не революционизировать мифы, а воспитывать и развивать свободное революционно-критическое сознание.

Если в 1960-е годы в романах о диктатуре (Астуарис, Карпентьер) исследовались социально-исторические основы диктатуры, то в 1970-е годы Роа Бастоса, Гарсиа Маркеса интересуют социально-психологические предпосылки этого явления. Добираясь до потаённого двигателя феномена диктатуры, Гарсиа Маркес и Роа Бастос обнаруживают присущую мифологическому сознанию потребность творить кумиров. Роа Бастос решительно восстал против мифологизации Отца Нации, в атмосфере которой полтора столетия живёт Парагвай. Автор прямо обращается к читателю с предупреждением (апокалиптическое облако в виде гриба) о катастрофических последствиях безмерной власти диктатора, которому целая нация, в слепой вере, предоставила право думать и решать за неё. Роман Гарсиа Маркеса — это мучительный суд, который творит народ над своим кумиром. Но это ещё и самосуд, развенчание мифа, созданного им самим.

Таким образом, хотя “индейская мера” (мифологическое сознание) оценки реальности, открытая Астуриасом и Карпентьером, позволила исследовать ранее неизвестные сферы народной жизни, она в последующем показывала, что не может стать универсальной и всеобъемлющей. Многие объекты национальной жизни, расширенные до общеконтинентальных и мировых масштабов, как в романе Гарсиа Маркеса “Сто лет одиночества”, безусловно, не могли быть осмыслены и воплощены посредством категорий мифологического мышления.

Студентов следует подвести к пониманию того, что понятие “новый латиноамериканский роман” не исчерпывается романом-мифом, мифологическое мировосприятие не является единственной формообразующей силой — “оно взаимодействует с современным социально-критическим сознанием, причём характер взаимодействия усложняется в процессе творческой эволюции каждого писателя” [5; 6].

Если мексиканец Рульфо максимально приближен к мифологическому сознанию, то мексиканца Карлоса Фуэнтеса называют разрушителем мифов. В сознании Фуэнтеса прочно укоренилась мысль об отрицательной роли, которую играла мифология на разных этапах становления мексиканской нации (роман “Смерть Артемио Круса”).

У латиноамериканских писателей был свой путь к человеку, своё открытие личности. В 1940–1950-е годы внимание сосредоточивалось на человеке — жестоком властелине, хозяине жизни. В 1960–1970-е годы исследование индивидуальности продолжалось. В центре внимания оказывается личность, утратившая связь с обществом или прямо себя ему противопоставившая. Личность глубоко рефлектирующая в ипостаси “лишнего человека”, эпатирующая современное общество, стала героем аргентинского романиста Хулио Кортасара. Роман “Игра в классики” — лучшее и известное его произведение — содержит двойной вызов: нравственным устоям общества и традиционной литературной форме. “Прямая атака на язык”, по признанию самого Кортасара, экспериментаторство в романной форме роднит его с “метрами” модернизма Д. Джойсом, Т. С. Элиотом, испанским романистом М. де Унамуно.

Эпохальной значимостью, многоплановостью проблематики отмечен роман Гарсиа Маркеса “Сто лет одиночества” (1967) — грандиозная трагедия истории Латинской Америки и мировой истории. Смеховое мировосприятие, неприятие авторитарных, застывших форм мышления, присущие Гарсиа Маркесу, являются организующим началом романа, позволяющим писателю “бесстрашно исследовать действительность, пересоздавая в пародийном ключе громадный материал — исторический, политический, фольклорно-мифологический, литературный, психологический, автобиографический” [5: 355–356]. Роман “Сто лет одиночества” наиболее глубоко отражает процесс развития романа XX в.: с одной стороны, восхождение на высокий уровень сознания, а с другой — движение к его истокам, проникновение в глубины чувственного мифологического

мышления. Смелым синтезом духовного верха и чувственного низа поражает эта удивительная книга. Исследуя насилие и как следствие его одиночество, Гарсия Маркес выводит эту проблему за пределы лишь латиноамериканской проблематики, делает эту проблему животрепещущей, современной, общечеловеческой. Он призывает мир задуматься над пагубными последствиями людского отчуждения. Эта мысль глобально отражает противоречивое время, незавершённое настоящее XX в.

С позиций своей латиноамериканской сущности увидеть свою родину, глазами родины увидеть весь мир, совместить в этой точке зрения все эпохи, которые сосуществуют одновременно в жизни континента, оживить память разных рас и народов, которую хранит континент, связать историческую перспективу развития Латинской Америки с историей человечества — такое постижение латиноамериканской действительности Роа Бастос назвал “космовидением”.

Задача курса помочь студенту почувствовать художественный космос нового латиноамериканского романа, его широту и необъятность, в котором совмещаются коллективное мировосприятие и чувство одиночества, мифомышление и высокая интеллектуальность, безвыходное отчаяние и исторический оптимизм.

Литература

1. Бахтин М. *Вопросы литературы и эстетики*. — М.: Художественная литература, 1975. — 502 с.
2. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. — 221 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальна програма. — К.; Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. — 18 с.
4. *Зарубежная литература XX века*. — М.: Высшая школа, 2000. — 560 с.
5. Кутейщикова В., Ошоват Л. *Новый латиноамериканский роман*. — М.: Советский писатель, 1983. — 424 с.
6. Степко М. Ф., Клименко Б. В., Товажнянський Л. Л. *Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія*. — Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. — 112 с.

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
У КРЕДИТНО-МОДУЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ**

Прискорення науково-технічного прогресу, активні інновації в соціальній та економічній сферах життя сучасного суспільства зумовлюють необхідність реформування системи освіти з метою вдосконалення підготовки майбутніх фахівців. Одним із важливих факторів, що сприяє цьому, є провадження в навчальний процес самостійної роботи студентів. Приєднання України до Болонського процесу, запровадження у вищих закладах освіти кредитно-модульної системи навчання передбачає зміни у навчальному процесі вищої школи: скорочення обсягу аудиторного навантаження студента та збільшення кількості годин, відведених на самостійну роботу над навчальним матеріалом. За нормативними вимогами Міносвіти і науки України (додаток 1 до наказу Міносвіти і науки № 285 від 31.07.1998 р. “Комплекс нормативних документів для розробки системи стандартів вищої освіти”) на самостійну роботу повинно відводитися 50–60% навчального часу.

Як свідчать дослідження та практика, у вищих закладах освіти приділяється недостатньо уваги системному використанню самостійної роботи як засобу формування умінь та навичок, оволодіння котрими сприяє розвитку пізнавальної спрямованості особистості, її інтелектуального потенціалу. Саме це й зумовлює неабияку актуальність оптимізації цих умінь майбутніх фахівців засобами самостійної роботи. Окреслена проблема розглядалася в таких аспектах: активізація самостійної діяльності учнів і студентів (М. Князьян, Н. Коваль, О. Савченко); організація самостійної роботи студентів з урахуванням вимог Болонського процесу (В. Буряк, О. Савченко, М. Солдатенко); розгортання самостійної роботи в умовах особистісно орієнтованого модульного навчання (В. Грубінко, В. Луценко); дидактичні та психолого-педагогічні умови організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах (Г. Романова, І. Шимко). Завданнями статті є: розкрити сутність, проаналізувати основні підходи до класифікації видів самостійної роботи студентів, визначити методи її організації у навчальному процесі в межах кредитно-модульної системи навчання.

Вивчення наукового фонду дозволяє стверджувати, що в педагогіці самостійна робота відображається як: виконання учнями завдань без усякої допомоги, але під керівництвом учителя (Р. Микельсон), самостійний пошук необхідної інформації, накопичення знань та їх використання для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський); діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (А. Молибог); засіб організації й керування самостійною діяльністю в навчальному процесі (П. Підкасистий); вид навчальної діяльності студентів, що здійснюється за умови вмілого безпосереднього чи опосередкованого керівництва викладача (Г. Романова, І. Шимко). Отже, в педагогічній науці склалася тенденція до визначення самостійної роботи, з одного боку, як виду діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес особистості і є основою самоосвіти, поштовхом до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого, — як система заходів або педагогічних умов, котрі забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

На наш погляд, самостійна робота може розглядатися як один з видів пізнавальної діяльності студентів, що спрямований на формування професійних та творчих умінь і навичок та здійснюється за умов безпосереднього чи опосередкованого керівництва викладача. Зауважимо, що в педагогічній науці склалося декілька тенденцій до класифікації видів самостійної роботи. На нашу думку, це пояснюється тим, що різні вчені за основу класифікації брали різноманітні зовнішні або внутрішні ознаки та по-різному тлумачили їхню сутність. Якщо критерієм класифікації визначити місце організації самостійної роботи, то можна виділити аудиторну чи позааудиторну; за формою організації діяльності студентів — індивідуальну, парну, колективну, фронтальну; залежно від форми відповіді — письмову, усну, графічну [7: 6]. В. Мелешко пропонує класифікацію самостійних робіт за рівнем готовності, серед яких можна виділити: інформативно-пояснювальні, інформаційно-евристичні та проблемно-пошукові. За характером розгортання пізнавальних дій у процесі засвоєння та опрацювання нової інформації П. Підкасистий виділяє такі типи самостійних робіт: відтворювальні за зразком; реконструктивно-варіативні; евристичні; творчі (дослідницькі).

Грунтуючись на загальних теоретичних засадах щодо самостійної роботи, розглянемо особливості її організації в умовах кредитно-модульної системи навчання. У передових країнах Заходу переважає модульна технологія навчання, яка відрізняється від традиційної для нашої країни лекційно-семінарської системи навчання тим, що студент має можливість самостійно працювати з навчальним матеріалом, він переходить з позиції пасивного споживача знань в їхнього активного творця, який вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, знайти оптимальний результат і довести його правильність. Викладач в межах модульної системи навчання виконує функції консультанта та координатора [1: 98; 5: 21].

Аналіз теоретичних джерел свідчить про неоднозначність розуміння сутності поняття “навчальний модуль”, який визначається як: навчальний пакет, що охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу і рекомендовані дії для того, хто вчиться (Дж. Рассел); сукупність систематизованих навчальних матеріалів, представлених у різних формах (паперовій, електронній) і спрямованих на створення для студентів того освітнього середовища, за допомогою якого реалізуються поставлені їм цілі та завдання навчання (Г. Андріанова).

Серед засобів модернізації навчального процесу в Болонському освітньому просторі переважають кейс-метод (технологія ситуативного навчання) та метод проектів. У сучасній педагогічній науці кейс-метод визначається як метод навчання, як студенти й викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій та задач (А. Сидоренко). Студентам пропонується проаналізувати реальну виробничу ситуацію, опис якої одночасно відбиває не тільки певну практичну проблему, але й актуалізує конкретний комплекс знань, який є необхідним для розв'язання даної практичної ситуації. Ця технологія розвиває вміння студентів самостійно орієнтуватися в ситуації, чітко формулювати й висловлювати свою позицію, оволодівати методологією аналізу ситуації [5: 18].

Вивчення наукових джерел дозволяє стверджувати, що поняття “метод проектів” визначається як метод планування цілеспрямованої діяльності учня у зв'язку з розв'язанням якогось шкільного завдання в умовах реального життя (М. Кларин); цільовий навчально-виховний процес, спрямований на виконання суспільно корисних справ (П. Мудров); педагогічна технологія (С. Сисоєва) або проектна технологія (І. Єрмаков), яка відображає реалізацію особистіс-

но зорієнтованого підходу у навчанні, сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в сучасному суспільстві. У межах вивчення курсу “Практична граматики англійської мови” ми пропонуємо організувати діяльність студентів II курсу англійського відділення денної форми навчання з оформлення дослідницького проекту за такими темами: “Вживання простих часів”, “Вживання перфектних часів”, “Вживання продовжених часів”. Нами впроваджено проектний курс на заняттях з граматики англійської мови паралельно з базовою програмою І. Крилова — “Граматики сучасної англійської мови”. Базова програма не змінюється, а тільки корегується й доповнюється відповідно до проектного плану курсу. На базі програми навчального посібника опрацьовуються теми проекту, відбувається вивчення нових граматичних структур і правил. Розкриємо найбільш важливі аспекти застосування запропонованого дослідницького проекту.

1. Організаційний аспект.

Після перших занять викладач пропонує студентам теми проектних робіт, знайомить майбутніх фахівців з методикою роботи над проектами, надає практичні рекомендації щодо їх створення. Майбутні фахівці обирають тему дослідження, визначають варіанти оформлення проекту та планують свою діяльність з вивчення проблеми.

Майбутні фахівці працюють над проектом протягом семестру відповідно до індивідуального плану. Наприкінці цього терміну організується презентація та захист проекту, які проводяться в присутності студентів навчальної групи й викладачів кафедри граматики. Презентація проекту є однією з форм атестації студента з предмету.

2. Змістовний аспект.

На основі вивчення наукових джерел нами пропонуються такі етапи організації проектної роботи студентів: планувальний, технологічний та рефлексивний. На етапі *планування* студенти засвоюють теоретичний матеріал, обговорюють структуру проекту, складають план роботи, збирають та аналізують інформацію. Майбутнім фахівцям пропонується виконати такі завдання:

- вивчіть теоретичний матеріал за темою проектної роботи;
- складіть список теоретичних джерел;
- зробіть детальний план-конспект за темою роботи.

Майбутні фахівці спрямовані на виконання самостійної роботи з опрацюванням навчальних посібників з граматики англійської мови,

довідкової літератури, словників. На *технологічному* етапі студенти закріплюють теоретичні знання, обговорюють проміжні результати, а також створюють ілюстровані розповіді: придумують сюжет, підбирають необхідні матеріали й оформляють свої розповіді. Варіантами завдань цього етапу є:

- розробіть вправи з формування навичок використання простих, перфектних чи продовжених часів англійської мови (не менш 4 вправ);

- напишіть твір-мініатюру (1,5–2 сторінки), використовуючи прості, перфектні чи продовжені часи на одну з обраних тем: “Як я проводжу вільний час”, “Мої найяскравіші спогади з дитинства”, “Подорож до країни моєї мрії”, “Як я бачу своє майбутнє”. Студенти також можуть запропонувати власну тему твору, яка погоджується з викладачем;

- складіть кросворд або ребус, використовуючи терміни, які ви розглядали при вивченні теми.

Треба зазначити, що в ході виконання окреслених вище завдань майбутні фахівці поглиблюють знання видо-часових форм дієслова, правил і граматики англійської мови, більш детально вивчають мову.

Прикінцевим етапом проектної роботи студентів є *рефлексивний*. На цьому етапі майбутні фахівці мають відобразити своє розуміння проблеми, виявити уміння узагальнювати та синтезувати ідеї, отримані з різних джерел. Студентам пропонується виконати завдання такого типу:

- підготуйтеся до презентації свого проекту;

- здійсніть самоаналіз і виклад думки про виконану роботу: студенти мають самі оцінити свою працю, пояснити важливість для них конкретного виду роботи. Вони виявляють, яка мета була досягнута, які навички удосконалювалися.

Таким чином, запропонований нами метод організації самостійної роботи студентів виконує ряд функцій: сприяє формуванню пізнавальних інтересів майбутніх фахівців, розвиває самостійність при засвоєнні знань, творчу активність, ініціативність, навички дослідницької роботи, виховує рефлексивну позицію студентів, а саме навички з об’єктивної самостійної оцінки своєї діяльності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у розробці технологій кредитно-модульного навчання та методів організації самостійної діяльності студентів як засобу формування їхнього дослідницького потенціалу, творчої уяви, пошукових умінь.

Література

1. Власко М. П., Устименко О. В. Про переваги модульно-рейтингової технології навчання // Педагогіка і психологія. — 2004. — № 2. — С. 98–106.
2. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія. — Ізмаїл: Сміл, 2006. — 244 с.
3. Коваль Г. С. Сутність організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. — 2008. — № 48. — С. 144–148.
4. Степко М. Ф. Проблеми вищої освіти в контексті болонського процесу // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 1. — С. 75–88.
5. Стрельніков В. Технологія модульного навчання у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2003. — № 5. — С. 13–22.
6. Ткаченко М. В. Самостійна робота студентів з педагогіки в умовах модульного навчання: Методичний посібник. — Одеса, 2006. — 55 с.
7. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійно-навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04. — Кривий Ріг, 2003. — 20 с.

Секція 2

***ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-
ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ***

КУЛЬТУРНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГРЕЦИИ

Массовая миграция населения, являющаяся одним из глобальных явлений нынешней эпохи, придаёт обществу новую динамику развития и способствует созданию новой социальной карты. Политические, социальные и экономические изменения, происходящие в бывших социалистических странах Восточной Европы и странах Ближнего Востока, привели к тому, что в конце двадцатого века Греция из страны эмигрантов стала страной, принимающей иммигрантов и репатриантов. В последние два десятилетия иммиграционный поток в Грецию значительно изменил социальные, культурные, этнические, расовые и религиозные особенности населения страны [1].

В греческих школах появились учащиеся различных этнических и языковых групп, религий и культур. Необходимость выработки умения жить в поликультурном пространстве, уважая и принимая друг друга, стала очевидной как для греческих школьников, так и для детей-мигрантов, чья доля в общей численности учащихся Греции достаточно велика, о чем свидетельствуют статистические данные, представленные в диаграмме (см. стр. 87) [2].

Состав учащихся характеризуется языковым и культурным разнообразием. В настоящее время в школах Греции учатся школьники из 122 стран мира [3]. Согласно данным Института образования диаспоры и межкультурного образования (ИПОДЕ), в 2007–2008 учебном году численность репатриантов и иностранных учащихся достигла 205 154 человек, что составляет 18% от общего числа учащихся в государственных школах Греции, чему свидетельствуют данные, приведённые в таблице 1 (см. стр. 87) [4].

Данный факт нашел свое отражение в греческой системе образования, в которой произошли серьёзные изменения. Актуальным стало межкультурное образование, обеспечивающее достойную адаптацию детей-мигрантов в греческом обществе, а также затрагивающее и детей — носителей греческого языка и культуры. Это новая форма образования, отражающая идею диалога культур и их взаимного обогащения. Межкультурное образование в Греции



Таблица 1

Численность репатриантов и иностранных учащихся в государственных школах Греции (2007–2008 учебный год)

Тип школы	Численность учащихся	Численность иностранных учащихся	Численность учащихся репатриантов
Подготовительная школа	90 698	8 111	759
Начальная школа	531 674	58 167	5 909
Гимназия	271 024	76 267	4 996
Лицей	181 946	38 438	2 729
Технические школы	56 531	7 266	2 512
Общая численность	1 131 873	188 249	16 905

регулируется законом 2413/17-6-1996 о греческом образовании за рубежом и межкультурном образовании и другими документами Министерства образования Греции. Закон 2413/17-6-1996 утверждает, что “основной задачей межкультурного образования является организация и функционирование начальной и средней школы с целью предоставления равной возможности обучения молодым людям с различными социальными, политическими или культурными особенностями” (статья 34) [5].

Основными целями межкультурного образования принято считать создание равных возможностей для образования, а также развитие самоуважения и толерантности. Реализация этих целей, имеющих социально-психологический и образовательный характер, ведёт к плавной и безболезненной адаптации иностранных учащихся. Основными направлениями осуществления этого процесса в греческом образовательном пространстве принято считать следующие:

- 1) создание межкультурных школ в Греции;
- 2) разработка и реализация адаптационно-образовательных программ для репатриантов и иностранных учащихся начальной и средней школы;
- 3) внедрение новых методик преподавания в образовательный процесс;
- 4) использование новых учебных пособий и учебников для изучения греческого языка.

Рассмотрим пути осуществления этих направлений.

1. Для развития благоприятных условий адаптации, решения языковой проблемы при совместном обучении детей-мигрантов и греческих школьников создано 27 школ межкультурного образования, из них 13 начальных школ, 8 гимназий и 6 лицеев.

Создание школ межкультурного образования или преобразование государственной школы в межкультурную школу предусмотрено законом 2413/17-6-96. Согласно статьям 34 и 35 этого закона в школах межкультурного образования применяются учебные программы, дающие возможность проведения дополнительных или альтернативных занятий, направленных на воспитание межкультурного взаимодействия школьников, на развитие положительной мотивации, на использование культурного и языкового богатства учащихся. В школах межкультурного образования число репатриантов или иностранных учащихся должно быть не менее 45% от общего числа учащихся [6]. Как указано в таблице 2, в этих школах обучаются 1592 иностранных учащихся и репатриантов, что составляет всего лишь 0,85% от общей численности (172872) детей-мигрантов в начальных и средних школах Греции [4].

2. Министерство образования Греции при поддержке Европейского Союза подготовило и пилотировало программы В'КПС 1997–2000, Г'КПС 2000-2004, 2006-2008 для поддержки, адаптации и обучения репатриантов и иностранных учащихся начальной и средней школы [7]. Главной целью пилотируемых программ являлось создание условий, обеспечивающих равные возможности доступа к образованию на всех

Таблица 2

Численность репатриантов и иностранных учащихся в межкультурных школах Греции (2007–2008 учебный год)

Тип школы	Численность учащихся	Численность иностранных учащихся	Численность учащихся репатриантов
Начальная школа	2 597	500	99
Гимназия	1 392	622	112
Лицей	603	186	73
Общая численность	4 592	1 308	284

его уровнях. В 2007–2008 учебном году в экспериментальных программах принимали участие 599 начальных школ и 203 средние школы из 12 регионов страны. Проведены учебные семинары для администрации школ, преподавателей и руководителей методических кабинетов. 18 193 иностранных учащихся начальной школы работали по пилотной программе, для чего было создано 2 958 классов языковой поддержки и 1 470 классов социально-психологической поддержки.

В лицеях и гимназиях было сформировано 3 466 классов усиленного преподавания греческого языка как второго языка [8]. Согласно указу министерства образования Греции (1999), каждая школа, в зависимости от возможностей и потребностей её учащихся, имеет право выбирать подходящую ей учебную программу. Для эффективной и результативной работы в школах проводятся дополнительные или альтернативные занятия, создаются так называемые “приёмные” классы I и II ступени, только в 2007–2008 учебном году в начальных и средних школах Греции было создано 320 “приёмных” классов.

- “Приёмный” класс I ступени. В этих классах обучаются дети-мигранты, не владеющие и слабо владеющие греческим языком, как правило, проживающие в Греции первый год. Программа предполагает интенсивную форму обучения греческому языку, которая включает в себя не только 14 недельных часов греческого языка и литературы, но и 8 часов других общеобразовательных предметов (математика, физика, география, биология), на которых учащиеся знакомятся с основной терминологией на греческом языке. Наполняемость класса 9–17 человек. Особенностью “приёмных” классов является то, что на остальных общеобразовательных предметах (иностранный язык, физическая культура, музыка, рисование, информационные технологии) дети-мигранты объединяются с детьми — носителями языка, что и способствует быстрой и плавной адаптации иностранных учащихся.

- “Приёмный” класс II ступени. Этот класс ориентирован на более глубокое изучение греческого языка и готовит детей-мигрантов к полноценной учебе в обычном классе греческой школы. Из 14 часов греческого языка 3 часа посвящаются изучению древнегреческого языка. В качестве факультативных занятий в “приёмных классах” I и II ступени предлагается продолжение изучения родного языка и культуры (4 часа в неделю) [9].

3. Внедрение новых методик преподавания в образовательный процесс осуществляется через совместное преподавание учителя-предметника и помощника, являющегося носителем языка, применение нестандартных форм урока (урок в музее, библиотеке, выставочном центре и других местах, “провоцирующих” ребенка-мигранта на общение и развитие разговорных навыков). Приоритетной в условиях межкультурного образовательного пространства считается школа открытого типа с личностно-ориентированным подходом в обучении и воспитании в условиях вариативного образования.

4. Для изучения греческого языка как второго языка созданы учебники и учебные пособия, а также новые двуязычные учебники по физике, химии, биологии, географии, включающие большую степень наглядности по сравнению с традиционными учебниками, научную терминологию на двух языках, словарь-гlossарий (греческо-русский, греческо-албанский). Данные учебники не только используются в “приёмных классах”, но и являются хорошим подспорьем в индивидуальном обучении [10].

Вопросами межкультурного образования в Греции занимаются Институт образования диаспоры и межкультурного образования (ИПОДЕ) и Центр межкультурного воспитания афинского университета (КεΔΑ), которые разработали общие основы преподавания греческого языка детям-мигрантам. Наиболее важными считаются:

- использование родного языка на начальном этапе обучения;
- совершенствование навыков изучения языка;
- общение детей-мигрантов с греческими сверстниками;
- создание атмосферы добра, сотрудничества и творчества на уроках;
- применение аудио-видеосредств обучения, наглядных пособий, музыки и других видов искусств;
- развитие личностных качеств, позволяющих успешно учиться и принимать участие в жизни школы и общества.

Таким образом, для успешной культурной и языковой адаптации детей-мигрантов в Греции сделано немало. Процесс глобализации мира находит свое отражение во всех сферах развития современного общества, предполагает расширение культурных границ, сближение народов, усиление их межкультурного общения и взаимодействия. Новые волны мигрантов приносят изменения в образовательный формат, его методы и средства.

Λιτεράτυρα:

1. Άννα Τριανταφυλλίδου. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: εκπαιδευτικές και διδακτικές εμπειρίες. // *Επιστημονική Ημερίδα ΕΛΙΑΜΕΠ & Γ/ΣΙΟΥ Δ/ΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ Α' ΑΘΗΝΑΣ* -2007. — С. 4-9.

2. *Πηγές: Ι. Π. Ο. Δ. Ε. (2008), ΥΠΕΠΘ (2008), ΙΜΕΠΟ (2004).*

3. Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης — Προκλήσεις και Προοπτικές.* — Αθήνα: ΙΜΕΠΟ, 2004. — 198 σ.

4. Ι. Π. Ο. Δ. Ε. Α. *Στατιστικά στοιχεία για Αλλοδαπούς και Παλινοστούντες Μαθητές// Στατιστικά στοιχεία.* — 2008. — С. 2-4.

5. <http://6dim-diar-> Νόμος 2413/96 (Φ. Ε. Κ. 124 τ. Α/17. 6. 1996) - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Σκοπός — περιεχόμενο, σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό προσωπικό, διοίκηση των σχολείων (κεφ. Ι, άρθρα 34, 35).

6. Ι. Π. Ο. Δ. Ε. *Στόχοι και Τομείς Δράσης.* — Αθήνα: 2004. — 116 σ.

7. *Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών του ΥΠ. Ε. Π. Θ. αρ. 99540/Γ1/16-9-2003 - Εφαρμογή Προγράμματος “Εκπαίδευση Παλινοστούντων κι Αλλοδαπών Μαθητών” — το Έργο με μια ματιά.*

8. Ι. Π. Ο. Δ. Ε. Γ, Δ. *Δράσεις που αφορούν στην μαθησιακή στήριξη αλλοδαπών και Παλινοστούντων μαθητών στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση// Στατιστικά στοιχεία.* — 2008. — С. 6-10.

9. <http://6dim-diar-> Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (Φ. Ε. Κ. 1789 Β/28-9-99) - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση — Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

10. www.keda.gr — Εκπαιδευτικό υλικό

ОТВЕТЫ РИТОРИКИ НА ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ

Убеждения и ценности вступают в силу только в связи с нашими физиологическими внутренними состояниями.

Р. Дилтс

Одним из парадоксов нашего времени является тот факт, что демократизация жизни и концептосферы привела к выветриванию духовного начала из главной формы народной риторики — молвы. И это выветривание происходит каждодневно, причём, казалось бы, противоречит провозглашённой на государственном уровне и демонстрируемой при каждом удобном (а чаще вопреки удобности и приличию) случае через PR и GR неразделимости с символами набожности кормчих и рядовых матросов на наших государственных кораблях. Мало того, сегодня только слепой не видит, что молва наша вслед за масс-медиа пожелтела и посатанела. И это, на наш взгляд, главный результат поведенческой революции, произведённой на стыке тысячелетий ельциноидами и нацеленной на разрушение менталитета нашего общего *Отечества*, называй его *Русь*, *Россия*, *Скифы*, *Собор*, *Союз* любой атрибутики и комплетивности или *Язык как дом Бытия Духа*.

Поведенческая революция навязала социуму новые языковые знаки новой ментальности и нового поведения (всех форм социального, индивидуального поведения, вплоть до полового), что привело к смене языкового сознания и типа языковой личности. Обновление языкового сознания и без революционных его потрясений происходит, как известно, каждые 11 лет: вырастает новое поколение людей, говорящих на данном языке. Но это в норме не приводит к непониманию в рамках социума, ибо всегда стабилизируется в здоровом обществе не только здоровой консервативностью литературного языка и его норм, но и стабильностью общепризнанных культурных ценностей и поведенческих стереотипов, составляющих менталитет нации и общества, а накопленные за такой отрезок времени новые явления и понятия укладываются в системе языка в качестве естественного её *фонда развития и роста*, не дестабилизируя целое, а упорядочиваясь им. Что

же говорить об изменениях в языковой картине мира, порождаемых поведенческой революцией всего социума? Они охватывают буквально термоядерным пожаром не только отдельные звенья (лексику или словообразование, например, которые всегда живо откликаются на новизну жизни) языка, но и языковые уровни как целые системы и все формы языкового существования — структуру, систему единиц, систему подсистем, текст, положение на межсистемном уровне связей с другими языками. Так, мировой язык волюнтаристским решением кучки реформаторов низводится на положение языка национального меньшинства, хотя им как единственным и родным пользуется абсолютное большинство народа, элита и жречество социальное, а язык, не имеющий развитой полифункциональности, терминосистем, обеспечивающих его использование в образовании, делопроизводстве или науке, не создавший прецедентов общенационального единства сознания в этически и эстетически значимых формах хотя бы на уровне мифа, объявляется и узаконивается в качестве единственного государственного языка политики, культуры, науки, делопроизводства, **образования нового демократического государства**. Всё, что существовало до того, вводится — **психопрограммируется** — на уровне языкового сознания общества и каждого индивида, языковой и концептуальной картин мира с коннотацией ‘недемократично’, ‘тоталитаризм’, ‘шовинизм’, ‘принудительная система геноцида и фашизма’. Мы же оставим за собой право читать смыслы этих демократических реформ нового времени поверх текста нашего рассуждения в точном соответствии с графическим исполнением преддицируемого и предиката, имея к этому и необходимую демократическую свободу слова (живём в демократическом и независимом государстве), и достаточную гуманистическую волю мыслить и говорить (*интеллектуальные единицы мы*, а не *Homo erectus* только, сколько нас не и ни убеждают в этом радетели новых демократий, — **мысль, знание и слово имеем!**). В иной интенции и в информационной **технологии преодоления последствий культурной интервенции и поведенческой революции** — технологии образовательной и информационной одновременно — связи с общественностью оказываются единственной реальной информационной стратегией, способной актуализовать подлинный смысл слов, эксплуатируемых перестройщиками и перекройщиками менталитета, — **гуманизация, гуманитаризация и демократизация**. **Гуманизация** в “формируемом сегодня теоретическом образе практического гуманизма” обуславливается синтезом четырёх составляющих: “отношение людей к внешнему

миру, трактуемое как коэволюция природы и общества; идея человека как высшей ценности и меры всех вещей; исторически обусловленная адекватность качества, уровня и образа жизни людей их материальным и духовным потребностям; духовно возвышающие человеческую личность её свободные и творческие действия” [3: 22–23]. Следовательно, человек гуманный — это человек свободный и культурный, творческая индивидуальность. Задача же гуманизации образования — пробуждение в человеке потребности творить свой “образ человеческий” на основе культуры в единстве с развивающимся миром (общественным и природным), “очеловечивание” предлагаемых ученику и воспринимаемых им знаний. Цель — “формирование творчески активной, профессионально компетентной, социально ответственной личности” [3: 23].

Гуманитаризация науки понимается сегодня как “усиление гуманитарной компоненты в структуре современной науки и укрепление связи гуманитарных наук с естественными и техническими, а пути её видятся в постепенном увеличении общего объёма и удельного веса гуманитарных исследований в сложившейся национальной системе НИОКР; в более широком использовании гуманитариями методов и результатов естественных и технических наук; в повсеместном учёте в практике проведения естественнонаучных и технических исследований общечеловеческих и общенаучных моральных принципов и ценностей, которые формулируются с участием гуманитарных наук” [4: 28–29]. Следовательно, *гуманитаризация образования* — это система, обеспечивающая образовательные условия для реализации подлинной гуманистической сути формирования и развития личности как субъекта деятельности, сознания и самосознания.

Демократизация образования предполагает равноправие участников процесса обучения и воспитания при максимальном учёте позитивных (в первую очередь с морально-психологической и эстетической точек зрения) интересов и наклонностей личности; установление новых по сравнению с традиционным обучением отношений между учителем и учащимися — отношений субъект-субъектного взаимодействия на основе взаимоуважения и взаимодоверия; изменение приоритетов в характере коммуникации по линиям “педагог — педагог”, “администратор — педагог” (безусловный приоритет — профессионально значимое интеллектуальное взаимообогащение друг друга на основе интеллигентного общения в комфортной морально-психологической атмосфере творческого труда, способствующей наиболее

полной самореализации личностного потенциала каждого педагога), “педагог — учащийся — родитель” (гармонизация и более обоснованное разделение ответственности за нравственное, интеллектуальное, психофизическое и физиологическое развитие ребёнка, подростка и молодого человека).

Как ключевые понятия информационного общества, они требуют уже на этапе школьного образования и массовой информации быть откорректированными в соответствии с гуманистическим их содержанием в правовом поле гражданских прав человека *самореализоваться как современной языковой личности*. Причём сегодня уже есть всё необходимое для реализации такой стратегии: идеология (философия здорового образа жизни), технологии управления обществом и образованием (риторическая технология управления и образования, разработанная Е. А. Юниной), материальные предпосылки в форме общественного несогласия следовать предлагавшимся до сего времени и исчерпавшим кредит доверия технологиям управления (общественные и государственные усилия по формированию моды на здоровье и востребованность коммуникативного менеджмента, обеспечивающего этот стратегический государственный интерес), исчерпанность пути спонтанного сопротивления разрушению экологии (формирование мирового общественного мнения о необходимости консолидировать усилия мирового сообщества для борьбы за выживание планеты), интерес во всём мире к проблемам здоровья и новым технологиям продления человеческой жизни (ноу-хау в области производства товаров для здоровья, экологически чистого производства, технологий безмедикаментозного оздоровления и повышения иммунного статуса населения, культ здорового и красивого тела), прецеденты выдающихся личностей, преодолевших возрастные и иные проблемы, связанные со здоровьем, исповедующие философию здорового образа жизни, живущие в соответствии с ней и являющие образцы совершенства на уровне всех своих человеческих субстанций (физической, энергетической, эмоциональной, духовной): политики, общественные деятели, бизнесмены, учёные, актёры, учителя, врачи, ученики... Чего стоят в этом ряду только два прецедента — наши президенты! Но не хватает в этом плане и антирекламы всему тому, что не соответствует стандарту ФЗОЖ: курению, алкоголю, девиантному поведению, пропаганде субкультуры, визуализации насилия и животных сторон жизни, речевому примитивизму, разрушающему сознание и тело самым дешёвым и неконтролиру-

емым образом. Как не хватает позитива, притягательного и зачаровывающе яркого. Кто из нас, например, имел возможность слушать в Олимпийском, перед многотысячной аудиторией, в течение четырёх часов, не концерт поп-звёзд под “фанеру”, а выступление *здорового* (поднявшего себя из кресла-каталки до уровня спортивного человека), *совершенно сложенного и тренированно красивого* (постоянные дозированные физические нагрузки, блистательное знание всех, даже собственно медицинских, составляющих здоровья и каждодневное внимание ко всем ресурсам организма), *счастливого* (прекрасная семья любящих друг друга красивых, открытых миру, творческих и необыкновенно трудолюбивых людей), *успешного* (президент международной компании, исповедующей ФЗОЖ и обеспечивающей здоровье новыми технологиями, который выпестовал компанию от момента идеи до сегодняшнего лидерского положения на международном рынке) *бизнесмена* (акции компании на Лондонской бирже в геометрической прогрессии растут от торгов к торгам, превышая номинальную стоимость на несколько порядков) и *человека, любимого благодарными слушателями*? А если видел, то скольким ученикам своим о нём рассказал? И сколько человек потребовалось бы для такого выступления, чтобы все эти качества встретить *в одном месте и в одно время*? Но эти качества совместимы и в личности одного человека, который говорит творчески, красиво и умно, грамотно и эмоционально, концептуально и просто, властно и ненавязчиво, тонко и точно, вдохновенно и рассудительно... Говорит, как живёт. Самое удивительное не то, что он славянин, один из представителей народа России (земля русская всегда была и осталась богата именно уникальными людьми), но то, что имя его землякам в меньшей степени дозволено представлять, чем в странах прочих: сразу будешь заподозрен в несанкционированной рекламе. А вот космонавты и академики, политики и журналисты, модельеры и актёры, музыканты, художники и композиторы, врачи и дети сиротских домов, больные и здоровые считают за счастье общаться с ним и верят в полезность для себя его идей и служения им. Речь идёт о Дмитрие Аркадьевиче Буряке. О человеке, который сделал себя не по американскому сценарию, а подвижнически служит своей стране, но так в этой стране не “раскручен”, хотя, как видится не только из Белоруссии и не только нам, может стать тем, кто и прецедентен, и вдохновляющ, и высоко технологичен, и альтруистичен, чтобы стать образом нового русского — языковой личностью не просто III тысячелетия, а III Цивилизации в

понимании Е. А. Юниной [6]. Главные параметры современной языковой личности даже не нуждаются в выведении — они известны, всесторонне достоверно описаны, работают на образование и развитие личности на уровнях технологии и имеют ярчайшие прецедентные реализации. И не вина, а беда непросвещённости нашего сообщества в том, что мы всё ещё не это пиршество ума, личностного обаяния, культуры, духовности, требуем распространить — во спасение соотечественников от вымирания, с привлечением самых эффективных MLM, PR, NLP-технологий для формирования молвы, а продолжаем всеми теми же способами и средствами распространять метастазы деятельности международной наркомафии по превращению территорий и народов наших стран в отстойник для реализации корпоративных интересов другой, прорекламированной по всем параметрам компании — международной корпорации D. Реальная альтернатива технологиям проплаченного этим монополистом нашего уничтожения есть. Эта технология *Vision International People Group*, не нуждающаяся ни в чьей рекламе или спонсировании и не рекламирующая себя, но такая, в которой заинтересованы все россияне и белорусы, желающие не просто выжить, но развиваться как россияне и белорусы. Когда-то вымирала физически Япония. Но на государственном уровне решённые вопросы здоровьесбережения, ставшие национальной политикой, вывели сегодня её в число стран с самым высоким уровнем здоровья и самым продолжительным веком человеческой активности. Наши государства могут решить эту проблему так же: на законодательном и технологическом уровне управления нашей жизни закрепив приоритеты выживания нации и народов как культурного сообщества, а не выхолащенного ментальным геноцидом трансформеров. Задача специалистов по связям с общественностью овладеть знаниями передовых информационных технологий настолько, чтобы не просто информировать о них мировое сообщество или конкретно взятого студента в рамках конкретно взятого учебного или специального курса, но пользоваться ими в жизни собственной, обратив свою аудиторию в свою веру силой своей риторики как образа жизни. Думается, в этом участвуют и образовательная деятельность ратора, педагога, гражданина, специалиста по связям с общественностью, и сама технология этой деятельности. Но только в том случае, когда это **риторика как образ жизни**. Теория и идеология такой риторики просты: делать шаг от мысли к слову, а затем к поступку, реализующему единство мысли и слова. Только такой поступок

способен породить новый виток на новом уровне движения от мысли о мире к словам-поступкам, позволяющим судить об их единстве и креативности, согласованности со всеми законами бытия: законами единства всего Сущего, единства духа и материи, Иерархии, причины-следствия, соизмеримости свободной воли, альтруизма, соответствия и творения [Севрук, Юнина, 2000]. Технологическим воплощением этого знания на образовательном уровне является **здоровьесберегающая риторическая технология опережающего развития творческой языковой личности**¹. Интеграция усилий учёных, учителей-исследователей, специалистов по связям с общественностью, медиков, работающих в реализацию ФЗОЖ, спортсменов, общественных деятелей, бизнесменов и родителей, заинтересованных не только в спасении своих детей от насилия международной наркомафии, позволила бы сделать реальностью здоровое будущее **успешных и самореализующихся граждан нашего единого**, а не просто союзного **государства**. И формировать такие состояния призвана уверенно разваливаемая сегодня тестированием и усекновением уроков словесности система культурных прецедентов, среди которых культура русской речи, всё более последовательно низводимая до профанной картины мира, рисуемой стараниями бихевиористов и создателей “толерантных технологий” всех форм и мастей.

Литература

1. Кара-Мурза С. Г. *Манипуляция сознанием*. — М., 2002.
2. Сапир Ж. *Российский крах*. — М., 1999.
3. *Гуманитаризация науки и образования в переходный период: Монография*. — Минск, 2000.
4. Щербин В. К. *Гуманитарные исследования в академиях наук стран СНГ: их место в процессе гуманитаризации науки и образования на постсоветском пространстве // Гуманитаризация науки и образования в переходный период: Монография*. — Минск, 2000. — С. 28.
5. Севрук А. И., Юнина Е. А. *Языковая личность и параметры её измерения // Словообразование и деривация в современных славянских языках: Материалы Международной научной конференции*. — Гродно, 2000.
6. Юнина Е. А. *Современная риторика в философско-культурологическом измерении (проблема обоснования одного из вариантов современной риторики)*. — Пермь, 1998.

¹ Предпосылки и понимание в этом вопросе уже сегодня имеются, как и опыт работы над составляющими технологии, не только в Белоруссии, но и в Москве и Подмоскowie, Кузбассе и на Алтае.

Н. М. Ануфриева, Н. П. Вит, Л. Д. Добровольская

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В СВЕТЕ ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНЫ В ЕВРОПЕЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: К ПРОБЛЕМЕ УЧЕБНИКА

В настоящее время происходит качественно новое осмысление всей системы образования Украины в связи с необходимостью интеграции вузовского обучения в общеевропейскую модель. Переосмысливается парадигма обучения всем дисциплинам, в том числе меняется концепция обучения иностранным языкам (ИЯ). Социальный заказ Украины ориентирован на личность, обладающую высоким уровнем профессиональных знаний и свободно владеющую ИЯ во всех сферах общения. Придерживаясь общих требований к уровню знаний, умений и навыков, которыми должны обладать студенты, выпускники бакалаврата и магистратуры, украинские вузы тем не менее по-разному решают вопрос о повышении эффективности учебного процесса в целом, об использовании учебно-методических комплексов (УМК), методик и технологий обучения.

В сегодняшнем глобальном мире одним из насущных является вопрос: как правильно отобрать учебную литературу по ИЯ, чтобы, с одной стороны, обеспечить обучаемому солидную языковую базу и развить его профессиональную компетенцию, а с другой — в целом море печатных изданий найти те учебники, пособия и разработки, которые были бы максимально эффективными в конкретных условиях обучения.

Как известно, начиная с 1980—1990-х годов учебники и УМК зарубежных издательств начали вытеснять из центра внимания учебники отечественных авторов. Яркость, оригинальность, занимательность, аутентичность и разнообразие материалов, высокое качество полиграфического оформления, аудио- и видеосопровождение, а также компьютерная поддержка активно рекламируемой продукции определяют ее популярность. Однако, как справедливо отмечает С. П. Максакова, “становясь широко применяемым и все более модным зарубежный учебник зачастую начинает употребляться неадекватно. И тогда непрофессиональное использование зарубежного опыта не только не обогащает, но приводит к неизбежному нарушению методической системы, предложенной авторами — носителями

языка, а порой и к частичной утрате отечественных традиций в методике” [2: 39].

Отечественные методисты, психологи, дидакты (В. А. Бухбиндер, В. Н. Вяжунцев, В. И. Звягинцев, З. И. Клычникова, А. А. Леонтьев, Г. В. Рогова, Т. А. Серова, В. Л. Скалкин, С. К. Фоломкина, и др.) неоднократно отмечали ориентированность учебника по ИЯ на конкретный метод обучения: прямой, грамматико-переводный, сознательно-практический, коммуникативный и т. д., в зависимости от преследуемых методических целей и задач. Под методом, вслед за проф. В. Л. Скалкиным, мы понимаем “объемную методическую категорию, включающую в себя совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического и теоретического знания, той или иной деятельности; путь познания, способ организации процесса познания с его основными психолого-педагогическими характеристиками и способами когнитивной деятельности” [3: 12].

Базирующиеся на огромном накопленном методическом опыте преподавания английского языка как ИЯ, зарубежные учебники построены по коммуникативному принципу и, будучи составленными носителями языка, являются “монолингвальными”, рассчитаны на интернациональную аудиторию. С одной стороны, это достоинство учебников и пособий (требуются дополнительные усилия для осмысления сказанного средствами ИЯ), но с другой — фактор, уменьшающий методический потенциал данной учебной литературы. Хотя семантизация иноязычной лексики возможна за счет безпереводных способов (синонимические и антонимические замены, толкование, выведение из контекста и др.), для полного и адекватного понимания лексико-грамматического материала требуются переводные знания. Отечественные ученые сходятся во мнении о том, что “нельзя автоматически убрать родной язык из головы обучаемых” [4: 17], но можно и нужно использовать родной язык (РЯ) как опору мыслительного аппарата при обучении ИЯ. По мнению проф. В. Л. Скалкина и представителей его методической школы, РЯ — то культурно-историческое наследие, которое должно быть органично включено в процесс преподавания ИЯ, особенно во взрослой аудитории (со сложившимся мыслительным аппаратом). Чтобы сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию во всех видах речевой деятельности (ВРД), необходимо научить студентов производить мыслительные операции аналитико-синтетического характера: отождествление, выделение, сопоставление, сравнение и др. Без

опоры на РЯ обучаемых такие операции невозможны, поскольку их мыслительный аппарат формируется не на основе ИЯ, изучаемого в вузе, а на основе РЯ.

Нет ни одного учебника, который соответствовал бы одновременно всем требованиям, задачам и принципам обучения в разных странах, как нет абсолютно одинаковых стран. Игнорировать поток зарубежных учебников нецелесообразно, как и неэффективно пытаться использовать отдельные фрагменты разных разделов, блоков и модулей, чтобы механистически “уложить” в отведенное для изучения ИЯ аудиторное время. Исходя из того, что обучение ИЯ в неязыковом вузе имеет ярко выраженный двухэтапный характер (базовый или пропедевтический курс и профессионально-ориентированный курс), на I этапе желательнее пользоваться качественными, добротными, методически релевантными учебниками отечественных авторов, а на II этапе — использовать профессионально-ориентированные учебники, дополняя их аутентичными текстами на ИЯ.

Студенты первого года обучения, естественно, имеют разный стартовый опыт иноязычного общения, но к концу I этапа все они должны овладеть языковым материалом курса, навыками чтения, письма, говорения и аудирования, а также научиться решать коммуникативные задачи средствами ИЯ.

Мы полагаем, что отечественная учебно-методическая литература вполне приемлема для решения указанных выше задач. Учебники и УМК В. Д. Аракина, Н. И. Бонк, В. И. Бонди, Т. Ю. Дроздовой, Л. Г. Качаловой и Н. П. Израилевич, В. Л. Скалкина и других авторов потому и выдержали испытание временем, что они методически релевантны, невзирая на изменения геополитических и экономических условий в мире. В некоторых учебниках ощущается определенная “устарелость” лексики, но последовательность, преемственность, цикличность изложения лексико-грамматического материала, степень нарастания трудности, разнообразие типов упражнений и заданий (включая творческие) во всех ВРД, ориентированность на мыслительные механизмы родного языка обучаемых, подробные объяснения и комментарии, а также целый ряд других достоинств позволяют считать их методически эффективными для I этапа обучения в вузе.

Пройдя активный тренинг мышления средствами ИЯ на I курсе и овладев базовыми знаниями, умениями и навыками во всех ВРД, а также в переводе как вспомогательном виде становления механиз-

мов иноязычного общения, студенты получают надежную базу для дальнейшего развития коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Если на начальном этапе обучения важно научить студентов строить собственные высказывания средствами ИЯ, то на последующем этапе обучения необходимо предоставить им возможность решать коммуникативные задачи (через систему разнообразных упражнений творческого характера: определите, почему...; объясните как /что /зачем...) с опорой на аутентичный текст. Вопросно-ответные, поисковые упражнения, а также составление устных и письменных аннотаций, резюме, рефератов — те задания, на основе которых активизируется мыслительная деятельность студентов. Важно, чтобы фактуальная, модальная и прагматическая информация привлекаемых материалов была интересна, актуальна, отвечала запросам обучаемых.

Использование дополнительных к текстам учебника иноязычных материалов богатых социо-, этно-, лингвокультурными сведениями о стране изучаемого языка, с одной стороны, и текстов профессиональной направленности, с другой стороны, создает ту внутреннюю наглядность, которая повышает мотивацию обучения и оптимизирует формирование языковой и коммуникативной компетенции.

Литература

1. Леонтьев А. А. *Обучение иностранным языкам как процесс познания*. — М.; Л., 1988. — 124 с.
2. Максакова С. П. *Раннее обучение иностранным языкам: проблемы интеграции и адаптации зарубежного учебника // ИЯШ*. — 1998. — №5. — С. 38–39.
3. Скалкин В. Л. *Размышления об учебнике // Материалы научно-практ. конф. “Методические проблемы преподавания иностранных языков”*. — Пермь, 1985. — С. 11–16.
4. Скалкин В. Л. *Коммуникативные упражнения на английском языке*. — М.: Просвещение, 1983. — 128 с.

**ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ СЕНСОРНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ИХ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО-
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ “ЗАПАХ”)**

Античные философы не сомневались в реальности предметов и явлений внешнего мира и адекватности его восприятия с помощью органов чувств, таких как зрение, слух, обоняние и т. д. Обоняние является весьма интересной способностью человека воспринимать мир и впоследствии интерпретировать его тем или иным образом. В свою очередь интерпретация невозможна без языкового означивания полученного опыта. Наше исследование посвящено изучению лексико-семантического поля “запах” в современном английском языке и речи. Прежде чем исследовать единицы вербализации обонятельных ощущений, следует изучить эту проблему с точки зрения нейрофизиологии и психолингвистики.

Органы чувств, которые дают нам сведения о состоянии окружающей среды, могут отображать эти явления с большей или меньшей точностью. Чувствительность к свету, температуре, химическим веществам и другим раздражителям свойственна уже простейшим организмам. Однако реакция на внешние воздействия у низших организмов обусловлена обычно не специальными органами, а общим нейрофизиологическим свойством живого существа — раздражительностью. Для существ более высокой степени организованности свойственны более диверсифицированные реакции. Так, нейрофизиологи говорят о специфических нейронах — детекторах, которые способны избирательно реагировать на совершенно определенные биологически важные признаки объектов, например только на движущуюся темную точку или только на определенную высоту звука. Сначала такие нейроны были обнаружены в зрительной, а затем и в других сенсорных системах. В этих сенсорных системах зрительное изображение, звуковой образ или композиция запахов разлагаются с помощью сложных нейрофизиологических механизмов на простые составляющие и отдельно анализируются головным мозгом.

Огромное значение для объективного исследования сенсорной деятельности имел разработанный И. П. Павловым метод условных

рефлексов. С конца 30-х годов XX века начинается исследование физико-химических и биохимических основ зрительной рецепции. А с конца 1960-х годов — обонятельной и вкусовой. В 1991 году Нобелевскую премию присудили Линде Балок и Ричарду Акселу за то, что они открыли генетический механизм обоняния, доказывающий, что человек способен воспринимать более 10 тыс. запахов, т. к. это генетически запрограммировано. Нейрофизиологи выделяют *нижний и верхний абсолютные пороги чувствительности*, которые значительно отличаются у разных типов сенсорных восприятий. Нижний порог одной обонятельной клетки человека для соответствующих пахучих веществ не превышает 8 молекул. Чтобы вызвать вкусовое ощущение требуется в 25 000 раз больше молекул, чем для создания обонятельного ощущения. Величина абсолютных порогов (нижнего и верхнего) меняется в зависимости от различных условий: характера деятельности, возраста человека, функционального состояния рецептора, силы и длительности раздражения и т. п. С помощью органов чувств мы можем констатировать наличие или отсутствие того или иного раздражителя, а также различать раздражители по их силе и качеству.

Обоняние — способность ощущать пахучие вещества, воспринимаемая их как запахи. Химические вещества, распространяемые в виде пара, газа, пыли и прочего, попадают в полость носа, где взаимодействуют с соответствующими аппаратами. Кроме *хеморецепторов, т. е. обонятельных*, в формировании обонятельных ощущений могут участвовать и другие рецепторы слизистой оболочки полости рта: *тактильные, болевые, температурные*. Так, некоторые пахучие вещества вызывают лишь обонятельные ощущения (ванилин, валериана и пр.), а другие действуют комплексно (ментол вызывает ощущение холода, хлороформ — сладости).

Изменение чувствительности анализатора под влиянием раздражения других органов чувств называется *взаимодействием ощущений*. Так, например, зрительная чувствительность повышается под влиянием некоторых обонятельных раздражений. Но при резко выраженной отрицательной эмоциональной окраске запаха наблюдается снижение зрительной чувствительности.

Итак, можно сделать вывод, что все наши анализаторные системы способны в большей или меньшей мере влиять друг на друга. Взаимодействие ощущений лежит в основе такого нейрофизиологического явления, как синестезия.

Синестезия — это возникновение под влиянием раздражителя одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора.

Синестезия наблюдается в разных видах ощущений. Очень часто встречаются зрительно-слуховые синестезии, когда при воздействии звуковых раздражителей у субъекта возникают зрительные образы. Известно, что способностью цветного слуха обладали некоторые композиторы (Н. А. Римский-Корсаков, А. Н. Скрябин, Чюрленис и др.) Редко встречаются возникновения слуховых ощущений как реакция на воздействие зрительных раздражений, вкусовых — в ответ на слуховые раздражители и т. п. Примерами синестезии, которые проявляются в языке, служат такие квалификации, как **“острый вкус”** (тактильные—вкусовые), **“кричащий цвет”** (слуховые—зрительные), **“сладкие звуки”** (вкусовые—слуховые) и т. п. *Явление синестезии* — еще одно доказательство постоянной взаимосвязи анализаторов в человеческом организме, целостности чувственного отражения объективного мира. Профессор Е. Селиванов в терминологической энциклопедии “Сучасна лінгвістика” объясняет явление синестезии как лингвистического феномена следующим образом: “...У лінгвістики цей термін використовується на позначення одного з механізмів концептуальної метафори, який є застосуванням знаків одних відчуттів на позначення інших, наприклад, слухових щодо зорових (укр. *гучні кольори*, рос. *кричащая одежда*), соматичних щодо зорових (*теплі кольори, гострий блиск, холодні тони*), зорових щодо одоративних (*яскравий запах, різнобарвний аромат*); смакових щодо слухових (*солодкий спів, гірко це чути*) тощо...” (1: 539).

Исходя из изученного материала, можно сделать вывод, что органы чувств занимают важное место в восприятии человеком окружающего мира и что различительная система обонятельной системы огромна. Задача исследования — изучение средств вербализации этого участка восприятия мира человеком.

Анализ лексических единиц, номинирующих “запах”, в англо-русском словаре под редакцией Б. Д. Апресяна, сопоставление их с данными, приводимыми в толковых словарях А. С. Хорнби “Толковый словарь английского языка для продвинутого этапа” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English) и The Oxford Dictionary of Current English, подводит к следующим выводам. Явление синестезии отражается в языковой системе достаточно ярко, что помогает четче передать то либо иное ощущение. Чаще всего эти характеристики выражаются при помощи прилагательных, реже —

существительных и глаголов. Приведем некоторые примеры синестезии, относительно обонятельных ощущений, обнаруженных в данных словарях.

“**Subtle**” — тонкий, нежный; данное прилагательное употребляется и для характеристики запаха — *Subtle perfume* (нежный/тонкий запах). Дефиниция прилагательного “**Subtle**” такова: “*so light as to be difficult to detect*”; в свою очередь, прилагательное *light* дефинируется как “*of relatively little weight, not heavy*” — следовательно, данное выражение может служить примером тактильно-обонятельной синестезии в английском языке. Существительное “**tang**” — острый запах, с дефиницией “*sharp taste or flavour, esp. one that is characteristic of something*”, “*strong or penetrating taste or smell*” также служит примером тактильно-обонятельной синестезии. Однокоренное прилагательное “**tangy**” — острый, резкий; в толковом словаре А. С. Хорнби с данным прилагательным приводится пример — *a tangy aroma*, что позволяет говорить о примере тактильно-обонятельной синестезии. Прилагательное “**high**” — высокий, его дефиниция такова — “*extreme, intense, great*”, “*of great or specified upward extent*”. Данная лексическая единица **high** употребляется для негативно коннотированной характеристики запаха, словарь предлагает его русскоязычный эквивалент “с духом; дурно пахнувший”, перед нами пример зрительно-обонятельной синестезии. Прилагательное “**loud**” — “громкий”, с дефиницией “*not quiet or soft*”, “*strongly audible, sonorous; noisy*” в разговорной речи используется со значением “сильный” по отношению к характеристике запаха, реализуя при этом акустико-обонятельную синестезию. Существительное “**hum**” — жужжание пчел, в толковых словарях дефинируется как “*humming noise*”, “*humming sound*”, сленговое значение слова **hum** — “вонь, скверный запах”, здесь наблюдается яркий пример акустико-обонятельной синестезии. Можно привести пример тактильно-обонятельной синестезии с прилагательным “**sharp**” — острый, которое дефинируется следующим образом: “*(of feeling, taste) producing a physical sensation like cutting or pricking*”. По отношению к характеристике запаха данное прилагательное принимает значение “резкий, острый”, как проиллюстрировано в толковом словаре А. С. Хорнби — *a sharp flavour*, в этом случае тактильные ощущения смешиваются с обонятельными.

Нейрофизиологическое явление синестезии находит свое яркое проявление и в языковой системе. Англоязычный лексикон, как показывает наше исследование, вербализует синестезию многочис-

ленними и разнообразными средствами, предоставляя словарные запасы для обозначения самых тонких и неуловимых ощущений, характерных для человека.

Процесс обучения иностранному языку на продвинутом этапе предполагает ознакомление студентов с нюансировкой лексических возможностей чужого языка. Предлагаемые в нашей работе данные способствуют успеху подобной педагогической деятельности.

Литература

1. Селиванова О. *Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія*. — Полтава: Довкілля-К, 2006. — 716 с.
2. Фрумкина Р. М. *Психолінгвістика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений*. — М.: Академия, 2001. — 320 с.
3. *Новый большой англо-русский словарь: В 3 т.* / Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова, А. В. Петрова и др.; Под общ. рук. Ю. Д. Апресяна и Э. М. Медниковой. — 5-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 2000. — 2484 с.
4. Хорнби А. С. *Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа*. — М.: Русский язык, 1982. — 1072 с.
5. *The Oxford Dictionary of Current English*. — Oxford University Press, 1969.

УДК 37'378.126

С. В. Боднар

ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МОВНОМУ ВНЗ

Процеси, що відбуваються у нашій країні у зв'язку з розбудовою її державності, переходом до ринкових відносин, а також гуманізація та демократизація українського суспільства передбачають формування всебічно розвиненої, громадсько-активної, ділової особистості, спроможної самореалізувати, самовизначити себе. Піднесення ролі людського фактора на даному етапі історичного розвитку України немислиме без здійснення реалістичної та дійової програми формування сучасної висококваліфікованої, професійно підготовленої особистості. Це ставить серйозні вимоги, як перед загальноосвітньою, так і вищою школою, яка покликана забезпечувати професійну підготовку таких учителів, які б успішно готували учнів до життя в нових умовах гуманного, демократичного суспільства.

Тому сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що освіта переживає глибоку внутрішню трансформацію, змінюється не лише ustalена роками її методична база, а й сама роль освіти в сучасному світі, ставлення до неї людей, зміщуються ціннісні аспекти в самій освіті.

Перехід суспільства до постіндустріального етапу розвитку трансформує його в інформаційне, яке характеризується специфічними законами розвитку. Інформатизація стосується сфери освіти не лише в якості інформаційного забезпечення навчання, але і як невід'ємна частина самого процесу підготовки студентів з різних дисциплін, що не мають безпосереднього відношення до інформатики. Тому підготовка в галузі інформаційних технологій для майбутнього педагога стає не менш важливою, ніж для працівника будь-якої іншої сфери. А процес інформатизації виходить за межі виключно інженерно-технічного і набуває соціального та гуманістичного значення. У зв'язку з цим для успішного впровадження концепції інформатизації освіти необхідно формувати інформаційну компетенцію вчителів, що і виступає одним із завдань нашого дослідження.

Поняття “інформаційна компетенція” на сьогоднішній день достатньо широке та визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно (В. Л. Акуленко, М. Г. Дзугоева, О. Б. Зайцева, А. Л. Семенов, Н. Ю. Таїрова, О. М. Толстих). Так, в дослідженнях учених поняття “інформаційна компетенція” трактується як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у галузі інноваційних технологій та певного набору особистісних якостей (О. Б. Зайцева); нова грамотність, в склад якої входять вміння активної самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень в різних ситуаціях з використанням технологічних засобів (А. Л. Семенов); система комп'ютерних знань та умінь, що забезпечують необхідний у конкретній професії рівень отримання, переробки, передавання, зберігання та представлення професійно детермінованої інформації (О. І. Кочурова). Структура професійної компетенції у застосуванні ІТ передбачає як базові знання та вміння, спільні для всіх комп'ютерних користувачів, так і професійно орієнтовані, що забезпечують високу конкурентоспроможність людини у професійній діяльності.

Мета нашої роботи розглянути інформаційну компетенцію вчителя іноземних мов, під якою ми, слід за Л. І. Морською, розуміємо систему знань про способи опрацювання різноманітної навчальної інформації з іноземних мов, умінь роботи із сучасними ІТ під час нав-

чання іноземної мови, досвіду й позитивної мотивації у застосуванні ІТ у процесі навчання учнів іноземної мови з метою підвищення ефективності цього процесу [1: 48].

Формування інформаційної компетенції регламентується загальними лінгводидактичними принципами зумовленості, необхідності, інформативності та надійності застосування технічних засобів у процесі навчання і спеціальними принципами діалогової взаємодії, інтерактивності, адаптивності й дружності інтерфейсу. Згідно з вказаними принципами, психолого-педагогічні, методичні та лінгводидактичні вимоги до формування інформаційної компетенції вчителя іноземних мов передбачають:

- організацію навчання як єдності аудиторної, самостійної та індивідуальної навчальної діяльності студентів згідно з вимогами кредитно-трансферної системи навчання;

- систематичне застосування комп'ютерних засобів навчання на етапах презентації, первинної обробки й активізації мовного і мовленнєвого матеріалу;

- відповідність змісту навчального матеріалу комп'ютерної програми змісту, цілям і завданням етапу навчання;

- поетапне формування навичок і вмінь відповідно до психологічних механізмів формування способів діяльності;

- забезпечення продуктивного комунікативно- й особистісно-орієнтованого характеру самостійної навчальної діяльності студентів за рахунок проблемної постановки комунікативних завдань, посилення самоконтролю за результативністю навчальної діяльності, формування індивідуального стилю когнітивної діяльності;

- інтерактивність навчального матеріалу за рахунок тісної взаємодії педагога та студента у процесі освоєння певної теми;

- індивідуалізацію навчання за рахунок можливості вибору студентом стратегії досягнення навчальної мети, адаптації системи навчання до своїх здібностей та функціонального стану, диференційованих завдань і опор;

- забезпечення простоти керування програмами, достатності інформаційно-довідкової підтримки, позитивного емоційного фону комп'ютерного навчання.

Важливою особливістю комп'ютера в навчально-виховному процесі з іноземної мови є те, що він може бути “співбесідником” студента, тобто працювати в комунікативно-спрямованому діалоговому режимі і певним чином, наприклад за допомогою графічних засобів,

аналізатора і синтезатора мови, заповнювати відсутність природного комуніканта, моделюючи і імітуючи його немовну і мовну поведінку.

Можливості комп'ютера роблять його прекрасним технічним засобом для різного роду пояснень і узагальнень явищ мови, мовлення, мовленнєвої діяльності тощо. Інтернет створює унікальну можливість для тих, хто вивчає іноземну мову, користуватися автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови.

Одною з найбільш дієвих форм навчання є створення мультимедійних Power Point презентацій. Застосування комп'ютерних презентацій на заняттях дозволяє ввести новий лексичний, професійно орієнтований матеріал в найбільш захоплюючій формі, таким чином реалізуючи принцип наочності, що сприяє засвоєнню інформації. Самостійна творча робота зі створення комп'ютерних презентацій розширює запас активної лексики професійного спілкування. Існує велика кількість різноманітних програм і курсів, які підтримують комп'ютерне вивчення англійської мови і застосовуються для вирішення таких навчальних і наукових завдань, як-от: інформаційно-довідкового забезпечення навчального процесу; рішення різних навчальних і пізнавальних задач; організації тренувальної діяльності з формування інформаційних умінь і навичок в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності; пред'явлення нової навчальної інформації; повторення навчального матеріалу; управління самостійною навчальною діяльністю студента; контролю навчальної діяльності студента і тестування знань, умінь і навичок. Усе існуюче програмне забезпечення можна поділити на такі види:

1. Комп'ютерні словники.
2. Електронні енциклопедії.
3. Програми комп'ютерного перекладу.
4. Автоматизовані навчальні курси з англійської мови.
5. Комп'ютерні мовні ігри.
6. Автоматизовані тестові системи.

Слід зазначити, що використання мультимедіа та гіпертексту дозволяє створити активне, кероване, динамічне середовище, в якому взаємодія студента з комп'ютером перетворюється з простого обміну інформацією у багатопланову і різноманітну діяльність у цьому середовищі, що сприяє формуванню іншомовних інформаційних умінь студента в усіх видах мовленнєвої діяльності. Крім того, електронна форма пред'явлення інформації має величезну перевагу перед традиційною: тоді як інформація в підручниках та інших друкарських матеріалах

жорстко фіксована у вигляді тексту, схем, малюнків тощо, у фонограмі — у вигляді послідовності звуків, а відеофонограмі — у вигляді зображення і звуку і має послідовний/лінійний характер, звідси, все, що студент може зробити з цією інформацією, — прочитати її, прослухати, продивитися та проаналізувати для подальшого запам'ятовування і обробки, в електронних матеріалах і комп'ютерних навчальних посібниках студент має дві надзвичайно важливі можливості, а саме: паралельного доступу до інформації та взаємодії з цією інформацією і з самим комп'ютером. Зазначені переваги знаходять своє відображення у мультимедійних комп'ютерних програмах та у структурі мережі Інтернет. Так, використання комп'ютерних програм для навчання іноземних мов, які містять вправи для навчання різних видів мовленнєвої діяльності, значно полегшує формування іншомовних інформаційних умінь в аудіюванні, читанні, говорінні і писемному мовленні. Наприклад, робота з інтерактивним відео. Зазначена програма — це фільм англійською мовою. У процесі перегляду цього фільму глядач реагує на ситуації, запропоновані комп'ютером (відповідає на запитання героїв фільму, керує їхніми діями), і таким чином сам стає учасником розвитку подій. Використання такого варіанта “караоке” суттєво актуалізує знання студентів, надає можливості формування їхніх інформаційних умінь в аудіюванні й говорінні.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна більш ефективно вирішувати цілий ряд завдань, серед яких і завдання лінгвокраїнознавчого характеру, такі як, наприклад, знайомитися з культурознавчими відомостями, що включають у себе мовний етикет, особливості мовного поведження носіїв мови, особливості культури, традицій країни мови, яка вивчається. Наприклад, студенти мають можливість знайти інформацію на англійськомовних сайтах про вибори президента країни (президента США), події в різних кутках світу, про художні та публіцистичні твори певних сучасних англійськомовних авторів, особливість утворення в Англії національної кухні, традиції святкування певних свят, наприклад Різдва, і представити цю інформацію у класі для обговорення. Можна при цьому підібрати дуже цікаві ілюстрації, а також звернути увагу інших студентів на найсучаснішу мову, якою подається ця інформація, і порівняти її з тими застиглими варіантами, з якими найчастіше мають справу студенти, коли їх практика обмежується тільки друкованою художньою літературою. У цьому ми бачимо діалог двох культур, стимульований реальними контактами з представниками цієї культури.

Для підвищення ефективності процесу формування інформаційної компетенції студентів нами розроблено комплекси пошукових завдань, так звані “WebQuests”, які включають пошуково-ігрові, пізнавально-пошукові та пізнавально-дослідницькі види завдань. Особливістю WebQuest є те, що студенти отримують від викладача список уже дібраних ним веб-сторінок для пошуку інформації у мережі Інтернет, які відповідають запропонованим завданням задовольняють потреби студентів, та певні поради щодо того, як систематизувати отриману інформацію. Використання пошукових завдань, WebQuests сприяє розвитку інформаційних навичок студентів, надає їм можливість виявляти свою креативність у розв’язанні проблемних завдань, не втрачаючи часу.

Наведемо приклади проблемних завдань з курсу “Лінгвокраїнознавство”.

Вправа 1. Мета: сформувати вміння взаємодіяти у групі, обмінюватися культурознавчою інформацією.

Інструкція: Вам запропоновано кросворди та головоломку, присвячені святку Хеллоуїн. Розділіться на дві команди і спробуйте розгадати означені завдання. Виграє та команда, яка матиме найбільшу кількість правильних відповідей за найкоротший час. Зазначене завдання пошуково-ігрового характеру передбачає повідомлення студентів заздалегідь про такий вид завдання і їхню підготовку до вікторини.

Вправа 2. Мета: розвивати вміння студентів сприймати на слух іншомовну культурологічну інформацію, інтерпретувати та обговорювати її.

Інструкція: використовуючи матеріали культурологічного веб-сайту http://www.camelotintl.com/tower_site/index.html, здійсніть віртуальну екскурсію (Virtual Tour) з гідом по Лондонському Тауеру. Включіть звук і прослухайте інформацію екскурсовода про історію, традиції, королівські скарби, привидів, воронів, ув’язнених, історичні байки англійською мовою. Використовуйте інтерактивну мапу-схему. Уявіть, що ви репортер англійських ЗМІ. Ваше завдання взяти інтерв’ю у декількох груп туристів (американці, японці, італійці), які щойно здійснили екскурсію до Лондонського Тауеру, визначіть, що нового і цікавого вони дізналися, чи сподобалася їм екскурсія. У ролі туристів виступали інші студенти групи.

Вправа 3. Мета: розвивати вміння студентів збирати, систематизувати і обробляти різні види культурознавчої інформації, інтерпретувати і використовувати її.

Інструкція: ознайомитись з системою освіти Нової Зеландії. За допомогою матеріалів веб-сайту www.teachnz.govt.nz/environment/edusystem.html дізнайтеся, як виглядає типовий робочий день учителя Нової Зеландії. Підготуйте порівняльну таблицю типового робочого дня учителів Нової Зеландії, Великої Британії, США та України.

Вправа 4. Мета: розвивати дослідницькі та творчі вміння студентів.

Інструкція: уявіть, що ви гід, і підготуйте цікаву екскурсію по Лондону, спираючись на матеріали, запропоновані культурологічними веб-сайтами www.explore-london.co.uk, www.nationalgallery.org.uk, www.royal.govt.uk/, www.britannia.com/history/londonhistory, www.dickensmuseum.com/page6.html, <http://www.londonbyclick.com/vt/index.cfm>. При підготовці екскурсії використайте зорову наочність (мапи, схеми, фотографії тощо).

Засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту сприяє поглибленню знань студентів у сфері культури країни мови, що вивчається, що знаходить своє відображення в адекватності їхньої мовленнєвої і соціальної поведінки в іншомовному середовищі.

Таким чином, навчальний процес з використанням нових інформаційних технологій характеризується високим ступенем мобільності, інтерактивності та психологічним комфортом, що сприяє ефективному, швидкому та глибокому засвоєнню навчального матеріалу. Такі сучасні інформаційні технології допомагають викладачам оптимізувати процес навчання, інтенсифікувати процес вивчення іноземної мови, дозволяють ефективно організувати самостійну роботу студентів та сприяють формуванню інформаційної компетенції майбутніх учителів іноземних мов і подальшому розвитку їх пізнавального інтересу до предмета та майбутньої професії.

Література

1. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: Монографія. — Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. — 243 с.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЕДИНИЦЕ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МИНИМУМА

В любом естественном языке, обслуживающем современное общество, насчитывается до 100 и более тысяч зарегистрированных слов и сочетаний, являющихся более или менее общеупотребительными, в добавление к целому ряду глоссариев терминологической, узкоспециальной, жаргонной, диалектной и другой лексики. Между тем практически все известные формы обучения иностранному языку характеризуются одной, постоянно присущей им чертой — дефицитом учебного времени и практики, а следовательно, прагматически ощущаемой закономерностью невозможности в рамках этих форм обучить всему словарному составу языка. Решение проблемы ограничения лексики предполагает разработку соответствующего подхода к её отбору. В этой статье предпринимается попытка рассмотреть основные аспекты понятия функциональной единицы лексико-фразеологического минимума, её структуры и типологии.

Для обозначения ячейки лексического состава языка в методической литературе используются некоторые множества терминов, как например, “слово”, “вокабула”, “лексическая единица”, “словарная единица” (М. М. Фалькович), “единица лексики” (В. А. Бухбиндер, М. Г. Горкун), “семантически комбинированные единства” (К. Гюнтер) и наконец “учебная лексическая единица” (И. Д. Салистра, И. И. Богданова). С общелингвистической точки зрения, единицей лексической системы языка является слово — термин, хорошо понятный и широко употребляемый, хотя и в строго научном смысле недостаточно точно дефинированный. Слова как единицы, занимающие ярус семантически релевантных знаков языка целнооформлены и целновоспроизводимы в речи. Это даёт основание отнести их к категории “готовых”, клишированных знаков, из которых в процессе говорения создаются “новые” знаки (словосочетание, предложение, текст). Впрочем, данную закономерность в знакообразовании не следует понимать как абсолютную, поскольку в речевой практике используются “готовые” знаки и на более высоком уровне — уровне словосочетания и предложения. По данным Л. А. Леоновой, в современном английском языке регистрируется до

9 тысяч “готовых” предложений (не являющихся фразеологизмами), имеющих определённую частность и широко используемых в повседневном общении [1].

Каждое слово обладает определённым значением, семантикой. Точнее будет сказать, что оно состоит из двух обязательных компонентов — ЛЕКСЕМЫ и СЕМЕМЫ. Слово — это относительно стабильный, клишированный, обладающий определённой автономией в изолированном и связном речевом употреблении КОМПЛЕКС ФОНЕМ (на письме — комплекс графем, ограниченный пробелами), за которым в практике общения в данный период развития языка закреплено некоторое значение.

Последнее замечание представляется особенно важным, поскольку семема не закрепляется за лексемой изначально, раз и навсегда, она не вытекает из составляющих её фонем как таковых (ср. сахар — сахара). Семема находится в постоянном развитии, уточняясь, расширяясь, сдвигаясь, смешаясь или становясь противоположной по смыслу. При этом фонемное содержание лексемы может в течение столетий, даже обособляясь в границах новых этнических общностей, претерпевать незначительные, “узнаваемые” изменения. Например: рус. урод, уродливый — укр. врода, вродливий (красота, красивый); англ. black, bleak — рус. облако, блекнуть — укр. блакитний; блукати (голубой; бродить, не находя дороги); чешск. rozog (внимание!); сербск. вредност (стоимость).

Лексика языка, воплощая в себе специфические черты последнего как естественного, стихийно сложившегося универсального кода, характеризуется не только строгой системностью. Одновременно она является асистемой, избыточной исключениями, случайными явлениями, нереализованными возможностями, немотивированными номинациями и т. д. Возьмём, например, лексему англ. custom. Основные её значения (обычай, традиция; привычка) хорошо понятны русскоязычному учащемуся. Однако семема *пошлина*, обозначаемая этим же существительным во мн. числе (customs), не может быть выведена обучаемым. Слабо мотивированным ему представляется и значение (постоянный) *покупатель*, закреплённое за customer, а тем более его разг. семема *лицо, человек, “кадр”*. Лексико-семантический вариант слова воспринимается иноязычными учащимися как омоним, т. е. другое слово. Понятно, что в практике обучения лексике этому способствовать не следует. И всё-таки новая семема — это новые дополнительные трудности для студента.

С другой стороны, замыкание семантической цепи нередко происходит на уровне, превышающем слово, например: *to go Dutch* (на немецкий счёт), *great scott!* (восклицание удивления), *old hand* (опытный человек), *for good* (навсегда). Уровнем разрешения смысла в этих случаях выступает словосочетание, что автоматически включает его в разряд учебных единиц. Таким образом, оперирование словом как функциональной единицей методики представляется малоэффективным, тем более что на практике оно часто сводится к лексеме. Значительно более удачен широко употребляемый как в методике, так и в лингвистике термин “лексическая единица” (ЛЕ). Он выгодно отличается от термина “слово” хотя бы потому, что позволяет инкорпорировать словосочетания, отличающиеся цельновоспроизводимостью. Некоторые авторы правомерно относят к ЛЕ также целые клишированные обороты: *What is your name? How do you do? Where are you from?* И тем не менее термин ЛЕ также несвободен от недостатков. Прежде всего он носит языковедческий характер, в известном смысле исследовательски-объективистский: он не ориентирован на задачи и потребности обучения языку, на конкретное соотношение языков — родного и изучаемого.

В этом плане нам представляется оптимальным термин “учебная лексическая единица”, а точнее *учебная лексемно-семантическая единица (УЛСЕ)*. Она 1) ориентирована на обучение и как таковая уже содержит зачатки методической типологии; 2) ориентирована на носителей другого (конкретного) языка и, следовательно, учитывает понятийно-семантическую сетку, характерную для иного лингвосоциума; 3) по своей природе уже является селективной единицей, т. е. ЛЕ, пропущенной через “сито” элементарного отбора.

Таким образом, любой предназначенный для учебных целей словарь-минимум должен состоять не из слов и не из ЛЕ, а из учебных лексических единиц. УЛСЕ может быть также принята и в качестве единицы счёта для лексико-фразеологического минимума. На основе методически ориентированного анализа лексической системы языка представляется возможным наиболее полно раскрыть то содержание, которое мы вкладываем в понятие “учебная лексемно-семантическая единица”.

С лингвистической точки зрения, УЛСЕ, как и любой знак суперфонемного уровня, обладает как планом содержания, так и планом выражения. С позиции плана выражения УЛСЕ могут состоять как из одного, так и двух, трех и более слов, т. е. быть синтагмами вплоть до уровня предложения. В свою очередь слова могут быть простыми, производными, сложными, сокращёнными и конвертированными. Со стороны

плана содержания (т. е. семантики) УЛСЕ характеризуется достаточно разработанным спектром семантических полей и оппозиции (ср.: УЛСЕ служебные — знаменательные, нарицательные — собственные и т. п.).

Существенно также, что значение слова само по себе не однородно. В лексикологии дифференцируется: номинативно-прямое, переносно-фигуральное, коннотативное, стиле-регистровое, социально-ареальное, ономастическое значение, “внутренняя форма” и т. д. Весь этот спектр значений следует учитывать при выделении учебной лексемно-семантической единицы. На основе анализа лексики английского языка представляется возможным выделить пять типов учебных лексических единиц. Это: 1) служебные, грамматикализованные (структурные) УЛСЕ; 2) знаменательные общеупотребительные УЛСЕ; 3) специальные УЛСЕ; 4) ономастические УЛСЕ; 5) клишированные предложения. Рассмотрим каждый тип более подробно.

1. Служебные УЛСЕ. К данному типу лексики относятся артикли, предлоги, союзы, послелого (поствербы), т. е. лексика, обслуживающая процессы построения словосочетаний и предложений (the, a (n); in, for, out, at; before, after, during; and, if, therefore, despite). Служебные УЛСЕ могут быть многокомпонентными, как, например, in spite of, out of, thanks to.

2. Знаменательные общеупотребительные УЛСЕ. В этот разряд УЛСЕ могут быть включены:

1) однозначное слово (dinner, autumn, cubic, television);

2) лексико-семантический вариант (ЛСВ) многозначного (“гнездового”) слова. Напр., англ. party 1. политическая организация; 2. сторона в суде; 3. группа лиц, путешествующая или работающая вместе; 4. собрание лиц, как напр., на званом обеде; вечеринка. Ср. рус. партия 1. политическая организация; 2. группа лиц, объединенная некоторой целью, делом (поисковая партия); 3. отдельная часть в многоголосном музыкальном произведении; 4. одна игра (шахматы, шашки); 5. определенное количество товара; 6. устаревш. сторона в женитьбе, замужестве (о женихе, невесте).

Отметим, что состав значений слов party и партия в английском и русском языках не совпадает. Это лишь подтверждает необходимость счета именно ЛСВ;

3) слово-омоним (well adv. хорошо; well n колодец);

4) супплетивная форма. В тех случаях, когда формы слова образуются от разных корней или основ (one — first, good — better, go — went и т. д.), следует считать их отдельными УЛСЕ [3];

5) идиоматизм (to take care of; in the first place; to take in; to let smb. down; to put an end; to look forward to);

6) фразеологизм, не являющийся предложением (high and low; to be at home in a subject; up one's street; right and left).

3. Специальная лексика. К ней можно отнести:

1) термины и терминосочетания. Особенность рассматриваемых УЛСЕ состоит в том, что они точно описывают понятия, относящиеся к определённой области науки и техники, но лишены каких-либо видов значений, кроме номинативно-прямого. У. Флад и М. Уэст одними из первых сделали попытку составить список-минимум английских терминов. В их число были включены, в частности: absorb, acid, alloy, bacteria, circuit, decimal, deposit, dissolve, equation, frequency, fossil, insulator, nucleus, etc [4];

2) слова-реалии (нарицательные). УЛСЕ данной разновидности представляют так называемую лингвострановедческую, безэквивалентную лексику (в понятийном багаже носителей иного языка референт, как правило, отсутствует). К словам-реалиям можно отнести наименование характерных для данной страны элементов государственного и социального устройства, профессий, должностей и постов, понятий хозяйственной деятельности, названия обычаев, предметов быта, одежды и т. д. Например: Speaker (высшее должностное лицо в Палате общин, председатель); barrister (адвокат, имеющий право выступать в высших судах) [5];

3) сокращения, аббревиатуры (сложносокращённые слова, акронимы): BBC (British Broadcasting Corporation), MP (Member of Parliament), b&b (bed and breakfast), c/o (care of), B. C., A. D.;

4) усечённые и коллоквиализированные варианты слов и словосочетаний: ad (advertisement), demo (demonstration), fridge (refrigerator), lab (laboratory), prof (professor).

4. Ономастические единицы. Включение в словарный запас обучаемых ономастических единиц — онимов может показаться неоправданной роскошью. Однако практика обучения языкам свидетельствует, что без знакомства с этим лексическим пластом не может идти речь о сколько-нибудь полном, коммуникативном владении соответствующим языком.

При рассмотрении ономастической лексики существенно обратить внимание на следующие аспекты: а) фонетико-орфографический (the Thames [temz]; Cambridge [keimbridʒ]) б) вариативный (Dick — Richard, Ned — Edward, Dolly — Dorothy); в) аспект традици-

онных межъязыковых соответствий (James I — Яков I; Elizabeth II — Елизавета II; New Orleans — Новый Орлеан); г) коннотативный. К ономастическим единицам лексики можно отнести следующие ее классы:

1) антропонимы (личные имена, имена и прозвища исторических лиц, имена героев художественных произведений): John, Ann, Charles I, Cromwell, William the Conqueror, Peter Pan;

2) топонимы, гидронимы и т. д.: Manchester, Oxford, Liverpool, Leeds, Hampshire; the Channel, the Severn;

3) синтагматические наименования государств: the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland; the United States of America;

4) эргонимы (наименования организаций, предприятий): Trades Union Congress, The Tory Party, Shell, Record Office, the Royal Society.

К перечисленным разновидностям УЛСЕ примыкают наименования сооружений, произведений искусства, товаров (прагмонимы) и др.

5. Предложения-клише. К данному классу УЛСЕ, которые ввиду их цельновоспроизводимости могут быть условно приравнены к словам, целесообразно отнести следующие ряды готовых высказываний:

1) предложения-фразеологизмы (половицы, хорошо известные в языковой общности афоризмы и крылатые фразы): There's no smoke without fire; Many men, many minds; Like fathers, like sons;

2) стабильные узуальные фразы, построенные по моделям свободноконструируемых предложений. Их коммуникативная ценность обуславливается той ролью, которую они играют в текстообразовании, особенно в устном общении. Специфика этого рода клишированных предложений состоит в том, что часто они односоставны, эллиптичны (т. е. состоят из одного слова Unlikely. Capital!).

УЛСЕ рассматриваемой разновидности имеют достаточно разветвленную типологию. В основе последней — коммуникативная функция, которую они несут в речи [6]. Данный принцип позволяет выделить:

а) сигналы эмоциональной экспрессии

— индикаторы положительных эмоций (Exactly so! Fine! Capital!);

— индикаторы отрицательных эмоций (Nothing of the kind. Rubbish! Stuff and nonsense! How awful!);

— индикаторы сомнения (Indeed? Is it true? Are you sure?);

— индикаторы удивления (You don't say so! It's incredible.);

б) формулы социального общения

- формулы вежливости (Please; Thank you; Excuse me; Sorry; Never mind; Good-bye; How do you do? Remember me to...);
- формы социально-речевых традиций (I believe; I think; I guess; It seems; I'm afraid; In my view; I daresay);
- индикаторы фактического контакта
- What do you think of the painting of Sir Edwards? — Oh, I don't know.
- Perfectly dreadful. Isn't it? — Mm! Mm! Is it?
- сигналы отношений (Darling; My dear; Bonny; Sonny);
- в) регуляционные сигналы
- сигналы включения в коммуникацию (Just a minute, sir! What can I do for you? Sorry to bother you. Hey! Look here!);
- средства управления коммуникантом (Pardon? Say it again, please. What do you mean? Can't you speak louder? Can you explain that?);
- сигналы завершения коммуникации (That's all. So much for that. Let's call it a day. Well, let's leave it at that.);
- сигналы управления действиями коммуниканта в письменной форме речи — указания, надписи и пр. (Beware of the dog; Fire alarm; For hire; Full up; Handle with care; Mind the step.).

Подводя итог вышеизложенному, попытаемся предложить в качестве выводов ряд соображений.

1. Ввиду большой дробности предлагаемой единицы лексического минимума, его количественные параметры будут, по-видимому, иными, чем те, к которым привыкли методисты. Однако, с другой стороны, преподаватели могут рассчитывать на более подробные словарные разработки, в которых точно бы фиксировались все отобранные ЛЕ.

2. Учебный минимум должен включать отдельные списки отобранных единиц соответственно по всем типам, разрядам и классам лексического состава изучаемого языка, хотя, разумеется, единый алфавитный словарь не исключается.

3. Хотя проблема отбора в данной статье не рассматривалась, очевидно, что поликомпонентный состав понятия учебной лексической единицы приведёт методистов к мысли о необходимости использования разных принципов отбора применительно к разным её классам.

Литература

1. Леонова Л. А. Реестр “готовых” предложений современного английского бытового диалога. — Калинин, 1972. — 176 с.
2. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В. А. Бухиндера и В. Штраусса. — К.: Вища школа; Leipzig: VEB Verlag Enzyklopedie, 1986. — 336 с.
3. Колесникова А. Ф. Проблемы обучения русской лексике. — М.: Рус. яз., 1977. — 80 с.
4. Flood W. E., West M. *Supplementary Scientific and Technical vocabulary / General Service List of English Words with semantic frequencies.* — London: Longman, 1973. — P. 584-588.
5. Рум А. и др. *Великобритания. Лингвострановедческий словарь.* — М.: Рус. яз., 1978. — 480 с.
6. Скалкин В. Л. *Коммуникативно-информационная структура устных языкового текста и некоторые вопросы обучения речи // Иностран. яз. в высш. школе.* — 1984. — №4. — С. 41-48.

УДК 372.41.811.111

L. L. Yemelyanova

COMMUNICATIVE APPROACH TO READING

There are two approaches to the teaching of reading: one is what we might call pedagogical approach by which we mean the teaching of reading for its own sake with little or no attention being given to reading as part of a process of communication; the second approach which can be called communicative approach sets reading firmly in the context of the communicative use of language.

While speaking about the first approach we must take into consideration the fact that here the students will be given a reading text accompanied by a selection of questions. These may be open — ended, closed or multiple choice. They will tend to focus on elements unique to the text in question, and the information gained by answering the questions will be unrelated to any task outside of that performed in completing the answers to the questions. This approach tends to focus on an extremely limited type of “comprehension” based on sentence-level reference. Much emphasis is given here to testing the students comprehension while giving them no real help in developing whatever skills may be needed in order to read efficiently or comprehend effectively.

There exists the following traditional types of reading:

- 1) scanning (to locate a known item);
- 2) search reading (for information);
- 3) skimming (to gain an isles of the organization of the text);
- 4) receptive or extensive reading (to discover accurately what the writer wishes to convey);
- 5) responsive or intensive reading (to reflect upon what the writer has written).

In the communicative approach to reading the student is first of all given a reason for reading. The most cogent reason for wanting to read anything is that the writer conveys or is expected to convey — something, which will be of use to read. This means that the reader will read because what he gets out of the text will fill an information gap, and only by reading is that gap likely to be filled. After we've given the student a reason for reading, we may now give him some instructions as to how he should go about the reading task, and this will depend on the type of reading style we wish him to develop. For instance, we may specify the task such as following: you have been asked by some friends from your country to book a four day coach tour for them for week-end. There are six of them, and they wish to visit some places of scenic beauty and cultural significance. They can afford to 70 dollars each.

- a. Read the texts which describe a number of different tours
- b. Make a List of four suitable tours.
- c. Write a letter to the tour operator or operators to find if there are any places available on the tours concerned.

The reading material supplied to the students can be either a selection of tour brochures or simply one brochure in which a variety of tours is described. The student's first task is to identify only those tours, which conform to the requirements, the student could be instructed to scan the texts to identify only those tours which took place at the weekend. Next, he could be told to scan again to identify those tours, which fall within the price range specified, then he could search to read for detailed information on places visited on the tours. Finally, he could transfer the relevant information to some other form, each as a table summary. The table could be supplied as a part of exercise, or it could be devised by the student himself. It may look something like this:

Name of operator	Tour number	Cost	Places of interest
---------------------	----------------	------	-----------------------

This table summary could then be used as the basis for group or class discussion before the student writes the letter or letters specified in the final part of the rubric.

In this exercise the information gathered from the reading activities becomes input to speaking or writing activities.

УДК 811.111'367.625

Л. Г. Кириченко, Н. В. Чугунова

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Проблемное обучение при изучении иностранного языка базируется на создании проблемных ситуаций, проблем, содержащих поисковые задания, целью которых является “не простое воспроизведение имеющихся знаний”, а умение применять их в новой ситуации” [2]. Процесс речевого общения очень сложен. Он предполагает не только речевую, но и мыслительную деятельность человека. Конечной целью обучения иностранному языку должно стать формирование творческой способности выражать мысль средствами иностранного языка, “включение обучаемого в обмен информацией” [2]. Одно из важнейших психолингвистических положений заключается в том, что необходимо учить не только произношению, словам и правилам комбинирования этих слов в языке, но и самому способу формирования и формулирования мысли. В таком случае в центре внимания оказывается сам субъект деятельности — студент с его отношением к содержанию мысли, которую он высказывает. Вся ситуация речевого общения является средством воздействия на мысли и чувства человека. При этом речь (устная и письменная) является лишь одним из средств возбуждения мысли наряду со многими другими средствами, на чем, в частности, и основано использование проблемного обучения в процессе обучения языку [3]. Проблемное обучение предполагает создание высокой мотивации обучения. Человек говорит на родном языке тогда, когда испытывает потребность выразить мысль. Эту ситуацию следует поддерживать и при обучении иностранному языку. Уже с первых занятий необходимо включать студента в активную речевую деятельность. Влияние родного языка психологически неизбежно, особенно на начальной стадии усвоения иностранного

языка, что доказано в научной психологической и методической литературе и подтверждается каждодневной практикой обучения иностранному языку, в том числе и в языковой среде. Первое и главное условие успешного преодоления “плена” родного языка — это формирование прочных, стабильных и правильных навыков владения средствами нового языка в процессе систематической коммуникативно-речевой тренировки, постоянного развития индивидуально-речевого опыта в иностранном языке у каждого студента. Данные теории и практики показывают, что основным путем преодоления влияния родного языка, укоренившихся в нем способов формирования и оформления мыслей является одноязычная коммуникативная практика и проблемное обучение в иностранном языке. Именно они могут обеспечить интериоризацию новых способов формирования мыслей на новом языке, постепенно вытесняя внутренний перевод. При использовании приемов проблемного обучения иностранному языку трудными являются постановка поисковой познавательной задачи и умение ставить вопросы такой задачи, которая является как бы исходным моментом для усвоения теоретического материала и его закрепления. Поисковые задания составляют таким образом, чтобы студент, во-первых, мог переосмыслить имеющиеся у него знания, во-вторых, самостоятельно приобрести недостающие знания и понять функционирование языковых средств и речи.

Назовем несколько групп проблемных заданий.

I. Задания на усвоение теоретических знаний:

- а) постановка проблемных вопросов;
- б) определение содержания темы;
- в) составление плана темы;
- г) работа с лингвистическими терминами для уяснения соответствующих понятий; обработка смысловой, морфологической, звуковой стороны терминов.

II. Задания на применение полученных теоретических знаний:

- а) сопоставление двух или более языковых фактов, поиск соответствия того или иного явления языковому факту и т. д.;
- б) подбор современного иллюстративного материала;
- в) упражнения на конструирование словосочетаний, предложений по специальному заданию;
- г) написание творческих работ с определенными лексико-грамматическими заданиями (сочинений, зарисовок, заметок, рецензий, аннотаций и т. д.).

III. Поисковые задания:

а) упражнения на сравнение того или иного лингвистического понятия в разных источниках (в учебных пособиях, научных статьях, справочной литературе и т. д.);

б) подбор эквивалентов из родного языка к отдельным языковым явлениям изучаемого языка.

Применение проблемных заданий обеспечивает максимальный интерес к предмету изучения, сознательный характер усвоения лингвистических знаний, а также способствует выработке навыков и умений использования языковых единиц, их форм в речи, что, несомненно, является наиболее важным во всех сферах общения, особенно в учебно-профессиональной. Мы знаем, что в учебно-профессиональной сфере общения можно выделить ограниченный круг ситуаций общения, требующих от студентов стандартных речевых действий, например: ответ на вопрос; формулировка определения, закона; доказательство теоремы; рассказ с опорой на схему, график; описание рисунка, графика; описание хода лабораторной работы; рассуждения при построении графика, рисунка, решении задачи и т. п. На занятиях иностранного языка преподаватель создает стандартизированные проблемные ситуации, которые готовят студентов к реальному общению, формируют умения и навыки. Для включения в учебный процесс стандартизированных ситуаций общения представляется важным дать их характеристику. Прежде всего ситуация должна быть частотной, соответствовать реальным потребностям студентов. Так, к частотным ситуациям относятся: модули, экзамены, зачеты, всевозможные поэтапные контроли. При этом осуществляется официальное индивидуальное или официальное групповое общение, т. е. партнерами общения являются преподаватель — студент (студенты).

Языковое оформление ситуаций общения должно соответствовать закономерностям функционирования языка в данном стиле речи, т. е. при определении стандартных ситуаций общения важно выявить, насколько стандартны языковые единицы, оформляющие данную ситуацию.

Поскольку “Ситуация есть способ презентации материала” [3], важна такая характеристика ситуации, как ее информационная насыщенность, ее способность предъявлять лингвострановедческую информацию.

Каждая ситуация находит реализацию в определенном виде речевой деятельности. Организация материала для обучения речемысли-

тельной деятельности должна быть ориентирована на речевые ситуации, так как она:

- концентрирует внимание на выполнении внеязыковой задачи, т. е. превращает “учебное говорение” в естественную речь;

- позволяет активно формировать навыки анализа, синтеза, сравнения и обобщения, вырабатывает собственную модель мышления, умения продуцировать речь при различных обстоятельствах;

- создает стимул к говорению, активизирует мыслительную деятельность;

- учит аргументированно обсуждать тот или иной вопрос;

- порождает речь, делает процесс обучения иностранному языку более интенсивным и мотивированным для обучаемых.

Проблемные ситуации при обучении иностранному языку для ведения нового языкового материала можно подразделить на:

- упражнения, где обучаемые высказывают свое мнение, оценивают факты, явления, события;

- сопоставительные упражнения;

- упражнения, которые включают спорный вопрос или новую для одного из собеседников информацию, содержат задачи поискового, творческого характера.

На основании вышеизложенного мы приходим к определенным выводам:

1. Все определения проблемной ситуации в своей сущности сходятся на том, что проблемная ситуация — это “ситуация познавательного напряжения, затруднения, вовлекающая обучающихся в самостоятельное познание элементов новой темы и включающая в себя познавательный интерес личности к новому знанию или способу деятельности, само новое знание как необходимое условие успешного решения теоретической или практической задачи, а также познавательные возможности личности” [1].

2. В обучении иностранным языкам проблемная ситуация выступает как форма учебно-речевой ситуации, при которой усвоение обучающимися иностранного языка происходит в процессе продуктивной мыслительно-речевой деятельности, т. е. проблемная ситуация активизирует и тем самым интенсифицирует учебный процесс.

3. Проблемная ситуация, играя важную роль в активизации учебного процесса, выступает как центральное звено проблемного обучения, которое должно быть представлено системой проблемных ситуаций, т. к. только определенная повторяемость последних позволяет

при решении учебных задач вырабатывать у обучающихся более или менее устойчивые навыки мышления, способствовать их реализации во многих видах речевой деятельности.

4. Проблемная ситуация развивает творческие способности студентов, воспитывает самостоятельное творческое мышление.

5. На каждом этапе обучения может использоваться система упражнений, в основе которой заложена проблемная ситуация. Конкретные формы проблемной ситуации зависят, очевидно, от вида речевой деятельности на определенном этапе обучения. Например, на начальном этапе проблемные задания можно использовать при обучении диалогической и монологической речи (начиная с уровня простого высказывания), а также для развития понимания читаемого текста на беспереводной основе. На последующих этапах обучения для речевой практики можно использовать творческие упражнения на развитие фантазии и воображения, проблемные вопросы, эвристические беседы, анализ и комментирование проблемного текста, дискуссии и т. д.

Вопрос о месте и роли проблемных ситуаций в обучении иностранному языку в научно-методической литературе разработан еще недостаточно полно. В частности, не определены до конца конкретные формы проблемной ситуации в зависимости от конкретного вида речевой деятельности, не выявлены методические условия адекватности разрешения учебной проблемно-речевой ситуации их зависимости от этапа обучения, возрастных и других особенностей обучающихся.

Литература

1. Барабанова Г. В. До питання когнітивно-комунікативної моделі інтерпретації професійно-орієнтованих текстів // 36. наук. пр.: Педагогічні науки. — Вип. 42. — Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. — С. 185–278.

2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. — Львів: Світ, 1990. — С. 231–232.

3. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 1 / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — 487 с.

4. Давидов В. В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.

5. Санникова О. П. Формально-динамические и качественные метахарактеристики индивидуальности // Наука і освіта. — 2007. — № 6–7. — С. 30–38.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У XXI СТОЛІТТІ**

Як неодноразово стверджували науковці (Ж. Делор, В. Кремень, І. Зязюн), початок XXI століття відзначається активним переходом людства від індустріальної до когнітивної цивілізації, в контексті якої принципового значення набуває володіння комунікативною компетентністю як засобом спілкування, особистісного самозростання та виховання молодого покоління, котре й творитиме світ протягом цього століття. У смисловому полі цієї проблеми виникає необхідність висвітлення методологічних засад викладання іноземних мов, що забезпечує теоретичний базис для створення інноваційних педагогічних технологій та прийомів, сприяє реалізації цілей Болонського процесу, закладає орієнтири для професійного саморозвитку викладачів. Аналіз теоретичних джерел (Ж. Делор, В. Кремень, О. Савченко, В. Франкл) свідчить, що першочергове значення має орієнтація навчального процесу в національному, європейському освітньому просторі, а також в інших розвинутих країнах світу (США, Канада, Японія) на впровадження гуманістичних ідей. Вивчення провідних зарубіжних персонологічних теорій свідчить, що в контексті антропоцентрованої парадигми формування особистості особливої значущості набувають гуманістично орієнтовані теорії (аналітична, індивідуальна, диспозиціональна, гуманістична, феноменологічна). Структурно-домінантним утворенням особистості у смисловому полі означених теорій виступають “особистісно значущі цілі” (А. Адлер), “самоактуалізація” (А. Маслоу), “пропріум” (Г. Олпорт), “тенденція актуалізації” (К. Роджерс), “екзистенціальні потреби” (Е. Фромм), “самість” (К. Юнг). Аналіз пріоритетних цінностей, що висовуються у кожній з концепцій, є творчість, цілісність, самовдосконалення, безкорислива любов до інших.

У контексті гуманістичної теорії (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) принципової важливості набуває положення щодо самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення особистості у її творчій діяльності. Творчість розглядається як універсальна функціональна характеристика людини, що сприяє її самовираженню. Провідним принципом гуманістичного підходу можна вважати спрямованість

на вивчення цілісності особистості у всій багатогранності її вияву. Науковій рефлексії підлягають проблеми вибору людиною свого шляху в житті, засобів розкриття й втілення внутрішніх ресурсів, досягнення обґрунтованості й ефективності індивідуального буття. За А. Маслоу, самоактуалізація є найвищим виявом людських сил, це є прагнення особистості до максимального використання власних здібностей і талантів. Концепція самоактуалізації набуває провідного значення для гуманістичної педагогіки, оскільки орієнтує особистість вихованця на самозростання в інтенсивному житті, де людина виявляє все найкраще у собі з метою досягнення довершеності себе й своєї справи. Вітчизняні й зарубіжні науковці (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Сковорода, І. Франко, К. Юнг) стверджують, що кожна людина має необмежений потенціал для саморозвитку, при цьому саме творча діяльність дозволяє людині бути архітектором власного життя. Творчість надає значимість життю кожної окремої людини й існуванню людства в цілому, бо творчість забезпечує єдність, цілісність, гармонію особистості — її “самість” (К. Юнг). За цих умов людина здатна досягти автономії, самодостатності та “внутрішньої синергії” (А. Маслоу).

Дослідження ідей науковців-персонологів дозволяє нам висунути систему вимог щодо викладання іноземних мов на сучасному етапі розвитку світового суспільства. Провідними з них є такі:

- розвиток прагнень студентів до втілення своєї сутності, суб'єктності, самодостатності, що й спричинює вищий рівень демократії й гуманізму;

- усвідомлення важливості виховання у молодого покоління відповідальності як найважливішого фактора існування демократичного суспільства;

- розвиток кожної окремої людини на основі її здібностей, що є смыслом і показником прогресу людства;

- створення умов для досягнення особистістю досконалості, найбільш повно реалізуючи себе в навчально-пізнавальній, професійній та дозвіллевій діяльності. Вчитель та викладач у процесі навчання іноземних мов має переконувати своїх учнів та студентів у тому, що їхні здібності є унікальними й можуть бути корисними для всього людства;

- піднесення в ході викладання іноземних мов гідності дітей і молоді, авансування їх успіху, врахування потреб і інтересів як чинників підвищення навчальної успішності учнів і студентів;

— професіоналізм викладача, його інноваційність та методична компетентність проявляються через той внесок, який він робить на рівні розвитку духовно-моральної, креативної, емоційно-вольової, інтелектуальної сфер студентів.

У процесі викладання іноземних мов мають бути врахованими також методологічні засади антропології (В. Андрущенко, І. Аносов, І. Бех, Б. Бім-Бад, В. Кремень, Б. Мещеряков), серед яких особливого значення набуває виховання духовної мудрості особистості, її совісті, здатності до реалізації свого життєвого покликання. Принципової важливості має формування творчого мислення особистості, оскільки сьогодні завданням освіти є “орієнтувати навчальний процес так, щоб викликати процес мисленнєвого очищення, розумового осяяння” [7: 16]. Аналіз означених аксіоматичних положень дозволяє нам стверджувати, що діяльність з викладання іноземних мов повинна слугувати забезпеченню наповненості життя особистісними смисловими змістами, сприянню виявленню індивідуальної унікальності студентів, творчих можливостей їхнього мислення, вихованню сенсів досконалості, оптимізму, бездоганності. Основною парадигмою освіти, у смисловому полі якої вирішуються окреслені проблеми, виступає гуманістична педагогіка. Це є, за словами І. Зязюна, педагогіка свободи, дитиноцентризму та людини як цілі. Її провідними ідеями є визнання самоцінності людини, особистісно орієнтований розвиток учнів і студентів в освітньому процесі, що відзначається демократичністю і діалогічністю. Гуманістична педагогіка спрямована на антропоцентричний, морально-духовний, вільний розвиток особистості. Г. Сковорода — один із провісників національної гуманістичної педагогіки — висловлював ідеї про необхідність самопізнання людиною себе. В його філософсько-педагогічній концепції чільне місце посідає проблема досягнення людиною щастя, що є можливим через “сродний труд” — активну працю із самопізнання та розвитку своїх природних здібностей. Життєвого успіху у кордоцентричній філософії Г. Сковороди є можливим досягти лише творчістю, жертвовністю, самозреченням на благо інших людей. Гуманістична “філософія серця”, започаткована у творах Г. Сковороди, розвивалася П. Юркевичем, що вбачав процес пізнання як духовне життя в усій повноті та цілісності його моментів. Ідею про творчу працю людини як за-сіб її самовираження, реалізацію таланту висловлювали О. Потебня, Т. Шевченко, І. Франко. З позиції цих мислителів й науковців вищим ідеалом людини є її свобода, яка має бути використана так, аби люди-

на максимально виявила свої здібності на власне добро й процвітання суспільства. Антропоцентризм сучасної гуманістичної педагогіки полягає у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем/викладачем та учнем/студентом за умов максимальної поваги до особистості того, хто вивчає іноземні мови, врахування його психологічних якостей, потенціалу та тенденцій розвитку. Особистість учня та студента виступає у всій її різноманітності (інтелект, ерудиція, фізичний стан, міжособові стосунки, багатство особистісного досвіду, емоційні переживання, інтереси, прагнення). Моральний розвиток передбачає реалізацію духовного потенціалу особистості, формування високих позитивних взірців поведінки, прагнень до добра, правди, краси, справедливості. Орієнтація на вільний розвиток надає можливість актуалізувати й реалізувати у навчанні й житті свої найкращі природні задатки на основі власного вибору навчальних траєкторій.

У концептуальному полі гуманістичної педагогіки пріоритетною є ідея самотворення особистості. Реалізація цієї ідеї націлює на багатогранний повний розвиток особистості з акцентом на сфери, де особистість може себе максимально виявити за умов оптимального формування її творчих сил. Освітньою парадигмою, яка втілює цю мету, є особистісно орієнтований підхід до виховання й навчання молоді (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, Є. Бондаревська, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Кремень, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, І. Якиманська). У контексті цієї парадигми постулюються пріоритети особистості, унікальності її потенціалу, досвіду, ментальності, досягнень; підкреслюється необхідність встановлення суб'єкт-суб'єктних відношень у навчально-виховному процесі, його широка диференціація, полілогізація, орієнтація на наявні ресурси та можливості молодих людей. Це зумовлює створення диверсифікованих стратегій, тактик та відповідних їм засобів навчання іноземної мови, які забезпечували б оцінку, проектування та перспективне вдосконалення всіх граней виявлення особистості з урахуванням її життєвизначальних цілей, намірів, планів. Провідна роль педагога у цьому процесі полягає у підтримці становлення особистості молодої людини, визначенні її стартового потенціалу, організації та упровадженні засобів випереджувального впливу на найбільш сильні сфери її творчого самовиявлення. Вчитель або викладач допомагає зорієнтуватися у власному внутрішньому світі, генералізувати цінності, виявити власні таланти, закласти фундамент самореалізації.

Особистісно орієнтований підхід тісно пов'язаний з особистісно-діяльнісним, оскільки особистісний компонент в особистісно-діяльнісній стратегії є спрямованим на розвиток особистості учня й студента у всій багатоплановості її вираження. За умов особистісно-діяльнісного підходу мета навчального заняття формується з позиції кожного окремого учня (студента) й групи в цілому, виходячи з оцінки неповторного психологічного складу молодої людини. Оскільки особистісно орієнтоване навчання передбачає спеціальну організацію навчальної діяльності, науковці (І. Зимняя) наголошують на необхідності його співвіднесення з більш узагальненим особистісно-діяльнісним підходом. Аргументація цього полягає в тому, що зробити особистісний аспект єдиним означає закрити шлях до дослідження закономірностей як психічної діяльності зокрема, так і діяльності та поведінки в цілому (С. Рубінштейн). Взаємозв'язок особистісного та діяльнісного компонентів є діалектичним: особистість є суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, визначає особистісний розвиток людини, виступає провідним фактором її формування. Саме у діяльності людина творить світ й себе в ньому. Діяльність дозволяє втілювати своє "Я" через співпричетність до світу. Вибір діяльності залежить від того, наскільки вона здатна забезпечити можливості найбільшого духовного розквіту особистості. Діяльність дозволяє особистості виявити свої сили, примножити їх через оволодіння її цінностями, смислами, процедурами. Таким чином здійснюються природи індивідуального потенціалу, конкретизуються життєвизначальні домінанти. Особистість та діяльність, що виконується нею, здійснюють системний взаємовплив: спостерігається генезис діяльності через генезис особистості й навпаки. У форматі усвідомлюваної діяльності розвиваються особистісні параметри, розширюється простір життя, вибудовується система еталонів людини. Збагачуючи простір свого внутрішнього світу, людина перетворює простір соціального досвіду. Орієнтація на суспільно-історичний досвід дозволяє забезпечити рефлексивне супроводження діяльності, виміряти цінність практичних досягнень у континуумі суспільного життя. При цьому перебудовується структура системних ознак як діяльності, так й особистості. У поданому ракурсі для викладання іноземних мов особливої актуальності набуває необхідність зміни стратегії оволодіння мовою: від інформаційно-рецептивно-репродуктивної, яка склалася традиційно у тоталітарному режимі, до активно-продуктивної, що у контексті демократичного суспільства актуалізує багатовимірність

мислення, його критичність, рефлексивність, аналітичність, здатність самостійно генерувати, аргументувати й практично втілювати свої ідеї, відстоювати власну позицію, переконувати у правильності свого вибору, досягати прогресу у своїй праці. Такий підхід дозволяє майбутнім фахівцям саморозкриватись у діяльності, концентрувати свої зусилля, заглиблюватися у процес діяльності, працювати на межі можливого, отримувати радість від самовіддачі справі. У цих умовах, з одного боку, студент досягає певних корисних для суспільства результатів, з іншого боку, набуває новоутворень у структурі ціннісних, знаннієвих, операційно-діяльнісних, мотиваційних, емоційних тощо особистісних комплексів. Провідним видом діяльності учня й студента з оволодіння іноземними мовами є пізнавальна.

Пізнавальна діяльність, її сутність, структура, фундаментальні закономірності розглядаються у теорії пізнання. Провідними проблемами, що досліджуються теорією пізнання, є можливості пізнання, відношення знання (відчуття, уявлення, поняття) до об'єктивної реальності, ступені й форми процесу пізнання, умови й критерії його достовірності та істинності. Пізнання є проникнення у суть явищ, виявлення балансу взаємодії елементів досліджуваних об'єктів, їх ієрархізованих структур, специфіки функціонування, взаємодії з іншими об'єктами певної наукової галузі. Основою пізнання й критерієм її істини є суспільно-історична практика, оскільки всі наші знання є відображенням об'єктивного світу, його зв'язків та закономірностей, які пізнаються у процесі цієї практики. Узагальнюючи методи, що використовує сучасна наука (експеримент, моделювання, аналіз, синтез тощо), теорія пізнання виступає філософсько-методологічною основою оптимізації процесу викладання іноземних мов. У контексті методологічного підходу, яким є гуманістична педагогіка, провідною є категорія творчості. Як відомо (М. Бердяєв, Н. Кічук, В. Моляко), творчість є цілеспрямованою діяльністю, яка створює у контексті певної культури принципово нові і соціально значущі духовно-моральні та матеріальні цінності. Індикаторами творчості є свідоме цілепокладання, створення принципово нового продукту, орієнтація на досягнення соціально вагомих результатів. Творчість є засобом самовираження людини, сенсом її життя. Як наголошується (Н. Кічук, М. Лазарєв, В. Моляко, С. Сисоєва), творчість є засобом самоосвіти й самовдосконалення особистості, розвитку її здібностей та реалізації внутрішніх сил у будь-якій праці. Творчість є основою самоактуалізації особистості, рушійним фактором її становлення та внутрішнього

зростання. Творча діяльність дозволяє людині розкрити свої потенції та визначити оптимальну сферу їх застосування. Коли людина віддає себе у творчій діяльності, вона набуває самоідентичності, наближається до свого істинного “Я”, розкриває для світу й для себе свою істинну сутність. А. Маслоу підкреслює, що саме творчість забезпечує вільне випромінювання того найкращого, що закладене у глибинах особистості.

Осмилення даних положень у просторі проблеми викладання іноземних мов дозволяє виокремити такі вимоги аксіоматичного характеру щодо підвищення ефективності цього процесу:

— орієнтація студентів на постійну самооптимізацію у розрізі інтелектуальної творчості, духовно-культурного самовиховання, професійного зростання;

— забезпечення широкого навчально-виховного полігону на заняттях з іноземних мов для виявлення талантів студентів, закладення можливостей їхньої самореалізації у найбільш повному спектрі життєвиявлення;

— формування у мотиваційно-ціннісному ракурсі спрямованості на професійне та особистісне самотворення, на самоперемогу інертності, лінощів, безпорадності, на самовтілення у своїх найвищих досягненнях.

Отже, забезпеченню оптимального характеру викладання іноземних мов слугують методологічні положення гуманістичної психології та педагогіки, теорій особистості, діяльності, творчості. Означені філософсько-методологічні орієнтири дозволяють розкрити закономірності впровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов у сучасній когнітивній цивілізації.

Література

1. Аносов І. П. Антропологічний підхід як детермінанта сучасних освітніх змін // *Постметодика*. — 2002. — № 7–8. — С. 4–6.
2. Бердяев Н. А. *Смысл творчества: Опыт оправдания человека*. — М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2004. — 678 с.
3. Делор Ж. *Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XX века, представленный ЮНЕСКО*. — Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1997. — 297 с.
4. Зимняя И. А. *Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня*. — 2005. — № 11. — С. 14–20.
5. Зязюн І. *Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти*. — 2000. — № 1. — С. 11–24.

6. Кичук Н. В. *Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки: Дис... д-ра пед. наук: 13. 00. 01.* — К., 1993. — 386 с.

7. Кремень В. *Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів // Педагогіка і психологія професійної освіти.* — 2006. — № 1. — С. 7–18.

УДК 378.147.31

О. С. Ковальчук

ДЕЯКІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Новий час диктує нам нові вимоги, стандарти щодо якості у всіх галузях людського життя, в тому числі в освіті. Головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. “Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики, — зазначається в Національній доктрині розвитку освіти. — Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави”. Отже якість освіти розглядається як важливий фактор економічного і соціального розвитку творчого потенціалу людства.

Модернізація освіти неможлива без вирішення широкого кола проблем за трьома напрямками:

- 1) створення цілісної, органічної системи освіти;
- 2) адаптація освіти до нових ринкових відносин;
- 3) інтеграція національної системи освіти, зі збереженням національної сутності, в європейський освітній простір.

Україна бере участь у Болонському процесі. В основних завданнях на 2005/06 навчальний рік вищим навчальним закладам Міністерство освіти і наук України визначило: “Створити систему управління якістю вищої освіти, яка б передбачала рівну участь і відповідальність учасників навчально-виховного процесу в реалізації стратегії поліпшення якості вищої освіти. Підвищити відповідальність викладачів за якість освітньої діяльності, а студентів за якість вищої освіти”. “Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки

держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України, щодо реалізації прав громадян світу”. Мета даної статті — дати визначення сутності полікультурної освіти при викладанні іноземних мов, її принципів та завдань, ознайомити з деякими інноваційними технологіями, що базуються на методичній концепції міжкультурного навчання іноземних мов.

З розвитком інформаційних технологій у науковому та освітянському просторі Європи відбувається інтеграція дослідницької і навчальної діяльності університетів різних країн за рахунок формування нових дослідницьких мереж і систем дистанційного навчання, що діють незалежно від географічних і політичних кордонів. Сучасні телекомунікаційні мережі дозволяють окремим вченим і науковим колективам бути рівноправними членами загальноєвропейського дослідницького і освітянського простору, не залишаючи при цьому своїх робочих місць, працювати у так званих “віртуальних лабораторіях”. Одним з прикладів інноваційної діяльності з використанням інформаційних технологій є курс лекцій з журналістики, що читається професором Сайпрес (Каліфорнія) для магістрів факультету журналістики Луцького гуманітарного університету. Проведений аналіз стану розвитку дистанційної освіти в Україні показав, що близько 30 відсотків вищих навчальних закладів заявили про те, що вже мають або планують організувати навчання в режимі дистанційної освіти. Зі свого боку міністерство вже вживає заходів щодо нормативного та організаційного забезпечення практичної підготовки.

Важливою відмінною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є його **інформатизація**. Інформаційні та комунікаційні технології сьогодні є ключовим фактором формування ринку праці і ринку освітніх послуг. У зв'язку з цим виведення вищої освіти на якісно новий рівень і поліпшення якості підготовки висококваліфікованих фахівців неможливе без комп'ютеризації навчального процесу, впровадження Інтернет-технологій і створення корпоративних мереж у вищих навчальних закладах. Водночас не може бути спеціаліста, який не володів би комп'ютером і комп'ютерними технологіями.

Інформатизація навчального процесу у вищих навчальних закладах розглядається сьогодні у двох основних напрямках: 1) забезпечення вищих навчальних закладів сучасною комп'ютерною технікою і засобами мультимедіа; 2) придбання і розробка вискоєфективного програмного забезпечення. Перший напрям в основному стосується вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, які мають від-

носно низькі показники комп'ютерного та інформаційного забезпечення. В рамках виконання Державної програми інформатизації та комп'ютеризації вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації на 2005–2008 роки у технікумах і коледжах уже вкомплектовано 53 комп'ютерних класи.

Для фінансування заходів щодо виконання програми загалом планується виділення коштів обсягом майже 170 мільйонів гривень, зокрема на придбання комп'ютерної техніки — 148 мільйонів. Основною проблемою інформатизації вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації є недостатній рівень забезпечення ліцензованими програмними продуктами як на етапі фундаментальної підготовки, так і на етапах фахової підготовки з використанням спеціальних комп'ютерних програм, зокрема для проведення наукових досліджень. Водночас значна увага має бути приділена забезпеченню цих навчальних закладів мультимедійними засобами для реалізації сучасних технологій навчання, в тому числі дистанційного. Це значною мірою передбачено Державною програмою “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006–2010 роки. На жаль, мусимо констатувати, що ця програма майже не фінансується.

Наразі у вищих навчальних закладах активно створюються та експлуатуються навчальні системи, доступ до яких здійснюється за допомогою локальних комп'ютерних мереж, кабельного телебачення. Як правило, викладачі, співробітники та студенти мають доступ до Інтернету. На порядку денному стоїть завдання здійснити принцип: “один студент — один комп'ютер”.

Активно використовуються мультимедійні підручники, практикуються нові форми підготовки і захисту дипломних проєктів, дипломних і магістерських робіт. Насамперед, це стосується вищих навчальних закладів, в яких є комп'ютерні спеціальності. Загалом, питання комп'ютеризації навчального процесу є одним з перших на порядку денному роботи абсолютної більшості вищих навчальних закладів.

Сьогодні позитивним у системі педагогічної освіти є досвід роботи з реалізації проєкту “Intel Навчання для майбутнього”. Це вдалий спільний проєкт, до якого залучено міністерство, обласні інститути післядипломної освіти, понад 70 педагогічних університетів і коледжів. За останні три роки маємо результат: 50 тисяч підготовлених вчителів здатні ефективно використовувати ІКТ в освіті. Тільки в 2006 році підготовлено понад три тисячі майбутніх учителів.

Хочу наголосити: міністерство буде і надалі підтримувати освітні програми, запропоновані корпораціями Інтел і Майкрософт, що спрямовані, зокрема, на підвищення загальної комп'ютерної грамотності викладачів, а також спонукають їх до впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес.

Тут треба розглянути питання про введення державного екзамену у вищих педагогічних навчальних закладах з ефективного використання ІКТ у навчально-виховному процесі.

Разом з тим у питаннях інформатизації є і недоліки. Так, на порушення наказів МОН щодо введення інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, а також ліцензійних умов надання освітніх послуг в деяких вищих навчальних закладах та їхніх відокремлених структурних підрозділах забезпеченість комп'ютерною технікою є значно нижчою від встановлених вимог. Цей показник у середньому становить від 2 до 8 комп'ютерів на 100 студентів при нормативі 12.

Наприклад, в *Алуштинському НКЦ Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського “Харківській авіаційний інститут”*, де здійснюється підготовка за напрямом “Комп'ютерні науки”, є лише п'ять комп'ютерів. Викликає особливе занепокоєння і той факт, що в НКЦ управління бізнесом *Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” (м. Чернівці)*, де є спеціальність “Економічна кібернетика”, комп'ютери орендуються в комп'ютерному клубі. В *Кримському республіканському вищому навчальному закладі “Школа-студія при Кримському академічному російському драматичному театрі імені М. Горького”* є лише один комп'ютер, який до того ж не використовується в навчальному процесі. У *ПВНЗ “Галицький інститут” (м. Львів)* взагалі не встановлено комп'ютери (навчання проводиться за напрямом “Економіка і підприємництво”, форма навчання — денна, заочна).

Нині в системі вищої освіти функціонують 15 регіональних центрів та вузлів мережі UNREN, до яких під'єднано близько 100 вищих навчальних закладів та наукових установ. Але з огляду на швидкий розвиток інформаційно-телекомунікаційних мереж в усьому світі це є недостатнім.

У комп'ютеризації системи вищої освіти особливе місце має створення віртуальних лабораторій, які дають можливість групі студентів в реальному часі виконувати експериментальні дослідження в про-

цесі аудиторних занять, а також всебічна комп'ютеризація бібліотек, створення власних баз даних і пошукових систем.

Однією з актуальних проблем розвитку інформатизації сфери освіти є забезпечення її необхідною науковою й навчально-методичною базою. Ефективним способом розв'язання цієї проблеми є створення в країні територіально-розподільних автоматизованих інформаційних систем, спеціально орієнтованих на вирішення цих завдань. Ураховуючи це, можна зробити висновок, що основні стратегічні напрями вдосконалення державної інформаційної політики освіти та забезпечення інформаційної безпеки України можливі через створення:

- комп'ютерної мережі вищої освіти з використанням технології Інтернету;

- бази даних науково-дослідних і науково-методичних робіт у галузі вищої освіти;

- банку даних державних стандартів вищої освіти;

- автоматизованої системи прогнозування якості вищої освіти в Україні;

- системи інформаційних технологій, які використовуються у вищій освіті;

- умов для активної участі в регіональних, міжнародних та інших глобальних мережах, об'єднаннях чи проектах, у розв'язанні глобальних проблем, подолання проблем цифрового розподілу, зниження рівня бідності тощо;

- умов для обміну передовим міжнародним досвідом щодо практики введення сучасних інформаційних технологій у традиційній сфері соціально-економічного розвитку, їхнього реформування та вдосконалення;

а також використання сучасних засобів інформаційних технологій, інформаційних телекомунікацій і баз даних для інформаційної підтримки навчального процесу, забезпечення можливості віддаленого доступу педагогів і тих, хто навчається, до наукової і навчально-методичної інформації.

Яка ситуація в цьому напрямі розвитку вищої освіти, які наші дії у найближчий час і на перспективу?

Україна підтримує загальне розуміння мети і обов'язків процесу, як це зазначається в Болонській декларації і подальших комюніке в Празі, Берліні, Бергені. А також підтверджує свої обов'язки і відносно координації своїх дій в рамках Болонського процесу з метою формування європейського простору вищої освіти.

Починаючи з наради міністрів освіти Європи в Бергені, з часу підписання відповідних документів про вступ до Болонського “клубу” в 2005 році вдалося зробити чимало. А наш національний звіт в Лондоні щодо запровадження положень Болонського процесу, який поданий на розгляд Болонського секретаріату в грудні 2006 року, загалом оцінено позитивно.

За цей період міністерство реалізувало чимало організаційних заходів, зокрема створило робочу групу супроводу Болонського процесу у вищій освіті України та міжвідомчу робочу групу щодо впровадження Болонського процесу, Національну групу промоутерів Болонського процесу в Україні. Підготувало проект Плану дій щодо впровадження в систему вищої освіти України положень Болонського процесу на період до 2010 року.

Реальністю сьогодення є розширення міжнародних зв'язків України та її інтеграція до світової спільноти. За таких умов усе більше уваги приділяється вивченню іноземних мов, причому це стосується усіх сфер життя, де іноземні мови є ключем для розвитку міжнародних відносин, проведення наукових конференцій, культурного обміну між представниками різних країн та обміну інформацією. Багатомовність та полікультурність вважаються необхідними для громадян нової Європи і відповідно — України. До випускників вищих навчальних закладів висуваються додаткові вимоги щодо володіння іноземними мовами. Ця проблема є актуальною і для Національного аграрного університету.

Потреба сучасного суспільства у спеціалістах сільського господарства, які вільно володіють іноземною мовою у побуті та у професійній діяльності, зумовлює необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації навчання іноземних мов, здобування нових знань та удосконалення рівня мовної та мовленнєвої підготовки.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Как известно из результатов исследований в области психологии и психофизиологии, произношение сопровождается все виды речевой деятельности и обеспечивает не только адекватность высказывания говорящего, но и восприятие передаваемого сообщения собеседником. Процесс порождения речевого высказывания рассматривался многими психологами и психолингвистами, в частности в работах А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, И. А. Зимней, В. Ингве, Т. В. Ахутина, В. А. Артемова, Б. В. Беляева, Л. С. Выготского, В. А. Бенедиктова, С. Л. Рубинштейна, В. Л. Скалкина, А. К. Маркова и др.

В рамках данной статьи мы бы хотели остановиться на вопросе рассмотрения психологических особенностей порождения речевого высказывания применительно к произносительным навыкам. Необходимость рассмотрения данного вопроса возникла в ходе разработки подходов к формированию орфоэпических навыков студентов 1-го курса языковой специальности. Поскольку обучение фонетике иностранного языка представляет собой сложную методическую проблему, то актуальность рассмотрения психологических особенностей формирования речевого высказывания является неоспоримой.

Согласно Л. Г. Величковой, овладение звуковой стороной языка с психолингвистической точки зрения является решающим для формирования речевой способности на изучаемом языке [2: 3]. Важность этого заключается в том, что развитие речевой способности происходит в определенной последовательности. При овладении языком в естественных условиях, неважно идет речь о родном или о втором языке, становление речевой способности происходит в определенной иерархии: от интонационного уровня к семантическому, затем к лексическому и далее к фонетическому [1: 230]. Кроме того, как отмечает Н. И. Жинкин, формирование внутренней структуры языка начинается с обоих концов: с верхнего уровня — просодии и с нижнего фонемного. Один поток опускается вниз, дифференцируясь на слоги и фонемы. Другой поток поднимается вверх, интегрируясь в

динамике произвольного управления в словоформы, категории, синтагмы и предложения [5: 98–99]. Как мы видим, в этой иерархии первоочередное значение отводится фонетическому аспекту.

Рассматривая психологические особенности развития произносительных навыков, мы бы хотели остановиться, в первую очередь, на специфике формирования фонационных механизмов речевой деятельности. Как указывает И. А. Зимняя, речевой механизм говорения состоит из трех групп механизмов, включающих: **механизмы предметно-логического плана, механизмы внутреннего оформления высказывания и механизмы внешнего фонационного оформления**. Вышеперечисленные механизмы по-разному ведут себя при овладении речевой деятельностью на иностранном языке. Механизмы **предметно-логического плана**, которые состоят из совокупности действий, таких как определение предмета высказывания, установление и регулирование его логической последовательности и др., могут быть полностью перенесены из родного языка на иностранный. Механизмы **внутреннего оформления** высказывания представляют собой в совокупности операции отбора, сравнения, сопоставления, комбинирования, структурирования и др., т. е. происходит “прилаживание” к условиям оперирования новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли. Механизмы **внешнего фонационного оформления** функционируют в иностранном языке по программе отличной от родного языка [6: 111]. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что фонационные механизмы необходимо формировать специально, что в свою очередь обуславливает значительную роль формирования произносительных навыков в процессе обучения иностранным языкам. Необходимо также отметить, что в обучении произношению участвуют все анализаторы: **речедвигательный, слуховой и зрительный**. За речедвигательным анализатором закрепляется исполнительная функция, за слуховым — контролирующая. Эти анализаторы взаимосвязаны. Психологи утверждают, что, безусловно, мы слышим только те звуки, которые можем воспроизводить. Что касательно зрительного анализатора, то, с одной стороны, он также участвует в контроле, с другой стороны, этот анализатор выполняет функцию опоры, так как устная речевая деятельность сопровождается и дополняется мимикой, жестами, движением губ и др. [3: 267].

Речевая деятельность — сложное и своеобразное явление. Сложность речевой деятельности заключается в том, что она состоит из

множества речевых действий, точнее, основана на них. Каждое речевое действие направлено на выполнение более или менее простой, частной, промежуточной задачи. При рассмотрении психологического содержания деятельности И. А. Зимней отмечалось, что каждая деятельность, в том числе речевая, имеет внутреннюю и внешнюю сторону. Внешняя, моторная, исполнительная сторона говорения представлена артикуляцией, которая программируется и регулируется его внутренней стороной. В говорении такой внутренней стороной является процесс смысловыражения или речепроизводства (речепорождения) [6: 65].

Рассматривая общепсихологическую схему смысловыражения в процессе говорения применительно к произносительным навыкам, мы бы хотели остановиться на трёх основных уровнях процесса речепорождения или смысловыделения. И. А. Зимняя выделяет следующие уровни:

- мотивационно-побуждающий;
- формирующий;
- реализующий [6: 50].

Первая фаза реализуется через сложное взаимодействие потребностей, мотивов и целей “деятельности или будущего ее результата”. При этом мотив — это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего.

Во **второй фазе** речевой деятельности осуществляется отбор средств и способа формирования и формулирования собственной или чужой мысли в процессе речевого общения. Этот уровень несет ответственность за логическую последовательность и синтаксическую правильность речевого высказывания. Другими словами, на этом уровне одновременно актуализируется механизм выбора слов, механизм временной развертки и механизм артикуляции, которая непосредственно реализует замысел в процессе формирования и формулирования мысли посредством языка [6: 78]. Следует подчеркнуть тот факт, что все эти механизмы работают одновременно. Подтверждением этого может быть тот факт, что мозг — это многоканальное устройство, которое может совершать внутри одной деятельности операции на разных уровнях контроля сознания.

Третья фаза — исполнительная, реализующая. Это уровень собственно артикуляции (произнесения) и интонирования. Уровень ре-

ализации произнесения представляет собой сложно действующий механизм. Действие этого механизма может быть представлено иерархией управления произносительными движениями от артикуляционной программы к артикуляционным слоговым командам и организации внутрислоговых движений. Следует отметить, что непосредственная реализация речевого высказывания обеспечивается на уровне смыслообразования, когда создается артикуляционная программа, а сами артикуляционные движения являются при этом кодом, изоморфно передающим единицы уровня формирования в акустические сигналы [6: 80].

Как отмечает Н. И. Жинкин, существует один способ обучения правильному произношению. Это организация перехода от контроля со стороны чужого слуха к контролю своим слухом. Иначе говоря, переход от расчлененного слуховосприятия к расчлененному слуховому представлению. Так как механизм речевого произнесения построен на принципе саморегулировки по конечному результату, то дифференцированная выдача будет только там, где есть дифференцированный контрольный прием. В этих условиях и будет заполнена связями управления первоначальная “пустота” речедвигательного анализатора [4: 332]. Соответственно с этим возникает целый ряд проблем, требующих рассмотрения при обучении произношению, в частности: 1) характер построения образа восприятия, 2) природа эталона, служащего впоследствии основанием для артикуляционной программы, 3) роль слухового контроля в становлении иноязычного звука на начальном этапе обучения фонетике иностранного языка.

Рассмотрение вышеуказанных проблем мы бы хотели начать с вопроса об образе восприятия. В **восприятии**, определяемом в психологии как ориентировочно-исследовательское действие, направленное на обследование воспринимаемого объекта и на создание его копии, его подобия, участвуют **моторные компоненты**. В качестве моторных компонентов выступают движения органов артикуляции, или вокальная моторика [9: 180]. Согласно теории уподобления А. А. Леонтьева, все органы чувств имеют принципиально одинаковый механизм чувственного отражения — моторные компоненты рецептирующей системы своей динамикой воспроизводят свойства воспринимаемого объекта (уподобляются его свойствам). При этом, как отмечает А. А. Леонтьев, решающим моментом от которого зависит адекватное отражение отражаемого

свойства, является момент уподобления процесса, составляющего эффекторное звено рецептирующей системы, отражаемому свойству [9: 182]. Следовательно, слуховой образ, формирующийся при слуховом восприятии посредством действия уподобления моторных компонентов рецептирующей системы, заслуживает особого внимания.

Природа эталона, служащего основанием для артикуляционной программы, представляет собой некий обобщенный образ, который является результатом постепенного, систематического наложения близких по акустическим признакам слуховых образов, формирующихся при восприятии речи [9: 154]. И. А. Зимняя выделяет три взаимосвязанных и взаимоконтролирующих уровня восприятия:

1) уровень распознавания, на котором звуки сопоставляются с зонным эталоном, записанным в первом запоминающем устройстве по спектральному признаку;

2) уровень разборчивости, на котором звукосочетания сопоставляются с зонным эталоном, записанным во втором запоминающем устройстве слогов, не только по физическим характеристикам, но и с учетом статистической вероятности принимаемых звукосочетаний;

3) уровень смыслового восприятия, на котором слова и фразы сопоставляются с алфавитом определенных структур, соотношенных с лексическими значениями, записанными в третьем запоминающем устройстве слов и фраз, где акустические характеристики выполняют индикаторную роль [6: 13].

На начальном этапе обучения фонетике иностранного языка, когда объектами восприятия являются иноязычные звуки и их сочетания, восприятие осуществляется на уровне распознавания и на уровне разборчивости. После полной постановки звуков иностранного языка и формирования зонных эталонов иноязычных звуков и их сочетаний, в процессе накопления словаря, т. е. с появления слова, восприятие начинает осуществляться на третьем уровне, на уровне смыслового восприятия. Третья проблема рассматриваемого вопроса представляет собой роль слухового контроля в обучении произношению иностранного языка. Н. И. Жинкин подчеркивает большую роль слухового контроля в процессе формирования слухопроизносительных навыков [5: 332]. Исследования, проведенные К. А. Мичуриной, доказывают, что именно внешний слуховой канал имеет решающее значение для получения информации о дифференциальных признаках и об общем акустическом эффекте [8: 11].

Средства формирования у обучаемых образа речедвижения включает в себя зрительную и акустическую демонстрацию фонетических явлений и их объяснение преподавателем. Образ речедвижения должен объективно отражать реальный механизм движения, содержать достаточно полную и дифференцированную картину речедвижения, ясно осознаваться обучаемыми и быть средством контроля речедвижения при его реализации. Суть этого контроля заключается в следующем: нервный центр управляет речедвижением, из центра поступают нервные импульсы к мышцам органов речи, к которым относятся язык, губы, голосовые связки и т. д. Рецепторы — органы чувств воспринимают и передают раздражения из внешней и внутренней среды организма. Нервные импульсы, идущие из нервного центра к органам речи, образуют прямую связь. Нервные импульсы, поступающие в обратном направлении — от рецепторов к нервному центру, составляют обратную связь. По обратной связи в нервный центр поступает информация о состоянии, положении и движении органов речи. Для речедвижений характерны следующие виды обратной связи: зрительная, слуховая, осязательная и двигательная. Обратная связь играет большую роль как средство управления речедвижением. Нервный центр задает программу конкретных движений, которые должны выполнить речевые органы при произнесении определенной речевой единицы, например слова. Во время реализации программы (произнесения) от органов речи — исполнителей по обратной связи поступает информация о том, как протекает речедвижение. Используя эту информацию, нервный центр корректирует движение, если оно не соответствует программе. Коррекция движения очень важна при обучении, т. к. правильное выполнение речедвижения часто не удается сразу, как бы ни был построен образ речедвижения [9: 65].

Следовательно, основными психологическими аспектами формирования слухопроизносительных навыков можно выделить следующие:

- 1) адекватное уподобление свойств воспринимаемых звуков органами артикуляции и вокальной моторики в процессе слухового восприятия;

- 2) учет зонной природы речевого звука, включающей акустические признаки, и характера сличения с эталонами, осуществляющегося по формантным признакам;

- 3) учет ведущей роли слухового контроля в процессе обучения иноязычному произношению.

Вышеприведенные аспекты формирования слухопроизводительных навыков были взяты за основу при разработке подходов в формировании орфоэпических навыков студентов 1-го курса языкового факультета. Ход экспериментального обучения показал надежные положительные результаты разработанного комплекса упражнений, что дает основание для продолжения работы над этим комплексом.

Литература

1. Васильева И. Г. *Бессознательное в естественных и учебных условиях овладения языком // Бессознательное: Природа, функция, методы исследования.* — Тбилиси, 1978. — Т. 3. — С. 229–234.
2. Величкова Л. В. *Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению в обучении интонации и артикуляции немецкого языка.* — Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1989. — 198 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика.* — М.: Академия, 2005. — 336 с.
4. Жинкин Н. И. *Механизмы речи.* — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 370 с.
5. Жинкин Н. И. *Речь как проводник информации.* — М.: Наука, 1982. — 160 с.
6. Зимняя И. А. *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.* — М.: Просвещение, 1978. — 159 с.
7. Леонтьев А. А. *Речь и общение // Иностр. яз. в школе.* — 1974. — № 6. — С. 80–85.
8. Мичурина К. А. *Функциональная роль слухового контроля речи: Автореф. дис.... канд. фил. наук.* — М., 1972. — 11 с.
9. *Психология в обучении иностранным языкам.* — М.: Просвещение, 1976. — 172 с.

УДК 81'234:168. 522

М. С. Кульберг

ОСОБЕННОСТИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ

При обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах в вузе целесообразно уделить внимание чтению специальных текстов, чтобы студенты в дальнейшем могли читать научно-техническую литературу на иностранном языке без особых трудностей.

“Получение информации посредством чтения является одним из важнейших путей приобретения и пополнения знаний” [8: 123]. Л. В. Тарасенко и О. В. Маркушина подчёркивают, что “учебными текстами для чтения может быть оригинальная монографическая и периодическая, а также художественно-публицистическая литература” [10: 59]. Как считают Г. А. Гринюк и Ю. О. Семенчук, “аутентичные тексты являются источником словарного запаса студентов по специальности, примером использования терминологической лексики в контексте, что помогает конкретизировать значение слов, объяснить и уточнить примеры их использования в соответствии с языковыми нормами и стандартами” [3: 31]. Для формирования у студентов профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции следует, согласно Н. В. Стрелок, применить “аналитический подход, который направлен на аналитические возможности интеллекта человека. Путём стимулирования уже существующей склонности к анализу осуществляется языковая догадка, “чувство языка” [9: 54]. Представители прямого метода обучения ИЯ (например, Г. Суит) “требовали связывать прямо и непосредственно слово ИЯ с понятием, минуя слово родного языка. Это положение основывалось на исследованиях младограмматиков о том, что слова родного языка не совпадают со словами изучаемого по объёму значения, выражают разные понятия и т. п.” [5: 15]. Кроме того, представители данного метода рекомендовали изучать слова только в контексте, т. е. в составе предложений.

Проблема беспереводного понимания читаемого представляется весьма актуальной, т. к. чтение с пониманием, согласно Г. Е. Веделю, “является основной целью в овладении вторым языком в целом, во всяком случае в техническом вузе” [2: 231]. Г. А. Китайгородская придерживается мнения, что “практика преподавания отстаёт от теории ... Широкого внедрения учебно-методических комплексов в практику преподавания не происходит, ... поэтому общая картина в системе обучения иностранным языкам по-прежнему далека от благополучной” [4: 9–10]. В. А. Бухбиндер также считает, что “в практике обучения лексике ещё крайне мало используются разнородные упражнения ситуативно окрашенного характера, что не способствует овладению лексикой учащимися” [1: 67]. При усвоении новой лексики нельзя пользоваться лишь контекстом и отвергать работу над изолированным словом, т. к., согласно И. В. Рахманову, такой отказ “... привёл бы к тому, что учащиеся не узнавали и не понимали бы слова, встречающиеся в других контекстах. Следовательно, работу

над словом в контексте необходимо сочетать с работой над изолированным словом” [7: 141]. Многие лингвисты (И. Л. Бим, И. М. Берман, А. А. Миролобов, Г. А. Китайгородская и другие) уделяли внимание языковой догадке о значении незнакомых слов. Е. И. Пассов цитирует А. М. Рабиновича, который называет догадку “важнейшей движущей силой понимания”. “Догадка — не наитие, не некое чувство, появляющееся само собой. Догадка есть результат опыта, речевой практики. Осознание этой практики будет способствовать развитию языковой догадки. Но не только по контексту. П. Хэгболдт называет несколько видов догадки: этимологическая, по сходству, по ситуации. Все виды догадки имеют место в чтении и важны для процесса быстрого понимания текста” [6: 258]. Т. А. Масыгина считает, что “следует строить все упражнения в догадке, в сочетании известных и неизвестных элементов” [6: 258].

Согласно Л. Н. Смирновой, для обучения чтению на иностранном языке необходимо использовать “общественно-политические и научно-популярные тексты, содержащие преимущественно знакомый лексико-грамматический материал и способствующие повышению беглости чтения в условиях непосредственного понимания за счёт наличия в них паралингвистических средств (иллюстраций, схем) и структурных элементов, ускоряющих смысловую обработку поступающей информации (подзаголовков, введения и т. д.)” [8: 130]. О. И. Трубицина также придерживается мнения, что у учащихся необходимо развивать умение “антиципировать, т. е. предвосхищать содержание текста за счёт вдумчивого прочтения заголовка и прогнозирования по нему содержания; за счёт беглого просмотра двух-трёх первых предложений или первого абзаца и конца текста; умение вычленять главное при чтении, находить “смысловые вехи”, умение сокращать текст за счёт устранения избыточной информации” [11: 137].

Итак, к предтекстовым упражнениям можно отнести следующие:

– Ознакомьтесь с таблицей, схемой, иллюстрацией; предположите, о чём идёт речь в тексте.

– По заглавию определите основное содержание текста.

– Ознакомьтесь с подчёркнутыми словами и придумайте заголовки к тексту (текст без названия).

– Просмотрев текст, выберите вариант заголовка, который по вашему мнению наилучшим образом выражает основную мысль текста.

- Прочтите абзац (текст) и назовите ключевые слова.
- Придумайте название к каждому абзацу.
- Выделите в тексте основную, вводную и заключительную части.
- Прочитайте первый абзац и попытайтесь догадаться, о чём будет идти речь.
- Прочитайте два последних абзаца и предположите, какое содержание им предшествовало.

При чтении текстов на иностранном языке учащиеся часто встречаются с именами известных людей, мифологическими и библейскими персонажами, что “помогает определить субъект отдельных предложений, а иногда всего текста в целом” [11: 138]. “Названия географических пунктов ... знакомят читателя с местом действия, создают необходимую направленность мысли. Опорой для понимания могут служить также знания исторических фактов, встречающихся в тексте” [11: 139]. Здесь можно привести в качестве примера следующие упражнения:

- Просмотрите текст и найдите дату, когда произошло определённое событие, имена, географические названия и т. д.
- Выделите в тексте даты, имена, географические названия, которые послужили вам опорой для понимания, скажите, какая информация вам была уже известна, а какая является новой, расскажите, что вы знаете об упоминаемых странах, городах и т. п.

Кроме того, в тексте может оказаться достаточное количество неизвестных слов, о значении которых можно догадаться по знакомым словообразовательным элементам, сходству с родным или другими иностранными языками, контексту. Понять значение таких слов могут помочь следующие упражнения:

- Просмотрите текст, назовите интернациональные слова и определите сходство и различие их произношения и написания в немецком и родном языках.
- Прочитайте слова и догадайтесь об их значении по знакомым словообразовательным элементам (слова первой и второй групп по сложности понимания, т. е. где имеет место словосложение или конверсия с добавлением словообразовательных элементов — префиксов, суффиксов и окончаний).

– Прочитайте предложения и догадайтесь из контекста о значении выделенных слов (здесь можно использовать синонимы и антонимы, различный контекст, дефиницию, толкование). Сюда можно отнести сложные слова с разрывом в семантической цепи, с переносным

значением, незнакомые основы, при несовпадении понятий, выражаемых словами двух языков, или при отсутствии данного понятия в одном из них.

После предварительной работы наступает этап прочтения текста. Проверить понимание текста можно с помощью вопросов, правильных и неправильных утверждений, тестов на выбор правильного ответа из нескольких. Далее можно продолжить работу над словообразованием, например:

- Образуйте из двух простых существительных одно сложное.
- Разложите сложные слова на несколько простых.
- Образуйте существительные от других частей речи.
- Прочитайте слова и определите по словообразовательным элементам, к какой части речи они принадлежат и т. д.

Нам представляется целесообразным проводить среди студентов естественных факультетов исследование на развитие языковой догадки с целью выяснить, к какой группе сложности принадлежат лексические единицы, и на этой основе разработать упражнения к специальным текстам. В дальнейшем следует, на наш взгляд, исследовать возможные гендерные различия для построения эффективной системы формирования речевого поведения студентов.

Литература

1. Бухбиндер В. А. *Методика обучения немецкому языку в средней школе.* — К.: Вища школа, 1984. — 201 с.
2. Ведель Г. Е. *Психология и основы методики преподавания иностранных языков.* — Воронеж, 1974. — 271 с.
3. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. О. *Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів // Іноземні мови.* — 2007. — №2. — С. 30–34.
4. Китайгородская Г. А. *Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика.* — М.: Высшая школа, 2009. — 277 с.
5. Миролюбов А. А. *Прямой метод // Иностранные языки в школе.* — 2002. — №6. — С. 15–17.
6. Пассов Е. И. *Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам.* — Воронеж, 1975. — 283 с.
7. Рахманов И. В. *Общеобразовательное значение изучения иностранного языка // Очерки по методике обучения немецкому языку.* — М.: Высшая школа, 1974. — С. 26–37.
8. Смирнова Л. Н. *К вопросу об использовании приёмов быстрого чтения в процессе обучения иностранному языку // Обучение иностранным языкам.* — СПб.: Каро, 2003. — С. 123–131.

9. Стрелок Н. В. Аналітичний підхід до засвоєння лексики та створення словникового запасу // Обласна конференція “Сучасна професійна іноземна мова та всесвіт”. — Одеса: ОНПУ, 2007. — С. 56–58.

10. Тарасенко Л. В., Маркушина О. В. Специфіка курсу іноземної мови // Обласна конференція “Сучасна професійна іноземна мова та всесвіт”. — Одеса: ОНПУ, 2007. — С. 58–63.

11. Трубицина О. И. Методика работы с текстом-рассказом на уроках немецкого языка в средней школе // Обучение иностранным языкам. — СПб.: Каро, 2003. — С. 132–147.

УДК 371.315: 811.133.1

І. І. Липська

ДОБІР, ОРГАНІЗАЦІЯ Й МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ В АДМІНІСТРАТИВНО-ПРАВОВІЙ СФЕРІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Добір, організація й методика навчання лексики для спілкування в адміністративно-правовій сфері, ефективні з комунікативної й доцільні з дидактико-методичної точки зору, можуть бути забезпеченими тільки шляхом застосування системи взаємопов'язаних, точно диференційованих і послідовних процедур комунікативного підходу [6: 146]. Конкретна мета організації й методики навчання лексики для спілкування в адміністративно-правовій сфері може бути сформульована таким чином: визначити текстоутворюючу роль й ефективність методики навчання лексики сфери спілкування, що розглядається, за певною контактовою-становлюючою тематикою і в ситуаціях спілкування, що відповідають цій сфері [4: 144]. У межах чинних програм і сітки годин, а також запровадженій стереотипізованій моделі навчального процесу можливе реальне засвоєння активного сектора лексичних одиниць сфери права і включення його в продуктивну текстову діяльність студентів мовних спеціальностей на достатньому комунікативному рівні.

Для досягнення поставленої мети треба визначити відповідні завдання:

1. Визначити ступінь готовності студентів до вивчення лексики адміністративно-правової сфери, враховуючи їх особисті характеристики, у процесі профільної підготовки в мовному ВНЗ.

2. Сформувати на підставі здобутих даних приблизно рівнопідготовлений склад груп.

3. Провести експеримент з метою перевірки ефективності запропонованої методики для навчання студентів мовних спеціальностей франкомовного спілкування в адміністративно-правовій сфері і визначення, наскільки органічно розроблені матеріали зможуть увійти до навчального процесу.

4. Узагальнити результати післяекспериментального зрізу й обробити їх математично.

Всього в процесі експериментального навчання необхідно провести два зрізи знань студентів:

1. Передекспериментальний — за результатами якого визначається початковий рівень володіння студентами лексикою адміністративно-правової сфери і сформовано рівносильний склад експериментальних і контрольних груп.

2. Післяекспериментальний — за результатами якого визначається кінцевий рівень володіння лексикою для спілкування в адміністративно-правовій сфері.

Успішна реалізація методики формування лексичної компетенції в адміністративно-правовій сфері може бути гарантована тільки за рахунок раціонального комплексу вправ. До комплексу вправ для навчання лексики адміністративно-правової сфери можна віднести три групи вправ: підготовчі дотекстові, проміжні текстові і післятекстові. Підготовчі дотекстові вправи спрямовано на розуміння значень термінів сфери, що вивчається, на розвиток вмінь оперувати ними на рівні слова, словосполучення і речення. Текстові проміжні вправи спрямовані на визначення в тексті термінів цієї сфери, побудову асоціативних зв'язків, вмінь оперування термінами на рівні речень і надфразових єдностей. Післятекстові вправи спрямовано на розвиток вміння усвідомленого й творчого оперування термінами в усному мовленні на рівні надфразової єдності. У межах зазначеного комплексу вправ рекомендується використовувати переважно умовно-комунікативні й комунікативні рецептивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи з проблемними завданнями в процесі навчання студентів на всіх етапах розробленої методики. Система вправ також включає рольові ігри та дискусії як окремий компонент [5: 138].

Передекспериментальні зрізи можуть бути проведені на основі методики, прийнятої у міжнародних іспитах з французької мови як іноземної ДЕЛФ (D. E. L. F.), ДАЛФ (D. A. L. F.). Вибір саме такої методики зумовлено тим, що відповідність вимогам зазначених вище іспитів до володіння мовою і спілкування нею є необхідною умовою

реалізації цілей навчання іноземної мови студентів факультетів іноземних мов згідно з ЗЄР і проектами програми для мовних ВНЗ України. У країнах — членах Європейської Співдружності розроблено стандарти тестування і сертифікації рівня володіння мовою. Заклади цих країн належать до Європейської асоціації мовного тестування (Association of Language Testers in Europe — ALTE), метою діяльності якої є розробка екзаменаційних стандартів. Франція також є членом Європейської асоціації, пропонуючи зі свого боку відповідні до вимог асоціації іспити з французької мови [3: 48].

Вибір зазначеної методики проведення передекспериментального зрізу зумовлено такими фактами:

1. Під час виконання завдань, які є складовими цих міжнародних іспитів, здійснюється комплексний комунікативний підхід.

2. Завдання максимально наближені до завдань, з якими студентам доводиться стикатись у реальному житті.

3. Завдання добираються з автентичних матеріалів: газет, журналів, творів художньої літератури.

4. Комплекс пропонованих завдань спрямовано на перевірку навичок і знань з кожного виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

5. Комплекс завдань охоплює чотири види усної мовленнєвої діяльності на кожному з шести рівнів, серед яких три відповідають основним компетенціям у галузі французької мови.

Перед добором лексики зазначеної сфери необхідно провести:

1. Аналіз цієї сфери спілкування й ретельне дослідження проблемних вимог до певного типу ВНЗ для того, щоб визначити ступінь адекватності відображення соціального замовлення в чинних навчальних програмах.

2. Визначення переліку адміністративно-правових ролей, діючих у сфері, яка досліджується.

3. Аналіз лексичного складу підручників, навчальних посібників та інших матеріалів, виданих центральними й університетськими видавництвами, з метою опрацювання лексичного корпусу зазначених матеріалів з точки зору таких параметрів, як загальна кількість одиниць, спосіб розкриття їх значення, повторюваність ЛО за матеріалом текстів і вправ, способи подання словників.

Добір і препарування текстових матеріалів належить здійснювати з урахуванням текстуалізації визначеного кола ситуацій усного мовного спілкування, використовуючи один з таких альтернативних способів:

- запис мовлення носіїв мови за ситуаціями;
- добір текстових фрагментів з юридичної літератури, законодавчих актів, текстів публіцистичного жанру правової спрямованості;
- ситуативне моделювання текстів;
- репрезентація корпусу текстів за пропорційною значущістю джерел і тематики з монографій, статей, інструктивних документів, а також будь-яких інших матеріалів (таких, як законопроекти, засідання, акти, постанови, укази, декрети і т. ін.);
- аналіз дібраних текстів з метою виявлення у них спеціальної лексики, установлення закономірності її з'явлення в тексті [2].

Методична організація лексики може бути здійснена шляхом об'єднання текстового матеріалу до функціонального модулю й методичного апарату до нього. При цьому оптимальною є така тематична й структурна організація подання країнознавчого матеріалу, за якою охоплюються всі блоки комунікативних ситуацій адміністративно-правової сфери, притаманних сучасному мовному колективу, блоки групуються за модулями й містять високоінформативні тексти з оригінальних джерел, відібрані за принципами мовної доступності, інформативності й тематичної послідовності. Кількість джерел повинна бути найбільш оптимальною з точки зору розкриття теми модулю. З метою оптимізації роботи над розділами наводяться комунікативні ситуації, що містяться в кінці кожного модуля. Обираючи модуль як найбільш раціональну організацію навчального процесу для навчання лексики адміністративно-правової сфери, необхідно враховувати труднощі, пов'язані з інструкціями до завдань на основі текстового матеріалу. Завдання повинні моделювати псевдореальну ситуацію, забезпечуючи практичну реалізацію іншомовної комунікативної компетенції в цій сфері. Структура модуля повинна відповідати особливостям адміністративно-правової сфери, відбиватись у послідовності розв'язання навчальних завдань, бути повною і достатньою з точки зору лексичної наповнюваності. Структура розділу кожного модуля містить чотири етапи: 1) дотекстовий; 2) текстовий 3) післятекстовий; 4) розігрування рольових ігор та проведення дискусій. Дотекстовий етап передбачає роботу з текстом для читання, який розкриває частину предметного змісту теми і містить лексичний матеріал зазначеної сфери. Разом з тим пропонується блок питань до тексту, спрямованих на певне відпрацювання лексики, поданої в тексті. Цей вид завдань виконується як в процесі фронтальної загальногрупової роботи під контролем викладача, так і в процесі роботи в парах, мікрогрупах.

Текстовий етап містить мовний матеріал (перш за все, лексичний) для ознайомлення студентів з конкретною нішею певної сфери права, допомагає накопичувати необхідну лексику для спілкування в запропонованій сфері права та полегшує засвоєння нової інформації, мотивує студентів до виконання творчих завдань у вигляді вирішення комунікативних ситуацій, дискусій з певної проблеми.

Післятекстовий етап передбачає з'ясування значення терміна відповідно до дефініції, запропонованої в тексті; побудову діалогічних висловлювань за запропованою ситуацією, вирішення невеликих комунікативних ситуацій; дискусії з проблеми. Розігрування рольових ігор та проведення дискусій за запропонованими комунікативними ситуаціями є заключним завершальним етапом роботи над модулем, який має на меті демонстрацію учнями акумульованого мовного, мовленнєвого, лексичного запасу, надбаного у процесі роботи. Все це сприяє розвитку самостійності й автономії студентів під час читання, слухання, обговорення текстів, тем, новин засобів масової інформації, які містять лексику адміністративно-правової сфери, політичну лексику, що належить до адміністративної.

Наприкінці курсу навчання згідно з цією методикою студенти отримують об'єктивну можливість досягти рівня B2 (незалежний користувач) у сформованості франкомовної лексичної компетенції в адміністративно-правовій сфері і навичок, вмінь спілкування в ній (говоріння, читання, аудіювання і письмо).

Література

1. Алхазішвили А. А. *Основы владения устной иностранной речью: Учебн. пособие.* — М.: Просвещение, 1988. — С. 39.
2. Бориско Н. Ф. *Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): Дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 02.* — К., 2000. — 508 с.
3. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва.* — К.: Ленвіт, 2003. — 233 с.
4. Лапидус Б. А. *Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе.* — М.: Высш. шк., 1986. — 144 с.
5. Семенчук Ю. О. *Перевірка ефективності комплексу вправ для навчання студентів економічних спеціальностей термінологічної лексики // Вісник КНЛУ. Сер.: Педагогіка і психологія.* — 2006. — Вип. 10. — С. 137–147.
6. Тарнопольський О. Б. *Методика навчання іномовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти.* — Дніпропетровськ, 2005. — 146 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

По мере того, как все больше и больше студентов получают доступ к Интернету, становится все более и более необходимо, чтобы преподаватель помог студентам использовать этот бесценный ресурс в качестве эффективного средства для обучения своей дисциплине, в нашем случае иностранному языку. Интернет может многое предложить преподавателю иностранного языка. В данной работе будет сделана попытка четко, в тезисном порядке представить возможности использования Интернет-ресурсов в процессе преподавания и изучения иностранного, в частности английского, языка с учетом специфики преподавания иностранного языка на неязыковом факультете (биологическом).

1. Ресурсы для подготовки преподавателя к уроку в аудитории (практическое занятие).

1.1. Подготовка раздаточного материала.

Reading: подбор самых современных текстов для чтения, перевода, обсуждения и пересказа по узкой специальности (генетика, биохимия, физиология и т. д.).

Use of English: упражнения по грамматике, лексике, фонетике. Интерактивные упражнения для работы в компьютерном классе и самостоятельной работы дома. Тесты.

Speaking: подбор материалов для дискуссий на темы последних научных открытий в области биологии.

1.2. Работа над самообразованием и совершенствование своих профессиональных умений.

Кроме поиска статей методического характера, можно воспользоваться следующими возможностями.

Виртуальная учительская:

а) можно присоединиться к e-mail discussion и получать на свой почтовый адрес письма от коллег;

б) можно поместить свой вопрос на т. н. message board и потом прочитать там же ответы на этот вопрос (а также ответы на вопросы других преподавателей).

II. Самостоятельная работа студента в Интернете:

2.1. Ресурсы для непосредственного обучения, т. е. целенаправленная работа над языком:

– работа с упражнениями, выполнение тестов, работа с теоретическим материалом, грамматическими таблицами, текстами по специальности;

– чтение заранее заданных текстов и материалов (например, по дисциплине “Деловой английский язык”. Студенты могут воспользоваться образцами документов: письмо-заявление о приеме на работу, трудовое соглашение, автобиография и т. д.; советами по подготовке к собеседованию, с последующим обсуждением и проверкой в классе);

– использовать англоязычные материалы по узкой специальности для написания курсовой и дипломной работы.

2.2. Косвенное изучение языка. Студент, работая с материалом по своей специальности на иностранном языке, одновременно совершенствует свои знания по языку.

Например, на сайте biology.com можно найти учебники, лекции и статьи по разным аспектам биологии.

Преимущества такой работы:

1. Студенты заинтересованы в данном материале.

2. Материал постоянно обновляется, что является дополнительным стимулом для работы в Интернете.

3. Работа носит динамичный характер, предполагает переход с сайта на сайт или от одного материала к другому.

На этом же сайте студенты могут подписаться на Newsletter по биологии и регулярно получать новые выпуски на свой e-mail адрес.

2.3. Возможность пользоваться словарями в on-line режиме.

III. Использование Интернет-ресурсов открывает широкую возможность вносить элементы дистанционного обучения в процесс обучения: рассылка студентам заданий, материалов для самостоятельной и индивидуальной работы (что становится особенно актуальным в свете перехода на систему образования, основанную на принципах Болонского процесса, и сокращения часов аудиторной работы), сообщение результатов тестов и контрольных работ студентам заочного отделения и т. д.

Использование возможностей, которые предоставляет Интернет для обучения студентов биологического факультета английскому языку, несомненно будет способствовать лучшему овладению ими

разных аспектов языка, появлению дополнительного интереса и мотивации в подготовке специалистов высокого уровня, отвечающих требованиям современности.

УДК 378.01+378.05+302

І. П. Марчук

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Як підкреслюють науковці І. Закатова, Т. Зуйкова, особливу увагу слід приділити іншомовній комунікативній підготовці майбутніх соціологів, оскільки володіння іноземною мовою в рамках обміну досвідом із зарубіжними колегами стає необхідною умовою в роботі вітчизняного соціолога. При цьому йдеться не про формування елементарних навичок іншомовної комунікації, а про володіння спеціальною лексикою в межах вимог професійної діяльності соціолога. У вимогах до обов'язкового мінімуму змісту основної освітньої програми підготовки соціолога відмічено, що загальною “метою викладання та вивчення іноземної мови є підготовка студентів до ефективної комунікації у їхньому академічному та професійному оточенні”. Означена дисципліна спрямована на розвиток загальних навичок критичного мислення, вирішення проблем, презентації ідей іноземною мовою і таке інше (тобто формування процедурних знань, що сприяє розвитку здатності студентів після закінчення курсу самостійно користуватися навчальними можливостями).

По закінченні курсу студенти повинні мати такі знання та вміння:

- розуміти основні ідеї та відповідну інформацію в ході обговорень, доповідей, що за темою пов'язані з навчанням та спеціальністю;
- обговорювати пов'язані зі спеціалізацією питання;
- виступати з підготовленими індивідуальними презентаціями щодо кола тем професійного спрямування;
- аналізувати джерела інформації іноземною мовою для отримання необхідних даних;
- писати у стандартному форматі завдання і звіти, пов'язані з навчанням та спеціальністю.

Оскільки значно зростає інтерес соціологів до проблем зняття мовленнєвого бар'єру, набуття навичок ділового спілкування й культури проведення переговорів із зарубіжними партнерами, то в цьому випадку, зауважує Т. Зуйкова, доцільно говорити про засвоєння майбутніми соціологами додаткової освітньої програми з іноземної мови. За роки опанування факультативної програми іноземна мова стає значущою частиною в системі професійних інтересів особистості майбутніх соціологів, засобом поглиблення знань у вибраній сфері діяльності. Як результат, профільна диференціація може стати одним із дієвих засобів підвищення ефективності навчання майбутніх соціологів іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Намагаючись сформувати у майбутніх соціологів особистісне ставлення до вивчення іноземної мови як засобу професійного спілкування із зарубіжними партнерами й колегами, ми, спираючись на основні принципи контекстного навчання, залучали їх до участі в різноманітних ситуаціях, що вимагали як монологічного, так і діалогічного мовлення. Для цього, розширюючи, поглиблюючи та вдосконалюючи зміст навчальної програми з предмета "Іноземна мова професійної спрямованості", було зроблено відбір тематики й лінгвістичного матеріалу за принципом професійної спрямованості; здійснено його організацію з урахуванням як наявних навчально-пізнавальних і професійних інтересів студентів-соціологів, так і їхніх іншомовних комунікативних можливостей. Студентам експериментальних груп була запропонована анкета англійською мовою, метою якої було з'ясування найбільш ефективних методів навчання з урахуванням індивідуальних можливостей і пріоритетів майбутніх фахівців. Нами сформовано комплекс навчально-тренувальних вправ з урахуванням рівня їх складності для відпрацювання передусім низки відповідних комунікативних (перцептивних, інформаційно-мовленнєвих та інтеракційних) і фахових (професійна спрямованість, професійна усталеність, діловитість) якостей.

Вкажемо, що особлива увага надавалася структурі занять з іноземної мови, запропонованих студентам експериментальних груп. Враховуючи те, що провідним принципом навчання діалогу є комунікативна спрямованість, у роботі зі студентами експериментальних груп ми намагалися максимально виконати цілий ряд вимог, що передбачають:

— комплектування лінгвістично виправданого іншомовного мовленнєвого мінімуму, що забезпечує рівень комунікативної достатності в процесі професійного спілкування;

– оцінку кожної мовленнєвої одиниці, що включається в програму вивчення іноземної мови з професійною метою, із погляду реальності її прояву в природних актах усного іншомовного спілкування в соціологічному співтоваристві;

– формування ситуативно-тематичного мінімуму з урахуванням актуальних інтересів і майбутніх професійних потреб студентів-соціологів;

– комунікативність мовленнєвих операцій під час роботи з мовленнєвим матеріалом (у всіх випадках, коли це можливо);

– створення системи парної, групової й колективної роботи, мотивованої потребою в спілкуванні іноземною мовою.

Крім того, враховуючи те, що вивчення іноземної мови в межах експерименту, що проводиться, було спрямоване на формування професійних якостей майбутніх соціологів, то методику навчання їх діалогічного іншомовного мовлення ми конкретизували, цілеспрямовано підійшовши до відбору лексико-граматичного матеріалу. При цьому були враховані вікові та індивідуальні особливості студентів на основі визначення пізнавальних мотивів і об'єктів соціальної діяльності, що їх цікавлять.

З метою системного використання засобів і можливостей контекстного навчання іноземної мови в процесі формування професійних якостей майбутніх соціологів автором спільно з колегами, що брали участь у педагогічному експерименті, був розроблений та апробований “Навчальний посібник з англійської мови для розвитку усномовленнєвих навичок студентів-соціологів”. Мета запропонованого посібника конкретизувалася за допомогою завдань, спрямованих на формування в майбутніх соціологів необхідних комунікативних якостей шляхом відпрацювання відповідних способів професійно орієнтованої комунікації в усній і писемній формах з урахуванням контексту їхньої професійної діяльності як соціологів-дослідників та соціологів-викладачів. Для цього в зазначеному посібнику:

– представлено аутентичні тексти, відібрані з англійської літератури за фахом “Соціологія” згідно з принципом лексико-тематичної приналежності до того або іншого аспекту майбутньої професійної діяльності соціолога;

– створено спеціальні завдання для навчання майбутніх соціологів діалогічного спілкування відповідно до їх професійної тематики;

– розроблено, конкретизовано й запропоновано студентам такі моделі реальних ситуацій професійного майбутнього, які стимулю-

ють їх інтереси щодо ведення діалогу шляхом реалізації іншомовної мовленнєвої компетенції.

Особливого значення набувала робота майбутніх соціологів із лексичним матеріалом професійної спрямованості на всіх стадіях його засвоєння: ознайомлення, закріплення й практика у використанні. Цьому сприяв підібраний лексичний матеріал посібника, який був забезпечений різноманітними післятекстовими завданнями, розробленими автором відповідно до принципів контекстного навчання іноземної мови з опорою на семіотичну модель контекстного навчання.

Враховуючи те, що лінгвістична компетенція як елемент іншомовної комунікативної компетентності розвивається на основі використання вербальної/текстової основи, ми використовували різні засоби активізації лексико-граматичного аспекту навчання студентів-соціологів. Це забезпечувало формування усномовленнєвих навичок майбутніх соціологів з іноземної мови, а також їх гнучкість у практичному використанні у сфері іншомовної професійної комунікації. У свою чергу сформовані навички були трансформовані в професійні якості: інтелектуальні, комунікативні, фахові, творчі, духовні, тобто в пристосовані до професійної діяльності компоненти цілісної особистості майбутнього соціолога. Комунікативна спрямованість означеного навчального посібника стимулювала формування у студентів інформаційно-мовленнєвих якостей на підставі пошуку фактичної та лінгвістичної інформації з англomовних текстів професійно орієнтованої тематики. У зв'язку з цим загальна концепція й зміст посібника дозволяли майбутнім соціологам активно використовувати цю інформацію як у навчальному процесі, так і в ситуаціях іншомовної мовленнєвої комунікації, наближеної до майбутньої професійної діяльності. Цьому сприяло те, що кожен розділ посібника містить серію запитань і практичних вправ, які зосереджували увагу студентів на важливих аспектах висловлюваних теоретичних положень, актуалізуючи формування в них практичних навичок інтерпретації іншомовного тексту. Така структура посібника забезпечувала належний контроль засвоєння професійно орієнтованого матеріалу, а також навичок і вмінь його застосування на практиці, зокрема під час публічних дискусій щодо захисту головних положень фахових курсових і магістерських робіт.

Намагаючись задати предметний контекст професійної діяльності майбутніх соціологів, для них у межах названого посібника був скла-

дений англо-український термінологічний словник (Glossary), а також спеціальний розділ “Comprehensive exercises”, що містить тематику проблем для підготовки доповідей і ведення дискусій, які передбачають практичне використання іноземної мови з професійною метою.

Підкреслимо, що даний посібник ґрунтується на відомих методологічних принципах і підходах, які використовуються в навчанні іноземної мови. Але впродовж усього процесу навчання студенти включалися в проблемні ситуації, які вимагали поміркувати над їх застосуванням у конкретному професійному контексті (E — method: explore, experiment, experience, examine, evaluate).

Істотно й те, що в запропонованому посібнику іноземна мова розглядається як “особистісний ресурс, а не як абстрактна побудова”, що сприяє становленню й розвитку не тільки іншомовної комунікативної, але й ширше — професійної компетентності майбутнього соціолога, здатного успішно вирішувати різні проблеми. У зв’язку з цим при організації іншомовної мовленнєвої діяльності майбутніх соціологів перевага надавалася створенню не репродуктивних ситуацій навчально-пізнавальної діяльності, а саме продуктивних, у центрі яких стояла проблема, що вимагала самостійного конструктивного вирішення. Крім того, ми застосовували метод аналізу конкретних ситуацій, які є одиницею усного професійного спілкування. При цьому створювалися умови для реалізації принципу рефлексії, тобто звернення майбутніх соціологів до власного досвіду та досвіду інших студентів як колег по професійному співтовариству з метою пошуку оптимальних способів вирішення у різних конкретних ситуаціях.

Активному засвоєнню майбутніми соціологами основ та етики професійного спілкування також сприяли методи навчання іноземної мови через діалог, дискусію, коментар, виступи за круглим столом та на щорічних конференціях із доповідями на основі курсових робіт за фахом. Беручи участь у цих видах діяльності, майбутні соціологи удосконалювали не тільки свої лексичні й фонетичні навички, але й іншомовну комунікативну компетентність у цілому, формуючи відповідні аналітичні, інформаційно-мовленнєві, перцептивні й суто інтеракційні, фахові, творчі та духовні якості як професійні.

Модульність як принцип змішаного гнучкого використання матеріалів посібника гарантувала відносну автономність окремих частин, які ми опрацьовували в порядку, найбільш відповідному потребам професійного розвитку й особливостям освітнього середовища, в якому навчаються майбутні соціологи. Оскільки контекстне навчання

передбачало реалізацію трьох основних моделей навчання — семіотичної, імітаційної і соціальної, то умови викладання англійської мови були найсприятливішими для їх реалізації. Так, використовуючи семіотичну модель переважно на початку нової теми, ми цілеспрямовано насичували її системою завдань, що передбачають роботу майбутніх соціологів з іншомовним текстом. Такі завдання сприяли усвідомленій переробці іншомовної знакової інформації. Предметний аспект діяльності студентів становив письмовий або усний текстовий виклад навчальних проблем і завдань. Одиницею роботи студента в цьому випадку була іншомовна мовленнєва дія. Вкажемо, що коли студенти набували певні навички мовлення з тієї або іншої теми й накопичували достатній запас професійної лексики, то ми в таких випадках вдавалися до використання імітаційної моделі організації їх діяльності. Навчальні завдання у такому разі передбачали використання засвоєної навчальної інформації в ситуаціях майбутньої професійної діяльності, де інформація може виступати для регуляції способів професійного мислення та практичних дій. У цьому випадку засвоєні знання визначали особистісне включення майбутніх соціологів у предметну сферу діяльності. Одиницею роботи була предметна дія, мета якої не тільки засвоєння іншомовної інформації, що міститься в тексті, але й досягнення на її основі практичного ефекту, корисного в навчально-професійному відношенні.

Серед завдань, що включалися нами в імітаційну модель організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх соціологів, найчастіше використовувалися такі:

– завдання на корекцію та усунення іншомовних мовленнєвих бар'єрів професійного спілкування (що сприяли формуванню здатності майбутніх соціологів адекватно висловлювати свої думки іноземною мовою, розуміти репліки співрозмовника, реагувати на них, виражати згоду або незгоду, виявляти головне, доповнювати, узагальнювати думку і т. д.). Для цього моделювалися типові комунікативні ситуації іншомовного спілкування соціолога із зарубіжними партнерами (ситуації презентації наукових доповідей і повідомлень, дискусій за круглим столом, ситуації спільної діяльності по виробленню соціальних проектів і т. д.), які були повністю орієнтовані на формування професійних якостей студентів;

– завдання, спрямовані на розвиток якостей, необхідних для дискусійного обговорення професійних проблем із використанням прийомів активного слухання в процесі ведення діалогу іноземною

мовою. Особливий інтерес студенти виявили до обговорення таких дискусійних тем, як: “Family: universal, but varied”, “Gender sociology”, “Education: problems and perspectives” і т. д. Наприклад, дискусія з теми: “Your chance to become a successful sociologist” передбачала підбір студентами 20 професійних якостей соціолога, які повинні були бути ними проранжованими. Студенти в процесі дискусії обговорювали портрет ідеального соціолога, відстоюючи власну точку зору, виділяючи зону свого актуального найближчого саморозвитку в статусі соціолога-професіонала;

— завдання, спрямовані на вивчення соціокультурного компонента на основі текстів, що відображали особливості традицій, менталітету носіїв англійської мови, ділового етикету тощо, і демонстрували традиційні форми звертання, ведення кореспонденції і т. д.;

— квазіпрофесійні завдання, що містили вправи психокорегувального змісту, спрямовані на самоаналіз і самодіагностику особистісних якостей майбутніх соціологів у контексті професійної діяльності за допомогою використання вербалізованої рефлексії, емпатійного сприйняття учасників групи й отримання повноцінного зворотного зв'язку та підтримки від людей, у яких спільні професійні проблеми й переживання.

Навчальні завдання, включені в соціальну модель, одержували динамічне розгортання в спільних групових і колективних формах роботи майбутніх соціологів як учасників освітнього процесу. Особистісні смисли, які усвідомлювалися ними в процесі виконання навчальних завдань, поступово перетворювалися на соціальні цінності, тобто на систему позитивного ставлення до суспільства, праці, до себе та інших людей. Вкажемо на те, що студенти експериментальних груп із першого курсу були залучені до систематичної науково-дослідницької роботи в плані збору необхідної інформації для підготовки курсових, бакалаврських і магістерських робіт. При цьому одним із критеріїв оцінки якості її виконання був рівень володіння іноземною мовою, як писемною (аналіз літератури англійською мовою, кількість джерел), так і усною (спонтанне й підготовлене іншомовне мовлення). Характерним було й те, що захист студентських робіт і дискусії, що виникали з приводу різних соціологічних проблем, відбувалися англійською мовою. Для цього студенти готували свої публічні виступи, а також, використовуючи арсенал мовленнєвих засобів, відповідали на зауваження рецензентів. У процесі публічної дискусії вони використовували професійно орієнтовану лексику в спонтанній комуні-

кації. Одиницею активності майбутніх соціологів у соціальних ситуаціях ставали вчинки.

Зрозуміло, що використання іноземної мови з професійною метою вимагало попередньої систематичної підготовки, яка поетапно здійснювалася на заняттях, структура котрих передбачала як обов'язковий елемент організацію міні-прес-конференцій. На них основними учасниками були студенти, що виконували такі професійні й соціальні ролі:

- доповідача, який здійснює презентацію наукової соціологічної проблеми, використовуючи англійську мову (текст виступу наперед роздавався всім студентам групи з метою ознайомлення з тематикою та уточненням відповідного лексико-граматичного інструментарію);

- рецензента за фахом “Соціологія”, який, здійснюючи аналіз концептуального апарату дослідження, відзначав позитивні й негативні моменти в способі розробки та подачі проблеми;

- консультанта з англійської мови, що здійснював аналіз якості писемної і усної англійської мови доповідача, вказуючи на допущені граматичні, стилістичні, лексичні та інші помилки і неточності;

- референта, який підсилював наукові позиції доповідача й підтримував його дослідницьку позицію за рахунок пояснення та трактування використаної лексики й понятійно-термінологічного апарату;

- учасників дискусії, які повинні були ставити запитання з теми, використовуючи засвоєні професійні “кліше”;

- членів президії міні-конференції, в обов'язок яких входили питання щодо керування дискусією й підбивання її підсумків.

Як бачимо, упродовж трьох років навчання іноземної мови, що було передбачено чинним навчальним планом спеціальності “Соціологія”, студенти експериментальної групи, неодноразово виконували кожну з представлених вище ролей, постійно підтримуючи й збагачуючи свій професійно орієнтований лексичний запас, удосконалювали відповідні інформаційно-мовленнєві комунікативні якості шляхом відпрацювання цілої низки навичок. Крім того, з урахуванням соціокультурного контексту моделювання міні-конференцій передбачало їх регіональний, європейський і міжнародний рівень. Тому бралися також до уваги національні особливості учасників соціологічних читань, на яких студенти-соціологи дотримувалися загальноприйнятих полікультурних вимог і наукового етикету.

Література

1. Вербицкий А. А. *Психолого-педагогические особенности контекстного обучения*. — М., 1997. — 346 с.
2. Мыркин В. Я. *Текст, подтекст и контекст // Вопросы языкознания*. — М., 1986. — №2. — С. 86–93.
3. Никольская Л. А. *О теории контекста в работах современных лингвистов Лондонской школы // Вопросы филологии*. — Л.: ЛГУ, 1990. — С. 80–87.

УДК 81'38

Л. В. Нижникова, Л. В. Доленко

ЛЕКСИКА И ДЕЛОВЫЕ СТАНДАРТЫ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ПИСЬМА

Будучи “текстом, состоящим из названия (заголовка) и ряда единиц (СФЕ), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи и имеющим определенную целенаправленность и грамматическую установку” [2: 18], официально-деловое юридическое письмо имеет определенную лексику, которая представлена тремя пластами. Лексическая основа любого письма — общеупотребительная литературная лексика, которая и составляет первый пласт. Вторым пластом — специальная лексика, характерная для стиля официально-делового изложения в целом (сюда кроме устойчивых трафаретных словосочетаний, синтаксических моделей и формул вежливости относятся также официальные, официально-книжные и канцелярские слова) и делового юридического письма в частности (сюда относятся юридические термины). Третий пласт — профессионально-специфическая лексика, в нашем случае морская, коммерческая и финансовая терминология.

Распределение этих пластов лексики не одинаково в разнотипных письмах и зависит прежде всего от типа и функции письма. Общеупотребительные слова содержатся во всех письмах и являются их основой. Юридическая, морская и коммерческая лексика преобладает в претензионных письмах, где речь, например, идет об ущербе, нанесенном грузу при перевозке, и предъявлении в связи с этим иска от пострадавшей компании; когда возникает спор между двумя сторонами при осуществлении торговых операций или пассажирских перевозках, разрешением которого занимается Арбитражная ко-

миссия; когда нарушаются условия договора, предусматривающие своевременную уплату причитающейся суммы судовому агенту или поручителю; когда, наконец, просто комментируются, разъясняются условия договора, заключенного двумя компаниями и т. д.

В препроводительных, простейших запросных и ответных письмах, где дается ссылка на какие-нибудь документы и сообщаются интересные адресата факты, а также в письме-гарантии (гарантийном письме) наряду с трафаретными фразами, шаблонными зачинами, концовками и формулами вежливости, как правило, употребляются официальные, книжно-официальные и канцелярские слова:

“With reference to our interview with you of the 27th October and our letter to you of the 30th October, we have now heard from our Cyprus Agents in reply to our letter to them of the 30th ultimo, copy of which is enclosed herewith, and copy of their reply of the 5th instant is attached hereto”.

Гарантийное письмо является конгломератом юридической, книжной, книжно-официальной, канцелярской, коммерческой и финансовой лексики. На протяжении всего письма постоянно используются, например, guaranty, hereby, party, terms of the Agreement (юридическая лексика); the said agreement, thereafter, whereas (книжная и официально-книжная); the same, to witness, hereafter, hereinafter (канцелярская); to furnish a guaranty, as and when due each and every sum of money, as per, indulgence, rate of exchange, hard currency (устаревшая, финансовая и коммерческая лексика). Специальная лексика всегда употребляется в прямом, номинативном значении и преследует определенные цели: 1) придание стилю письма черт официальности, строгости, деловитости; 2) ясное и однозначное определение и обозначение соответствующих денотатов; 3) точность обозначения. Вместе с однозначностью термина она не должна допускать возможности разноречивого толкования документа. Кроме того, специальная лексика, представленная часто встречающимися словосочетаниями и выражениями, официальными и канцелярскими словами, обуславливает и такие характерные черты официально-делового письма, как стереотипность и шаблонность изложения. Языку официально-делового стиля не свойственны синонимичность и разнообразие языковых средств, ср.: “Пиши ясно и по существу. Пиши кратко, избегай частого повторения таких союзов, как: и, но, соответственно, однако, которые удлинняют предложение <...> Избегай многословия, но помни, что ясность и вежливость важнее, даже если это требует больше слов” [5: 6], ср.: “Язык документов должен соответствовать

традициям официально-делового стиля литературного языка и прежде всего тем из них, которые помогают выразить мысль как можно более четко, последовательно, полно и по возможности кратко” [4: 19]. Это приводит к высокой частоте употребления одних и тех же лексических единиц, устойчивых, традиционно используемых словосочетаний, оборотов, конструкций, которые многократно повторяются в готовом виде в конкретных ситуациях, закрепляются за ними и в силу этого начинают функционировать как готовые словесные штампы. Ср., например:

“Bills of lading 1 and 3, consisting of cargo received by Plaintiffs Torras Hostench and Papelera Industrial, were consigned to order. Both bills of lading were endorsed by the Central National Corporation. Bill of lading 1 was also endorsed by José Huguet Oliver and bill of lading 3 was endorsed by Commercial Combila Sagrerasa. We assume that these two plaintiffs were the holders for value of the bills of lading. Bills of lading 2 and 4 covering cargo received by J. Vilaseca. Both consigned to the order of José Huguet Oliver and endorsed by J. Vilaseca S. A.”.

Употребление шаблонов, словесных штампов, стремление к стандартизации и формализации их содержания обусловлено тем, что они фиксируют часто воспроизводимую деловую ситуацию, которая реализуется стандартными языково-стилистическими средствами. Употребление стандартных языковых выражений и “наличие своеобразных речевых шаблонов (штампов) и моделей предложения облегчает составление и восприятие информации” [3: 27].

Процесс стандартизации деловой речи обусловлен двумя основными обстоятельствами. Это — широкое использование готовых, уже утвердившихся словесных формул, трафаретов, штампов, их частая повторяемость, а также сведенная до минимума или полностью отсутствующая вариативность выражения, связанная с повторяемостью отражаемых в письме ситуаций. Избранные речевые приемы теснят все остальные возможные формы выражения и приобретают характер универсальных средств. Употребление словесных штампов (деловых стандартов) функционально обусловлено и целесообразно, вполне соответствует задачам данной сферы коммуникации, ибо упрощает и облегчает написание и последующую обработку официально-деловой корреспонденции. Деловые стандарты представляют собой относительно постоянный набор средств выражения официально-делового стиля. В эпистолярном тексте это прежде всего оформление контактной рамы, установление связи с предшествующим и последу-

ющим сообщением и обеспечение связности внутри разворачивающегося письма.

Обе части контактной рамы делового письма представляют собой традиционно сложившиеся, обоюдно удобные формы начала и завершения деловой переписки, имеющие относительно константный лексический состав и композиционно-синтаксическую структуру. Вступительное обращение, как и заключительное приветствие, являются обязательной, строго официальной вежливой формой в деловом юридическом письме. Вступительное обращение всегда пишется слева под внутренним адресом. В проанализированных нами письмах встретились следующие типы обращения: *Sir, sirs, Dear sir, Gentlemen, Dear Mr + фамилия* (последнее обращение — в письмах с ведущей функцией воздействия). Если в переписке XVIII в. *sir* и обращение по фамилии были взаимозаменяемы, то в XIX в. устанавливается довольно четкая граница в их использовании: апеллятив *sir* употребляется в официально-деловых письмах, тогда как обращение по фамилии свидетельствует о более личных взаимоотношениях и используется в частном письме.

В XVIII–XIX вв. происходит унификация в использовании эпитетов к обращению и сложение штампа: теперь *sir* практически всегда сочетается с эпитетом *dear*, тогда как в XVI–XVII вв. состав эпитетов был гораздо разнообразнее: в официально-деловых письмах к высокопоставленным лицам использовались определения *noble (noblest), honoured, worthy, kind, good*. Таким образом, “на протяжении средне-новоанглийского периодов произошли изменения в этикетных формах обращения в эпистолярном жанре. В основном эти изменения происходили за счет сворачивания развернутых конструкций и утраты чрезмерно богатой орнаментальности” [1: 81].

Итак, формализация обращения в деловом письме подготовлена всем ходом становления и развития делового стиля и объясняется спецификой коммуникативной направленности последнего: стремлением к краткости и тенденцией к некоторому обезличиванию делового письма. Обезличивание письма, унификация его видов, в свою очередь, являются следствием увеличения объема деловой корреспонденции, частой воспроизводимости писем и выработки в связи с этим целого ряда шаблонов.

Заключительное приветствие в проанализированном материале имеет следующие формы вежливости: *Yours faithfully, Yours very truly, Sincerely yours*. Иногда заключительным приветствиям предшеству-

ют клишированные и шаблонные обороты: I remain; Awaiting, I remain; Awaiting your prompt response, we are; We are at your disposal for any further information and remain; We would appreciate your comments and instructions и т. д. Если штамп обращения и заключительного приветствия служит инициации контакта, лексико-синтаксические шаблоны связности в середине текста служат подтверждением контакта, имевшего место ранее, в предыдущем сообщении: *further to our letter dated... on the above subject, we enclose; with reference to your letter... we wish to confirm; in this connection we would refer you to...; we are much obliged by your letter...; we acknowledge with thanks...; in reply to your letter...; as you may have been informed... .*

Формульным образом закрепляется и возможное продолжение контакта, с указанием на последующие сообщения: *we will advise you of the reply as soon as it is to hand; we will write you further on hearing from them; looking forward to hearing from you in this connection...; we kindly request your confirmation...; please address your reply...; we shall let you know... .*

При помощи устоявшихся шаблонов поддерживается и когерентность текста: *on the above basis we are ready...; on our behalf we like...; in view of the fact that...; pursuant to the said agreement...; under these circumstances, we believe the...; furthermore, let us have...; therefore, we suggest... и др.*

Стандартные обороты постоянно воспроизводятся в готовом виде, имеют устойчивый характер и по своей сущности и функционированию сближаются с фразеологизмами.

В заключение еще раз подчеркнем, что широкое употребление деловых стандартов, канцеляризм, официальной и книжной лексики, а также шаблонных слов и выражений, обусловленных этикетной вежливостью и соображениями продления контакта и обеспечения связности текста, — все это способствует официальности, статичности, ясности и точности делового юридического письма, содержательная направленность которого реализуется в активном использовании специальных терминологий.

Литература

1. Балашова Е. В. Социолингвистический анализ этикетных форм обращения в эпистолярном жанре // Вестник Ленингр. ун-та. — 1985. — № 2. — С. 78–81.

2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М., 1981. — 139 с.

3. Ившин В. Ф. Об особенностях функциональных стилей научно-технической литературы и деловой корреспонденции: Материалы научн.-техн. семинара. — Челябинск, 1973. — 128 с.

4. Рахманин Л. В. *Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов*. — М., 1973. — 272 с.

5. Gartside L. *Model business letters*. — Plymouth, 1981. — 530 p.

УДК 378.881.111.1:378.662

О. О. Нужна

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВНЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСВІТИ

Сучасні потреби ринкової економіки, розвиток співробітництва із закордонними підприємствами весь час підвищують попит на фахівців-холодильщиків, які володіють іноземною мовою на рівні кваліфікованого виконання професійних завдань. Тому в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу підвищення ефективності самостійної роботи студентів з іноземної мови набуває особливого значення. Пріоритетом програм з англійської мови стає достатнє володіння професійною іноземною мовою. В кінці курсу студенти повинні досягти рівня мовної компетенції, що відповідає міжнародним загальноєвропейським стандартам рівня В 2 — “Просунутий незалежний користувач” (vantage) [3: 6]. Самостійна робота студентів відповідно до нових державних стандартів повинна становити не менш як 60% часу щодо кількості годин аудиторних занять на тиждень. У методичній літературі детально розкриті головні ознаки компонентів навчальної діяльності студентів, де самостійна робота включає діагностування своєї потреби в поглибленні, удосконаленні знань, навичок та умінь; визначення студентами своїх інтелектуальних та фізичних можливостей; визначення мети самостійної роботи — найближчої і віддаленої; розробку конкретного плану довготривалої та найближчої програми самостійної роботи; визначення часу самоконтролю [1: 384].

Відомо, що самостійна робота студентів сприяє більш ефективному оволодінню навчальним матеріалом, стимулює пізнавальні та професійні інтереси, розвиває творчу активність та ініціативу, підвищує зростання мотивації навчання. Завдання самостійної роботи вирішуються продуктивною самостійною діяльністю з поповнення своїх мовних навичок, корекцією помилкових знань. Які б

знання та в якому обсязі не здобували студенти в процесі навчання в аудиторії, ці знання можна доповнити під час самостійної роботи з різними джерелами інформації: всесвітнім павутинням Інтернету, комп'ютером, підручниками нового покоління — мультимедійними дистанційними навчальними курсами, CD-ROM, DVD-відео та іншими. Труднощі організації самостійної роботи студентів також обумовлені станом та якістю багатьох навчальних посібників, які не сприяють у повній мірі розвитку пізнавальної навчальної активності студентів. Загалом, вони поміщають зміст навчального матеріалу, але не мають достатньої кількості вправ та завдань на відтренування іншомовних лексико-граматичних явищ, вправ комунікативного характеру.

Головною відмінністю самостійної роботи від іншого виду навчальної діяльності є те, що вона відбувається з ініціативи самого студента у зручний для нього час добової активності, в необхідному, важливому для нього напрямі. Види самостійної роботи з іноземної мови можуть бути самими різноманітними: аудіювання англійського автентичного тексту, розширення лексичного матеріалу за вивченою темою, систематизація граматичних знань до окремого модуля, самостійне читання технічного тексту, робота з двомовним словником, прослуховування радіопередачі, перегляд DVD-відео та інші.

Такому виду навчальної роботи студента властиві всі ознаки навчальної діяльності: присутність цілі, самостійна постановка навчального завдання, наявність самоконтроля і корекції одержаних результатів. Працюючи самостійно студент спирається на навчальний досвід, отриманий під час навчання в аудиторії під керівництвом викладача іноземної мови. А викладач кафедри іноземної мови виступає при цьому помічником, консультантом навчальної діяльності, стимулює самооцінку діяльності студента. Ніякі знання, якщо вони не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. Це особливо стосується вивчення іноземної мови у вузі. Слід зазначити, що все більш широкую популярність у лінгвопедагогічній практиці набуває такий засіб самостійної іншомовної підготовки студентів, як “мовний портфель студента” (МПС) з іноземної мови. МПС пов'язаний з накопиченням та самоаналізом студентом відповідних навчальних матеріалів, власних робіт, використанням іншомовних текстів у цілях самооцінки їх ступеня вивченості, динаміки розвитку іншомовних знань, навичок та умінь.

Наприклад, до МПС може входити розмовна тема “*My Future Profession*”, яка повинна розвинути у студента вміння мислити англійською мовою шляхом вивчення функцій своєї майбутньої професії — інженера-холодильщика. Перед студентом постає завдання набутти більш повних знань про майбутню професію, навчитися формулювати свою думку англійською мовою, граматично вірно оформити її мовними засобами та вмінням вживати терміни за фаховим спрямуванням. До інформаційно-технічного забезпечення, що використовується студентом, належать: підручник, двомовний словник, комп’ютер, матеріали про майбутню професійну орієнтацію та інше.

Мовний портфель студента можна розглядати як своєрідне “дзеркало”... в якому за рахунок рефлексивної самооцінки учня відображаються основні аспекти його навчальної діяльності по оволодінню іноземною мовою і таким чином створюються умови для формування навчальної компетенції та розвитку здібності учня до автономії у процесі оволодіння іноземною мовою [2: 105]. Отже, МПС — це інструмент самооцінки та власної пізнавальної, творчої праці студента, рефлексії його навчальної діяльності. Студент постійно працює над собою у напрямку досягнень високого рівня іншомовної компетенції.

Як ми вже згадували, важко переоцінити значення Інтернету для ефективної і плідної самостійної роботи студентів немовних вищих навчальних закладів. Інтернет надає унікальну можливість працювати з автентичними іншомовними текстами. Автентичний текст відтворює реальні обставини, характерні для життя носіїв мови. Такий текст часто містить слова, які належать до розмовного регістру живої мови або до сучасних реалій. Самостійна робота з застосуванням Інтернету стимулює прагнення студентів до вільного володіння іноземною мовою. Як засіб ефективного постачання інформації Інтернет стає важливим в позааудиторний час навчання, тому що витрачати час в аудиторії стає менш доцільним. Виключні можливості надає Інтернет для оволодіння навичками та вміннями письма, забезпечуючи можливості реалізації комунікативного підходу до навчання писемних видів мовленнєвої діяльності. Студенти можуть здійснювати як вільне спілкування у мережі, так і спілкування у режимі електронної пошти (*e-mail*). Електронні листи потребують дбайливого обміркування змісту електронного послання, а якщо це потрібно, то і його корекції.

Далі слід зупинитися на ролі цифрових носіїв інформації та цифрових пристроях відтворювання мультимедія у самостійній роботі

студентів. На сьогодні одним із найсучасніших засобів цифрового відео є DVD-відео. Його технічні характеристики мають значний дидактичний потенціал, який дозволяє його використовувати як ефективний засіб навчання іноземної мови.

Використання навчальних програм на DVD-відео не потребує серйозної підготовки викладачів та студентів і є ефективним засобом інтенсифікації процесу навчання, при якому оптимальний синтез аудитивного та візуального автентичного матеріалу містить невичерпне джерело пізнавальної та соціокультурної інформації. Наприклад, відеокурс *“Opportunities in Britain”* надає можливостей подивитися звичаї та традиції британців і є прекрасним засобом самостійного навчання аудіювання та мовлення, порівнює спосіб життя людей у Великобританії та в нашій країні. До аналогічних курсів слід віднести *“Cutting Edge” (Elementary, Pre-Intermediate)*, *“Headway Video”* та інші.

Добре відомо, що найбільш складним видом аудіювання є сприйняття на слух автентичної мови, тобто мови, не призначеної для навчальних цілей. В умовах реальної комунікації аудитор повинен сприймати живу мову, яка включає риси неформального розмовного стилю та індивідуальну манеру мовлення людини. Звідси слід враховувати, що на продуктивному та рецептивному рівнях необхідно володіти аудитивними навичками та уміннями досконало. Як свідчить практика, більшість студентів у немовному вузі не досягають програмного володіння аудіюванням, що негативно впливає на якість іншомовного мовлення у майбутньому професійному спілкуванні та використанні іноземної мови у діалозі культур. Тому саме обґрунтована методика навчання самостійного аудіювання студентів може ефективно підвищити підготовку кваліфікованих фахівців-холодильщиків. Після самостійної проробки DVD-відео студентів можна залучати до виконання вправ, де вони можуть опрацьовувати реальні життєві ситуації.

Так, відеофільм *“Opportunities in Britain”* включає шість розділів: *Introduction to Britain, Multicultural Britain, Food, Festivals, Education, Leisure and Entertainment*.

Доцільним вважаємо двоетапний розподіл навчальних дій.

Перший етап (розуміння) передбачає знайомство зі словником, дворазовий огляд відеофільму та виконання вправ на розуміння дій та подій. Другий етап (комунікативна практика) стимулює активну мовленнєву діяльність студентів як в усній, так і в письмовій формах з використанням відео матеріалу. Студентам також пропонуються

завдання на формування соціокультурної поведінки в іншомовному середовищі. Завершувати другий етап роботи рекомендовано написанням коротких “*Summary*”, складанням електронних листів (e-mail), написанням переказів та невеликих творів. У кожному разі перегляд відеофільму має бути стимулом подальшої мовленнєвотворчої реакції. Зокрема, подивившись відео з товаришем у позааудиторний час, студенти можуть обговорити порушені у фільмі проблеми. Ступінь розкриття проблеми та обсяг вживаних мовних засобів буде свідчити про рівень розуміння фільму. Перегляд першого фрагмента фільму “*Introduction to Britain*” передбачає знайомство студентів зі словником. Знімаються лексичні труднощі тих слів та словосполучень, які належать до сучасних реалій життя, наприклад: *multicultural, the Gaelic language, high street* та інші. Після першого перегляду відеофрагмента студентам пропонуються завдання альтернативного вибору, відповіді на запитання, переклад окремих слів та словосполучень, визначення логічної послідовності подій, виявлення правильності чи помилковості тверджень. На даному етапі мова не йде про повне розуміння усіх невідомих слів. Студенти вчаться виявленню знайомих лексичних опор, вмінню реконструювати зміст, складати план подій. Приклади завдань:

– *Watch the first episode of the video and explain the title “Introduction to Britain”.*

– *Choose the correct answer. e. g. The official languages in Britain are:*
a. English. b. English and Gaelic. c. English and Welsh.

– *Complete the sentences using the following words...*

– *Decide if the sentences are true (T) or false (F).*

– *Use some facts from the video and start your answers with:*

Personally, I believe...

In my opinion...

I think that...

As far as I understood..., etc.

На другому етапі відеоматеріал використовується для активізації комунікативних навичок студентів, виконання творчих завдань, вправ, що містять завдання з соціокультурним компонентом, написанням переказів тощо. Відео стимулює студентів визначити поведінку дійових осіб та порівнювати їх міжкультурні особливості. Приклади завдань:

– *Do you remember the facts from the video about...?*

– *Discuss the episode with your friend, parent...*

- Write a short Summary about the episode “Introduction to Britain”.
- Write an e-mail to your English pen friend. Describe your trip to... Say what you like about it.
- Write a brochure about a place to visit in your native city..., etc.

Отже, слід зазначити, що усі розглянуті вище способи підвищення ефективності самостійної роботи студентів втузів займають своє важливе місце в процесі навчання іноземної мови. При цьому мовний портфель студента (МПС) є важливим знаряддям самооцінки та пізнавальної, творчої праці студента по оволодінню іноземною мовою. Засобом ефективного самонавчання в позааудиторний час і набуття важливої інформації залишається Інтернет, а використання навчальних програм на DVD-відео є прекрасною можливістю самостійного навчання аудіювання та мовлення.

Література

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 1999.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М., 2002.
3. Робоча навчальна програма дисципліни “Англійська мова” за професійним спрямуванням. — Одеса, 2008.

УДК 81'373.45:177

М. А. Огренич

ІНШОМОВНИЙ МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

На сучасному етапі входження України до світової та європейської спільноти особливої актуальності набувають міжнародні культурні та ділові стосунки українців з представниками інших країн. Відповідно, у всіх сферах діяльності посилюється потреба у спеціалістах, що володіють іноземними мовами та можуть самостійно здійснювати ділову комунікацію в іншомовному середовищі. Настанова на професійне спілкування не тільки не обмежує рівень володіння іноземною мовою, вимагаючи знання спеціальної термінології, але й передбачає вміння використовувати її в соціально-професійному оточенні, що, в свою чергу, неможливо без міжкультурної комунікації. При контак-

тах на різних мовах знання граматичних і лексичних норм мови, на якій ведеться спілкування, не завжди є достатнім. У процесі спілкування чітко розділяють вербальний та невербальний рівні, професійну культуру та культуру ділового спілкування, діловий та мовленнєвий етикет, володіння яким є одним з головних чинників успішного професійного спілкування. Об'єктом нашого дослідження виступає мовленнєвий етикет як складова професійної культури майбутніх економістів. Метою — обґрунтування необхідності формування мовленнєвого етикету майбутніх економістів.

Поняття “мовленнєвий етикет” досліджувалося такими вітчизняними та зарубіжними вченими, як: Ф. С. Бацевич, Л. Б. Вовченко, Б. Н. Головін, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, С. Я. Єрмоленко, П. Браун, Р. Лакофф, Т. Н. Левашова, С. Левінсон, Дж. Ліч, Я. Радевич-Виницький, М. О. Фаєнова, Н. І. Формановська, І. Б. Штерн.

За С. Я. Єрмоленко та Н. Я. Дзюбишиною-Мельник, мовленнєвий етикет розуміється як прийнята в певній культурі сукупність вимог до форми, змісту, порядку, характеру та ситуативної доречності виразів. Н. І. Формановська визначає мовленнєвий етикет як “регулюючі правила мовної поведінки, систему національно-специфічних стереотипних, стійких формул спілкування, прийнятих та вказаних суспільством для встановлення контакту співрозмовників, підтримання та зупинення контакту в вибірковій тональності”. За І. Б. Штерном, мовленнєвий етикет — “сукупність культурно зумовлених сценаріїв мовно-комунікативної поведінки, властивих тим чи іншим національним та соціальним спільнотам. Такі культурно зумовлені сценарії складаються зі стабільних формул поведінки, що регламентують правила встановлення мовленнєвого контакту між партнерами, правила вибору потрібного стилю спілкування відповідно до їх соціальних ролей та ситуативних позицій, а також залежно від інших обставин комунікації”. Г. Д. Томахін вважає, згідно з правилами мовленнєвого етикету, в ділових розмовах необхідно, щоб мовлення було достатньо гучним, але не переходило на крик; необхідно також модулювати голос. Треба вживати короткі речення (біля семи слів). Дієслів у реченні повинно бути більше, ніж прикметників. Дуже важливо правильно розставити паузи. Подекуди вони діють сильніше слів. Важливо навчитися говорити рівним голосом важливі слова, приховуючи інформацію про свій реальний стан. Інтенсивність сприйняття інформації залежить від характеру взаєморозуміння, що визначається об'єктивними й суб'єктивними факторами.

Оскільки мовленнєвий етикет є складовою частиною професійної культури, то вважаємо за потрібне дати означення поняттю “професійна культура”.

За словником з професійної педагогіки *професійна культура* визначається як високий ступінь розвитку особистих якостей і підготовки, що відповідають специфіці професійної діяльності та забезпечують максимально можливу її ефективність. Згідно з Л. Б. Волченко, професійна культура не є замкненою, ізольованою та не зводиться тільки до професійних інтересів, знань і навичок, вона поряд зі спеціалізацією передбачає загальний культурний розвиток, що базується на принципах моральності. Дійсний культурний професіоналізм невід’ємний від дисциплінованості, відповідальності, повинності та поважливого ставлення до людей, чесного та добропорядного виконання своїх обов’язків тощо [2: 22]. Ті ж самі якості водночас є невід’ємними ознаками професійної культури майбутнього економіста. Ввічливість, тактовність, витримка та уважність становлять частину професійної культури представників тих професій, що мають безпосередній вихід на людину. Професійна культура — це частина загальної культури людини, але водночас форма та спосіб її прояву. Про професійну культуру судять зі стилю, форми та результатів діяльності — з професійної поведінки, яка, на нашу думку, найбільш усього реалізує себе через ділове спілкування, а саме, через ділову розмову. На думку Н. Є. Гончарової, синтаксис ділової розмови економіста характеризується неповнотою граматичного складу речень та послабленням форм синтаксичних зв’язків у них. Складні речення — це відмінна риса писемної ділової мови економіста. У розмовній мові в основному використовуються прості речення. Відсутність сполучників у такій мові компенсується інтонацією, що набуває вирішального значення для вираження різних відтінків смислових та синтаксичних стосунків [3: 166].

У діловій розмовній практиці економіста використовується чимало цитат з економічної документації, економічних умов, стандартів та інших документів. Досить природно, що така мова тяжіє до характерних синтаксичних конструкцій. У діловій мові економіста нерідко зустрічаються слова, що не стали загальноживаними, але активно вживаються в діловій сфері. Це так звані “професіоналізми”, які слугують для означення різних виробничих та економічних процесів, знарядь праці, сировини, продукції тощо. На відміну від термінів, що є офіційними науковими найменуваннями, “професіо-

налізми” сприймаються як “напівофіційні” слова, що не мають суворого наукового характеру. Перевага професіоналізмів перед їх загальноновживаними еквівалентами полягає в тому, що вони слугують для розмежування близьких понять, які для нееконومیста мають загальну назву. Завдяки цьому спеціальна лексика для людей однієї професії є засобом точного й лаконічного висловлювання думки; але використання професіоналізмів у мовленні небажане, і його слід віднести до недоліків слововживання, тому що інформаційна цінність професіоналізмів втрачається, якщо з ними стикається неспеціаліст. Досить закономірне використання штампів та канцеляризмів у діловому мовленні, однак це зовсім не означає, що ними можна зловживати.

Чим більший запас слів на іноземній мові у фахівця у галузі економіки, тим ширше активна зона мовленнєвого спілкування, можливості цільового використання факторів взаємовідносин між людьми. У цьому процесі зростає роль спеціальних економічних мовленнєвих пластів, економічної лексики, професіоналізмів банкірів, рекламних й консалтингових агентів, посередників у фірмах представників міжнародних центрів торгівлі, бізнесу й культури. Однак тут спостерігаються такі тенденції. По-перше, набуває все більшого поширення корпоративна форма ділового спілкування на низькому мовленнєвому рівні, зрозуміла для того кола людей, які звикли до спрощеного мовленнєвого обміну. По-друге, намітилася тенденція стискання мовленнєвої конструкції до того, щоб вона була зрозуміла лише вузькому колу спеціалістів з економіки та складалася лише з іноземних слів. Серед штампів, що використовуються в англійській бізнес-комунікації, О. Ю. Дубенко [4] виокремлює так званий комерційний жаргон, якого радять уникати, насамперед, при листуванні або перемовинах, наприклад: *Enclosed please find* замість *I enclose* (додається), *the same* замість *it* або *them*- (те саме), *Further to your letter/ to our conversation* замість *with reference to your letter / to our conversation* (посилаючись на ваш лист/на нашу розмову), *Your communication to hand* замість *We have received your letter* (ми отримали вашого листа). Дуже характерними для англійського мовленнєвого ділового етикету є фрази “*Hello, everyone, let’s get the meeting going*” та “*Listen, I’ve got to think more about your offer*”.

Характер взаємодії учасників у традиції англійських культур мають також чітко регламентовані правила, що визначають активність взяття участі в розмові, частоту включення до нього, черговість та

довготу участі. Так, репліки всіх співрозмовників повинні бути недовгими, говорити одночасно або перебивати один одного не прийнято, паузи треба заповнювати виразами, що надають “комунікативну підтримку” за допомогою формальних знаків уваги (attention signals), що поширюються навіть на телефонні запрошення (phony invitations) та компліменти. Однак серйозно говорити про професійні інтереси одного з ділових партнерів або співрозмовника (to talk shop) у великій компанії не припустимо.

В англійському діловому оточенні можна прослідкувати незадовільне ставлення до вияву емоцій на мовленнєвому (лексичному) рівні: в негативних конотаціях прикметників *emotional, demonstrative, excitable, effusive*, а також дієслів емоцій *sulk, fret, fume, rave*. Слід вживати слова: *to be glad / sad / angry* замість *to rejoice / pine / fume / rage*.

Характерною рисою англійського звертання до незнайомого адресата є відсутність номінативної основи (*Hi, Hello* або *Excuse me*).

На рівні граматики мовленнєвий етикет англомовного ділового спілкування передбачає використання майбутнього простого часу (Future Simple) для побудови формул наказів та інструкцій: *I'll have to ask you to sign it; You'll need to sign it again; Will you join our meeting in 10 minutes?* — замість наказового способу *Sign it! Sign it again! Join us in 10 minutes!*. При проханнях, запрошеннях, запитаннях найчастіше використовуються модальні дієслова (Modal Verbs): *Could / would you lend me your printer? Would you care to follow our assistant upstairs? Might it be alright to do this way?* Питальні конструкції з дієсловами *could, would, might* — це традиційні способи вираження ввічливого прохання, пропозиції або думки, критичного зауваження, які інакше можуть прозвучати більш імперативно або категорично: *Could / would you do that for me?* — замість *Will you do that for me? Suppose we could / might find another solution?* — замість *We should find another solution!* *You could / might tell me before reading my report.* — замість *You shouldn't read my report!*

Найбільш цікавими та насиченими морально-етичним підтекстом, на думку О. В. Нечипорук, є вирази подяки, які посідають важливе місце серед типових зворотів мовленнєвого етикету англійської мови. Вони передбачають у діловому спілкуванні демонстрацію почуттів взаємоповаги, доброзичливості і, відповідно, мають особистісно-розвиваючий ефект. Найбільш типовим висловом подяки є вираз “Thank you”; до інших відносять такі: *Much obliged to you, You are awfully obliging*. Також існує багато варіантів реагування на подяку:

Say no more about it, Pleased to have been of service, The pleasure's mine,
It's no trouble what ever.

М. Аріяні зауважує, що важливе місце серед мовленнєвих зворотів займають форми вибачення, що представлені двома основними різновидами: “Excuse me” та “I am sorry”. Вираз “I am sorry” підходить у тих випадках, коли особа, яка просить вибачення, відмовляється прийняти запрошення або виражає співчуття, навіть при діловій бесіді. Водночас слід зауважити доцільність вживання форми “Excuse me” в тих випадках, коли правила етикету були порушені, наприклад, співрозмовник перервав того, хто говорив. У цьому випадку також можливі такі фрази: Excuse my being late, I must apologize (to you), I didn't mean to hurt you, Excuse my disturbing you [1:9].

Таким чином, розглянувши специфіку мовленнєвого етикету у сфері ділового спілкування в англійській мові в питаннях культури, нами встановлено, що національні особливості мовленнєвого етикету англійської мови характеризуються набором стандартних зворотів мовлення та граматичних форм, усталеними етикетними формулами початку, ведення та завершення ділової бесіди, що використовуються носіями мови тільки в професійному спілкуванні, яке пов'язане з виконанням фахівцем його службових обов'язків. Знання національно-культурних особливостей мовленнєвого етикету та використання цього знання в професійному спілкуванні економістів буде допомагати успішному вирішенню завдань ділового партнерства і сприятиме кращому порозумінню фахівців на шляху здійснення соціально-економічної політики нашої держави.

Література

1. Аріяні М. А. *Использование воспитательного потенциала речевого этикета иностранного языка // Иностранный язык в школе.* — 1991. — №2. — С. 9–12.
2. Волченко Л. Б. *Культура поведения, этикет, мораль.* — М.: Знание, 1982. — 64 с.
3. Гончарова Н. Е. *Организационная культура: Конспект лекций.* — М.: Приор-издат, 2004. — 208 с.
4. Дубенко О. Ю. *Порівняльна стилістика англійської та української мов: Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів.* — Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. — 224 с. (С. 210-211).

РОЛЬ ДЕОНТОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Сегодня, когда происходят существенные изменения в системе высшего образования, представляется целесообразным рассмотреть тему деонтологической подготовки специалистов. Термин “деонтология” происходит от греческих слов “деон” (deon, deontos — нужное, должное) и “логос” (logos — учение, наука) и переводится как “учение о должном.” Деонтология в равной мере применима к любой профессиональной деятельности, которая связана с работой с людьми и не может быть вне морали [3: 14]. Руководствуясь значением термина, деонтологию обычно считали и продолжают считать разделом этики, в котором анализируются проблемы долга и должного во взаимоотношениях между людьми (понятие деонтологии в узком смысле.) Такое понимание деонтологии сужено до рассмотрения вопросов профессионального поведения, включающего нравственные установки, которыми должен руководствоваться специалист. Автором термина и родоначальником науки деонтологии является Джереми Бентам — английский философ, один из основателей утилитаризма и основоположников европейского юридического позитивизма (1748–1832). Его сочинение о деонтологии имеет следующее название: “Деонтология, или Доступное учение о морали, показывающее, как в течение жизни каждого человека Долг совпадает с правильно понятым интересом, счастье с добродетелью, а также благоразумие в отношении других и в отношении себя с эффективной благожелательностью”. Дж. Бентамом дается пояснение термина “деонтология” и делается обоснование его выбора. Сам автор указывает на то, что термин “деонтология” греческого происхождения, и в данной работе он используется только по той причине, что изначально в английском языке не было слова, которым можно было передать тот же смысл. Дж. Бентам считал целесообразным говорить о деонтологии в широком и в обычном смысле слова.

Под деонтологией *в самом широком смысле* слова понимается тот вид искусства и науки, который направлен на совершение во всех случаях правильных действий и того, что должно быть сделано.

В обычном смысле, однако, употребление этого слова ограничено той частью сферы мысли и действия, которая считается сферой

государства и морали. Далее автор предлагает в целях различения в той мере, в какой речь идет о той части данной сферы, на которую распространяется действие государства, использовать термин “публичная деонтология”; в той же мере, в какой речь идет о сфере, свободной от компетенции государства, использовать термин “частная деонтология”.

Под *частной деонтологией*, толкуемой как искусство, понимают искусство увеличения общего счастья в той части сферы мысли и действия, которая осталась свободной от силы закона и государства. Словам “правильный” и “правильность”, по этому определению, придается единственно [верный] смысл “понятного” и “полезного”.

Как наука деонтология есть наука, благодаря которой человек знает, как с выгодой пользоваться вышеуказанным искусством [2: 156].

С. С. Сливка пишет о том, что термин профессиональная этика появился благодаря классификации трудовой деятельности, возникновению разнообразных профессиональных групп, он конкретизируется с появлением в обществе новых профессий, с развитием теоретических и профессиональных положений (деонтологии).

Как показал анализ литературы, однозначного определения понятия деонтологии пока не существует.

Литература

1. Рыскельдиева Л. Т. Деонтология в истории философии / И. о. Таврич. нац. ун-т им. В. И. Вернадского. — Симферополь: Таврия, 2004. — 384 с.
2. Світова деонтологічна думка. Антологія текстів: навчальний посібник / Пер. з рос. А. О. Довгань; Упоряд. А. О. Довгань. — ТьСІТ, 2003. — 200 с.
3. Скакун О. Ф. Юридическая деонтология: Учебник для студентов вузов. — Харьков: Эспада, 2002. — 504 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЮРИСЛИНГВИСТИКИ

Юридическая лингвистика, или юрислингвистика, — это довольно новая область языкознания. Она лежит на стыке языка и права и тем самым носит междисциплинарный характер. Хотя нельзя не отметить, что вопросами взаимосвязи языка и права занимаются уже давно и юристы, и лингвисты. Юристы Древнего Рима, сформулировав положение о том, что “право может и должно быть определенным” [2: 68], отразили в нем ту задачу, которую и призвана решать юрислингвистика, а именно, сделать юридический текст точным по своему содержанию и одновременно понятным. Юрислингвистика призвана решать самые разнообразные проблемы лингвоправового пространства, как, например, лингвистическая экспертиза юридических документов, создание рекомендаций по разработке текстов законов и иных нормативно-правовых актов, теоретические и практические исследования в области юридического перевода. Целью данной статьи является попытка показать актуальное состояние юрислингвистики как науки и очертить тот круг проблем, которые являются актуальными для нее на сегодняшний день. Вопросы юрислингвистики занимают языковедов разных стран, но в данной статье мы подробнее остановимся на исследованиях по этой тематике на материалах русского, английского и немецкого языков.

Первые исследования языка права на материале русского языка начались еще в прошлом веке, однако первоначально язык законодательства исследовался в первую очередь только с точки зрения его особого функционального стиля, специально предназначенного для изложения и последующего применения правовых норм. В рамках теории функционального стиля были разработаны общие правила, касающиеся создания нормативного правового текста, а именно правила о порядке слов в нормативном высказывании, о синтаксической глубине предложения, о количестве определений после определяемого слова, о синтаксической структуре предложения правовой нормы и т. п. Эти правила в настоящее время носят уже не только рекомендательный характер, но и являются основой для лингвистической экспертизы нормативных актов. В последнее время звучат требования

расширить теоретические основы лингвистической экспертизы законопроектов: применять не только логические и нормативно-стилистические критерии оценки текста, но и положения общего языкознания о референции (соотнесенности языкового знака с неязыковой действительностью), а также использовать данные психолингвистики и теории коммуникации о закономерностях смыслового восприятия текстов. На современном этапе в Украине лингвистические исследования в области права концентрируются на проблеме создания достаточно высоких лингвистических стандартов в сфере языка законодательства с целью создания понятного текста закона.

Исследования языка права проводятся и на материале английского языка. Основным предметом исследования американских и английских юристов и лингвистов является язык и стиль юридических документов с точки зрения неспециалистов в области права. Центральными темами являются лингвистическая экспертиза в судебном процессе, проблемы коммуникации на стадии дознания в полиции, где часто используются противоположные коммуникативные стратегии, роль юридического переводчика на судебной и досудебной стадиях в процессе, проблемы понимания речи судей и инструкций судьи присяжными. Особое внимание английская и американская юрислингвистика уделяет роли переводчика в юридических делах, поскольку переводчик является мостом не только для двух языков и культур, но и для двух социальных сфер. Проблему адекватности и эквивалентности юридического перевода поднимают переводчики, а также преподаватели, интересующиеся лингводидактическими аспектами языка права как языка для специальных целей. В результате отсутствия специальных знаний у переводчика, как лингвистических, так и правовых, выделяется целый ряд примеров так называемого переводческого брака, а именно: упущение важной информации, подмена терминов и официально-деловой лексики общеупотребительными словами, замена списка слов одним обобщающим термином, буквальный и вольный перевод, злоупотребление транскрипцией слов, уже имеющих эквиваленты в языке перевода, нарушение языковых табу вследствие незнания эвфемизмов.

Юрислингвистика в настоящее время сконцентрирована на проблеме лингвистической экспертизы. В этой связи интересны исследования, где в качестве компонента юридической экспертизы используется коммуникативный, функционально-деятельностный подход. На примере провокационных листовок, фигурирующих в качестве дока-

зательства по одному из дел о разжигании межнациональной неприязни, можно выделить коммуникативную цель и коммуникативную перспективу, что позволяет обнаружить провокационную коммуникативную стратегию, т. е. когда декларируемые в тексте цели и задачи оказываются далеко не первоочередными в смысловой программе сообщения либо попросту мнимыми. В связи с этим особую важность коммуникативный подход в лингвистической экспертизе представляет для криминалистики, где для анализа важны “не только сам текст как объективная лингвистическая данность, но и его коммуникативные характеристики: автор и читатель, “стоящие за текстом”, коммуникативная тактика и стратегия, цель и перспектива текста, особенности речевой ситуации”. В круг проблем юрислингвистики входит и проблема процесса интерпретации текста закона. В связи с этим следует различать юридическую и законодательные техники. Этим вопросом занимаются В. М. Баранов, А. С. Александров, Н. Д. Голев в рамках исследований о соотношении риторики и права [1]. Юридическая техника лежит в основе искусства прочтения текста закона. Законодательная же техника — это техника письма закона.

Еще одна интересная тема в современной юрислингвистике — вопрос о правовой коммуникации в законотворчестве. Н. А. Любимов, применяя основные положения общей теории коммуникации, разработанной американским лингвистом К. Шенноном, а в дальнейшем получившей свое отражение в трудах Р. Якобсона [7: 198], выводит понятие правовой коммуникации применительно к сфере общественной жизни [4]. Правовая коммуникация — это проходящий в правовой сфере общественной жизни процесс передачи правовой информации от правотворческого органа к правоприменителю.

На основе немецкого языка также активно проводятся исследования языка права. Одной из центральных тем в исследованиях немецких лингвистов является вопрос о том, что обуславливает помехи в коммуникации между юристами и не юристами. Отвечая на этот вопрос, делается вывод о том, что помехи в коммуникации с использованием языка права обусловлены не столько непониманием узкоспециальных терминов, сколько в большей степени социальными причинами. В этой связи интересны исследования, которые построены на материале семейного законодательства Германии, а именно части, содержащей нормы о разводе.

Еще одна проблема, по которой до сих пор нет единодушия, — проблема *ясности языка законодательства*. Как должен быть написан

закон, чтобы его можно было считать ясным? Этот вопрос важен потому, что только при абсолютной ясности языка закона субъект права может нести юридическую ответственность по правовому акту. Надо отметить, в мировой практике сложились две точки зрения на эту проблему. Одна из них заключается в том, что язык правовых актов рассматривается как особый юридический язык, имеющий мало общего с литературным языком, а другая — в том, что язык права можно рассматривать как разновидность (стиль) общелитературного языка.

По-иному к этой проблеме подходят некоторые польские и российские ученые, которые, в отличие от немецких авторов, не противопоставляют язык законодательства общелитературному языку, считая его специальным стилем этого языка. Я. Воленьский полагал, что язык законодательства есть фрагмент обыденного языка. По мнению А. А. Ушакова, термины “язык законов” или “законодательный язык” не обозначают особого языка, противостоящего литературному языку, а связываются с особым функциональным стилем современного русского литературного языка (законодательным стилем), который объединяет совокупность языковых средств, употребляемых для выражения мысли законодателя и законодательных категорий [6: 142]. А. С. Пиголкин также рассматривает язык закона как особый самостоятельный стиль литературного языка, который характеризуется специальными композиционными и стилистическими средствами, особым словарным составом языка для выражения мысли законодателя. Подобной точки зрения придерживаются С. С. Алексеев и Н. И. Хабибуллина [9: 19]. Различие между двумя вышеупомянутыми подходами состоит в том, что ясность языка законодательства, с точки зрения немецких ученых, является его относительным свойством и зависит от степени подготовленности адресата, а с точки зрения польских и российских авторов — абсолютным свойством и не зависит от степени подготовленности адресата.

В заключение хочется отметить, что юрислингвистика — относительно молодой раздел лингвистической науки, который в настоящий момент переживает период активного развития, но в последнее время большинство исследований языка права постепенно сменили акценты — на первый план выходят не просто формальные исследования специального языка с точки зрения его терминологического состава или синтаксической структуры, а языковые исследования сменяются междисциплинарными исследованиями. Язык права исследуется как социальный феномен, не случайно в этой связи появляются социо-

лингвистические исследования проблем понимания юридической речи не специалистами. Проблемы, которыми занимается юрислингвистика, многогранны и непросты. Одни из них требуют одновременно юридической и лингвистической компетенции, для решения других необходимы глубокое теоретическое осмысление и практическая разработка. Тем не менее можно сделать вывод, что состояние юридической лингвистики как науки находится на стадии активных научных исследований языка права во всем мире.

Литература

1. Баранов В. М., Александров А. С., Голев Н. Д. *Риторика и право // Юрислингвистика-3: Проблемы юрислингвистической экспертизы. — Ирбис. Сервер электронных публикаций ММЦ АГУ*
2. *Дигесты Юстиниана. Избр. фрагменты / Пер. и прим. И. С. Перетерского. — М.: Наука, 1984. — 406 с.*
3. Голев Н. Д. *Юридические аспекты языка в лингвистическом освещении. Юрислингвистика-1. Проблемы и перспективы. — Барнаул, 1999.*
4. Шугрина Е. С. *Техника юридического языка. — М., 2000.*
5. Кравченко С. П. *Язык как фактор правообразования и законотворчества: Автореф. дис... канд. юрид. наук. — Одесса, 2000.*
6. Указ Президента Украины “Про заходи щодо вдосконалення нормотворчої діяльності органів виконавчої влади” от 9 февраля 1999 г.
7. Якобсон Р. *Лингвистика и поэтика // Структурализм: за и против: Сб. ст. — М., 1975.*
8. Орлова О. В. *К вопросу о роли коммуникативного подхода в лингвистической экспертизе // Юрислингвистика-3: Проблемы юрислингвистической экспертизы. — Одесса, 2008.*
9. Хабибуллина Н. И. *Язык закона и его толкование. — Уфа, 1996.*

УДК 378.147:811.161.1

Е. А. Савич

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Технология формирования критического мышления получает все большее распространение в обучающей деятельности и нацелена на развитие аналитического подхода к любому предмету, любому материалу, на постановку проблемы и творческий поиск ее решения.

Что такое критическое мышление?

Мы знаем, что критическое мышление — это что-то заведомо хорошее, некий навык, который позволит нам успешно справляться с требованиями XXI века, поможет глубже понять то, что мы изучаем и делаем. Дать определение этого термина весьма непросто: слишком много различных параметров — умений, видов деятельности, ценностей — он в себя включает. В литературе встречается много определений этого термина, и отнюдь не все они пребывают в согласии друг с другом. Между тем явление это должно быть одинаково понятно всем: от учительницы начальных классов до преподавателя университета, поэтому его определение должно быть достаточно гибким. В США в 1980-е годы развитие критического мышления было специально выделено в перечнях декларируемых образовательных целей в большинстве штатов и школьных систем страны. В 1990-е годы развитие критического мышления стало одной из основных образовательных целей в подавляющем большинстве европейских стран. В последнее время проблема развития критического мышления анализируется и российскими исследователями (Е. В. Волков, Е. О. Галицких, Р. М. Грановская, С. И. Заир-Бек, А. В. Федоров и др.).

С. И. Заир-Бек отмечает, что, несмотря на то, что “термин “критическое мышление” известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, в профессиональном языке педагогов-практиков в России это понятие стало употребляться сравнительно недавно” [2]. При всем разнообразии определений критического мышления в них можно увидеть общий смысл. Критическое мышление означает мышление оценочное, рефлексивное, предполагающее способность ставить новые, полные смысла вопросы, вырабатывать разнообразные, подкрепляющие аргументы, принимать независимые продуманные решения.

В Педагогическом энциклопедическом словаре мышление определяется как “социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы” [6]. Загадка развития человеческого мышления всегда волновала человечество: философы, биологи, психологи, педагоги, ученые практически всех областей знания старались раз-

гадать ее, постичь загадочную природу феномена человеческого знания, сознания, мышления. Этой проблеме посвящены труды К. Поппера, А. Дистервега, Д. Дьюи, Л. С. Выготского и др.

Т. Ф. Ноэль-Цигульская пишет, что совершенно очевидно, что процесс мышления современного человека тесно связан с информацией: печатной, аудиовизуальной: “мышление требует усилий, выборов, взвешивания доказательств. Если этот процесс развит недостаточно, то люди ощущают трудность в том, чтобы мыслить самостоятельно. Они не могут оценить степень убедительности доказательств, понять, когда их вводят в заблуждение то ли средства массовой информации, то ли политические лидеры, то ли известные экстрасенсы, то ли производители рекламы и даже собственная спесь и гордость” [5]. Применение по отношению к мышлению эпитета “критическое” в обыденной жизни предполагает оценку или критику явлений, предметов. А. Г. Маклаков считает, что критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях других людей [3].

В современных научных источниках существует несколько довольно близких по сути интерпретаций понятия критическое мышление. По мнению М. И. Махмутова, критическое мышление включает способности человека, помогающие ему:

а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них;

б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них;

в) уметь определять ложное, неверное от правильного, верного;

г) анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, показывать образец высказывания, поведения и т. д.” [4].

По мнению Д. Халперн, “критическое мышление — это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата”. Данное определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. “При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи” [7]. Несмотря на

разнообразные трактовки понятия “критическое мышление” российскими и зарубежными авторами, которые, как можно заметить, не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, общий смысл их сводится к следующему: критически мыслить — значит осознанно оценивать, рассуждать. Как можно заметить, все предложенные определения предполагают проявление человеком психической, эмоциональной, познавательной активности, которая должна быть направлена на решение конкретной проблемы. Мы придерживаемся теории Т. Г. Галактионовой, которая, на наш взгляд, кажется более рациональной [1]. Описанные приемы отражают лишь небольшую часть имеющихся методических разработок в этой области. Предложенные рекомендации направлены на общее ознакомление педагогов с технологией развития критического мышления (КМ), которая позволяет учителю, используя универсальную модель обучения и систему эффективных методик, помочь учащимся стать более самостоятельными, мыслить критически, ответственно и творчески относиться к учебе. Она дает реальную возможность создать в классе (группе) атмосферу партнерства. Учитель, получающий в руки технологию, а не готовые рецепты хороших уроков, обучается работать в режиме творческого соавторства, в готовности к обоснованным изменениям, принятию нестандартных и ответственных решений.

Содержание

- 1 Инсерт
- 2 Мозговая атака
- 3 Групповая дискуссия
- 4 Вопросы Блума
- 5 Кластеры
- 6 Синквейн
- 7 “Продвинутая лекция”
- 8 Эссе
- 9 Таблица “З-Х-У” (“Знаю — Хочу знать — Узнал”)
- 10 Взаимоопрос

Инсерт

В дословном переводе *инсерт* с английского означает: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. Прием осуществляется в несколько этапов.

I этап: Предлагается система маркировки текста, чтобы подразделить заключенную в ней информацию.

II этап: Читая текст, учащиеся помечают соответствующим знаком на полях отдельные абзацы и предложения.

III этап: Учащимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в таблицу.

IV этап: Последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Мозговая атака

Не путать с психологическим приемом стимулирования творчества “мозговой штурм”. При этом оба эти словосочетания являются вариантами русского перевода английского термина “brainstorming”, однако используются в разных сферах и выполняют разные функции. Как методический прием мозговая атака используется в технологии критического мышления с целью активизации имеющихся знаний на стадии “вызова” при работе с фактологическим материалом.

1 этап: Учащимся предлагается подумать и записать все, что они знают или думают по данной теме.

2 этап: Обмен информацией.

Групповая дискуссия

Дискуссия от лат. — исследование, разбор, обсуждение какого-либо вопроса. Учащимся предлагается поделиться друг с другом знаниями, соображениями, доводами. Обязательным **условием** при проведении дискуссии является:

- а) уважение к различным точкам зрения ее участников;
- б) совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий.

Вопросы Блума

Условное название методического приема организации чтения с использованием разных типов вопросов.

Кластеры

Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют “наглядным мозговым штурмом”.

Синквейн

Происходит от французского слова “cinq” — пять. Это стихотворение, состоящее из пяти строк. Используется как способ синтеза материала. Лаконичность формы развивает способность резюмировать информацию, излагать мысль в нескольких значимых словах, емких и кратких выражениях.

“Продвинутая лекция”

Суть предлагаемой формы состоит в особой организации лекции с применением активной учебной модели **вызов — осмысление — рефлексия**. Учитель видоизменяет традиционную форму лекции, чтобы стимулировать учащихся к активному слушанию и критическому мышлению.

Эссе

Жанр критики и публицистики, свободная трактовка какой-либо литературной, философской, эстетической, моральной и социальной проблемы. Обычно противопоставляется систематическому научному рассмотрению вопроса. Эссе очень распространенный жанр письменных работ в западной педагогике.

Таблица “З-Х-У” (“Знаю — Хочу знать — Узнал”)

Один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. Форма удобна, так как предусматривает комплексный подход к содержанию темы.

Взаимоопрос

Один из способов работы в парах. Используется на стадии “осмысления”. Технология применения: два ученика читают текст, останавливаясь после каждого абзаца, и задают друг другу вопросы разного уровня по содержанию прочитанного. Данная форма способствует развитию коммуникативных навыков.

Наиболее интересным примером методических приемов технологии развития критического мышления нам как исследователям представляется метод *синквейн*, что подвигло нас на проведение эксперимента. Объектом эксперимента стали учащиеся 8-х классов, гимназии №1 г. Одессы им. А. П. Быстриной. Экспериментальный корпус включал книгу по страноведению “What a World”, используемым материалом для исследования был взят раздел №4 “Who were the Samurai?” [8]. Как показало исследование, ученикам такой тип задания, с которым все справились успешно, очень понравился. Синквейн был предложен как индивидуальное самостоятельное задание по пройденной теме.

Правила написания синквейна:

- 1) первая строка — тема стихотворения, выраженная **ОДНИМ** словом, обычно именем существительным;
- 2) вторая строка — описание темы в **ДВУХ** словах, как правило, именами прилагательными;
- 3) третья строка — описание действия в рамках этой темы **ТРЕМЯ** словами, обычно глаголами;

4) четвертая строка — фраза из ЧЕТЫРЕХ слов, выражающая отношение автора к данной теме;

5) пятая строка — ОДНО слово — синоним к первому, на эмоционально-образном или философско-обобщенном уровне повторяющее суть темы.

Ниже приводим, на наш взгляд, наиболее успешные примеры синквейна по теме “Самураи”.

1. The Samurai.

Strong and courageous.
Defended, fought, served.
Were men of noble spirit.
Warriors. (Тбилели Н., 4в).

2. The Samurai.

Brave and skilful.
Trained, obeyed, avenged.
Had a code of ethics.
Soldiers. (Стрельбицкая Л., 4а).

3. The Samurai.

Athletic and loyal.
Believed, defended, fought.
Had special curved swords.
Real men. (Винниченко А., 4б).

4. The Samurai.

Brave and hard-working.
Fight, obey, defend.
Sword, honor, hara-kiri, soldiers.
Warriors. (Боковикова Е., 4б).

Литература

1. Галактионова Т. Г. *От самопознания к самореализации: Персонал-технология образовательной деятельности.* — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. — 156 с.

2. Заир-Бек С. И. *Критическое мышление.* — М., 2002. — С. 13.

3. Маклаков А. Г. *Общая психология.* — СПб.: Питер, 2002. — 592 с.

4. Махмутов М. И. *Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления // Педагогика.* — 2001. — № 10. — С. 91-100.

5. Ноэль-Цигульская Т. Ф. *О критическом мышлении.* — 2000.

6. *Педагогический энциклопедический словарь.* — 2003. — С. 431.

7. Халперн Д. *Психология критического мышления.* — СПб., 2000. — С. 7.

8. Milada Broukal. *What a World 3. Amazing stories from around the globe.* — 2005. — P. 42.

ПОСТРОЕНИЕ КУРСА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ БИЗНЕС-ТЕЛЕФОНИИ

В современном мире происходящие экономические и социально-культурные изменения способствуют росту межкультурной коммуникации, расширению сотрудничества между представителями разных культур. Одним из структурных компонентов профессиональной компетентности студентов экономических специальностей является коммуникативная компетентность, обеспечивающая специалисту способность осуществлять общение в условиях профессиональной деятельности. В предпринимательской и коммерческой деятельности важную роль играют деловые беседы и переговоры по телефону. Изучение курса телефонии позволяет решать задачи повышения эффективности деловых и коммерческих телефонных переговоров, обучая будущих участников диалога способам оперативного реагирования на входящие телефонные звонки, инициированию, подготовке и проведению телефонных бесед, в том числе с целью организации деловой встречи, уточнения необходимой информации, презентации товара или услуг и т. д. Проведенный нами обзор современных учебников по деловому английскому языку показал, что обучение телефонии, как отдельному фрагменту деловой коммуникации, присутствует в той или иной степени практически во всех современных учебниках зарубежных авторов (среди них “Teaching Business English” by M. Ellis&Ch. Johnson, “Effective Techniques for English Conversation Groups” by Julia M. Dobson, “Effective Telephoning” by Jeremy Comfort и ряд других). Что же касается отечественных учебников и учебных пособий, то в них обучению бизнес-телефонии уделяется крайне мало внимания, при этом акцентируется, в основном, лексическая сторона вопроса, оставляя вне поля зрения вопросы, связанные с тонкостями коммуникации и разнообразием ситуаций и тем, которые могут возникать в ходе общения по телефону и с которыми могут столкнуться будущие участники переговоров.

С нашей точки зрения, внедрение бизнес-телефонии, как подраздела курса делового английского языка, целесообразно внедрять на экономических факультетах или в экономических вузах не ранее

третьего года обучения, после достижения студентами предсреднего или среднего уровня владения деловым английским. Именно на эту категорию студентов и рассчитан разработанный нами курс “Effective Business Telephoning”. Разработке данного курса предшествовал этап определения его цели и содержания. Основными целями разработанного курса являются: **обучающая** — формирование и развитие социолингвистической и социокультурной компетенции в области бизнес-телефонии, способности организовывать речевое общение в соответствии с ситуацией делового общения; **развивающая** — развитие профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции посредством аутентичных материалов, заданий и текстов; **воспитательная** — развитие лингвосоциокультурного компонента общения при ведении телефонных переговоров, учитывая специфику стереотипов и реалий поведения представителей иных культур. Отработка стандартов коммуникативного поведения, характерного для делового телефонного общения с носителями/пользователями языка. Разрабатывая курс “Effective Business Telephoning”, мы опирались на общедидактические принципы, которые представляют собой руководящие идеи, общие правила, на основе которых осуществляется формирование речевой компетенции в говорении и аудировании: принцип ситуативности, принцип реализации коммуникативной компетенции и автономии творческой учебной деятельности, принцип обеспечения мотивационной достаточности, принцип проблемного обучения или стимулирования познавательной деятельности, принцип профессиональной межкультурной направленности и принцип аутентичности [2: 4–18].

Рассмотрим детальнее некоторые из них в их “привязке” к разработанному нами курсу “Effective Business Telephoning”:

- **Принцип ситуативности** (как один из главных принципов обучения телефонии). Общеизвестно, что ситуация — стимул к говорению. Обучение ведению телефонных переговоров происходит через ситуации, которые необходимы как для формирования речевых навыков, так и для развития речевого умения в рамках телефонного общения. Обусловленные и необусловленные ситуации помогают организовать процесс изучения необходимого лексического материала доступно и эффективно. Широкое применение ролевых игр и ситуативных заданий, направленных на моделирование и отработку типичных ситуаций речевого общения по телефону, помогут нейтрализовать страх общения по телефону на английском языке и придать уверенности в

построении высказываний. Ознакомление с иноязычной культурой осуществляется в соотнесенности с конкретными ситуациями коммуникации. Таким образом, принцип ситуативности предполагает создание в процессе обучения межкультурному общению социально-психологического фона/контекста коммуникации. Это выражается в определении обстановки, в которой происходит взаимодействие собеседников, их личностных характеристик, взаимоотношений, причин контактов и коммуникативных намерений, а также развития самого речевого акта, содержание которого составляет в данном случае социокультурный компонент.

• **Принцип практической реализуемости коммуникативной компетенции** [3: 81–86]. Свобода языкового и логического оформления высказывания, высокая процессуальная мотивация придают творческую направленность в выработке профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов. Наличие такой коммуникативной компетенции позволит участвовать в коммуникации, имеющей отношение к бизнесу и ведению его по телефону. Формирование коммуникативной компетенции должно осуществляться через ролевые игры и проектные задания, используя аутентичные материалы, аудиотексты. Такие сюжеты влияют на эффективность обучения диалогической речи на уровне диалогических единств и микродиалогов.

• **Принцип обеспечения мотивационной достаточности** [3: 65–71]. Учебно-познавательная активность развивается и поддерживается системой мотивации. Для формирования мотивационного компонента в обучении бизнес-телефонии были выбраны следующие *методы и приемы*: деловые и ролевые игры, метод проектов, “профессиональные бои” по работе с жалобами по телефону, прием создания “ситуации успеха” при телефонном разговоре с работодателем, применение заданий для самовыражения, создание атмосферы психологического комфорта и позитивной эмоциональности. Предполагается, что двусторонняя речевая активность собеседников, ведущих телефонные переговоры, осуществляется в условиях психологического настроя коммуникантов, объединенных общей смоделированной типовой ситуацией реального общения и предметом разговора, проявляя лингвистические свойства диалогической речи (эмоциональность, спонтанность, наличие готовых фраз, речевых клише).

• **Принцип проблемного обучения или стимулирования познавательной деятельности.** Ведение телефонных переговоров и достижение

договоренностей в сфере бизнеса всегда проблемно, так как связано с решением определенных задач через полемику, обсуждение, обмен информацией с представителями различных культур, тем более несет проблемность в обучении. В предложенном курсе телефонии имеется определенное количество проблемных заданий и упражнений, связанных с поиском информации в Интернете.

• **Принцип профессиональной межкультурной направленности.** Реализация данного принципа в предлагаемом нами курсе обеспечивает развитие социокультурной компетенции будущих экономистов, т. е. способности применять знания о национально-культурных особенностях инофонного социума, а также представлять свою страну и культуру в условиях межкультурного общения. Для обучения процессу общения по телефону студентам необходимы знания основных речеведческих стратегий и тактик, таких как инициирование контакта, ведение диалога, контроль над инициативой, убеждение, просьба, приглашение, комплимент, завершение контакта. С этой целью предлагается использовать проблемные и познавательные ролевые игры и задания.

• **Принцип аутентичности** [2: 4–18]. Одной из практических задач разработанного нами курса в области аудирования является обучение учащихся восприятию иноязычной речи в условиях, приближенных к реальным. Актуальность использования аутентичных материалов в обучении телефонии заключается в их функциональности. Под функциональностью мы понимаем их ориентацию на реальное использование, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является главным фактором в успешной реализации социокультурной компетенции [1: 19–26]. Бесспорно, наилучший результат овладения бизнес-телефонией может быть достигнут за счет использования аудиовизуальных аутентичных источников. Использование аудиофонограмм в процессе обучения имеет следующие преимущества:

- создание искусственной иноязычной среды;
- принцип слуховой наглядности;
- восприятие на слух широкого диапазона речи различных людей;
- прослушивание правильно оформленной речи;
- мотивация говорения;
- стимулирование экспрессивности речи;
- формирование лингвосоциокультурных компонентов.

Описанные выше принципы реализовались в содержании курса. **Определение содержания** курса деловой телефонии требовало предварительного отбора тематики и ситуаций общения по телефону для формирования иноязычно-речевой коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей. Отбор содержания обучения исходил из анализа потребностей обучаемых [3: 41–63]. В г. Кременчуге проводился опрос представителей фирм, сотрудничавших с иностранными партнерами в сфере бизнеса. Каждый из опрошенных получал анкету с вероятными ситуациями ведения телефонных переговоров и отмечал те темы и ситуации, которые чаще всего использовал в профессиональной деятельности. Кроме предложенных тем и ситуаций, опрашиваемые могли добавить любые темы и ситуации по своему усмотрению. В результате нами были предложены следующие **темы и соответствующие им информационные блоки**:

№ п/п	Тема	Информационный блок
1	Making and Receiving Calls- Cross-cultural models	Структура телефонного звонка
2	Connecting People- Leaving and Taking Messages	Модель, форма передачи и получения телефонного послания
3	Making and Cancelling Appointments	Преимущества и недостатки назначения и отмены деловых встреч
4	Looking for Job Vacancies	Процесс самооценки знаний и умений для успешного телефонного интервьюирования и перспективы приема на работу
5	Bookings- Hotel Reservations and Travel Arrangements	Искусство туристической рекламы
6	Making Enquiries	Форма описания товаров и услуг; роль ярмарок для потенциальных покупателей
7	Offering Goods and Services	Характеристика товаров и услуг с точки зрения рекламодателя и потенциального покупателя
8	Ordering Goods and Services	Особенности размещения заказа по телефону, обсуждение качества продукции. Недоразумения и срывы при исполнении заказа
9	Dealing with Complaints	Деловая этика при разрешении споров и жалоб

Отобранные темы и ситуации предусматривают формирование следующих **умений в говорении** при ведении деловых телефонных контактов:

- умение начать телефонный разговор/ответить на звонок, представиться;
- умение пригласить к телефону нужного человека/ответить на просьбу пригласить нужного человека;
- умение объяснить цель звонка/ответить на такое объяснение;
- умение передать/записать послание (message) лицу, с которым не удалось связаться напрямую;
- умение назначить встречу по телефону/изменить место встречи и время/отменить встречу;
- умение уточнять/повторять и корректировать информацию;
- умение запросить информацию о предлагаемых товарах и предоставляемых услугах по телефону/ответить на такой запрос;
- умение аннулировать заказ с последующим объяснением;
- умение рекламировать предлагаемые товары и предоставляемые услуги по телефону;
- умение предъявлять претензии/отвечать на поступившую жалобу;
- умение завершить телефонный разговор, используя все необходимые речевые клише;
- умение использовать межкультурные знания в разных ситуациях общения по телефону.

Поэтапному формированию вышеперечисленных умений способствует предложенная нами структура курса, которая состоит из 9 тематических разделов (Units), раскрывающих главные этапы и аспекты телефонных переговоров, начиная с установления контактов, назначения встречи и до ведения деловых дискуссий и окончания беседы.

Каждый раздел содержит 8 подразделов (*Problem Solving, Language Focus, Grammar Focus, Vocabulary Focus, Listening Focus, Note Taking, Reading Focus, Telephone Practice*), наполненных различными упражнениями для парной и групповой работы, аутентичными текстами и диалогами для прослушивания, теоретическим материалом по основам маркетинга, менеджмента.

Каждый из разделов построен таким образом, что предусматривает параллельное обучение всем видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму. Подраздел '*Problem Solving*' содержит ряд вопросов и подсказок по предстоящей теме. '*Language Focus*'

предоставляет практические советы для ведения деловой дискуссии по телефону, затрагивая речевой этикет и межкультурные аспекты деловой коммуникации. Таким образом *'Language Focus'* стимулирует студентов к дальнейшим дискуссиям и фокусирует на ключевых стратегиях коммуникации (structuring information, clarifying, problem solving and giving feedback) [5: 237]. *'Vocabulary Focus'* обеспечивает студентов типичными клише начала и завершения разговора; подготавливает к обсуждению более важных деталей передачи информации: работа с клиентами, разрешение споров. Упражнения типа 'fill in the missing phrases', 'choose the correct word', 'match the expressions with their nearest equivalents' совершенствуют словарный запас по изучаемой лексике. Использование учебно-аутентичных и подлинно аутентичных материалов (учебные тексты из *'Business Communication'* by Mary Ellen Guffey [6: 558], *'Principles and Practice of Marketing'* by David Jobber [4: 823]) в *'Listening Focus'* обеспечивает овладение лингвострановедческими и социокультурными нормами языка, стимулирует коммуникацию. Участники играют определенные роли, решают деловые проблемы фирмы, становятся главными действующими лицами в телефонных переговорах. Упражнения и задания в *'Grammar Focus'* выполняют функцию повторения и закрепления грамматических конструкций, необходимых для устной коммуникации на продвинутом этапе, и играют в основном вспомогательную роль. *'Note Taking Focus'* содержит ряд письменных заданий, выполнение которых требует определенных знаний в области менеджмента и маркетинга. Таким образом, будущим специалистам предоставляется возможность исследовать и проанализировать заданные ситуации и принять конструктивные решения. Предоставленные тексты для чтения в *'Reading Focus'* носят коммуникативный характер, сопровождаются заданиями для дальнейшего обсуждения. В информационных текстах такого рода уделяется внимание межкультурным особенностям и социокультурным нормам ведения переговоров по телефону, теоретическим основам ведения бизнеса за рубежом. Отобранные тексты или же полностью аутентичны, или же несколько адаптированы и переработаны в соответствии с целями и задачами разработанного курса. Подраздел *'Telephone Practice'* имеет задания творческого характера и даёт возможность выполнить ряд проектных работ.

Описанный выше курс "Effective Business Telephoning" подготовлен к апробации для проверки заложенных в нем идей, принципов и методики. Апробацию курса планируется провести в весеннем семес-

тре 2009/10 учебного года в группах студентов 3-го курса Кременчугского института Днепропетровского университета экономики и права, специальность “международная экономика” и “маркетинг”, в часы, отведенные для изучения делового английского языка.

Литература

1. Горелова А. В. *Социокультурный компонент общения в развитии коммуникативных стратегий // Пути и методы усовершенствования процесса преподавания иностранных языков в вузе: Сборник материалов научных конференций.* — Самара, 2006.
2. Поляков О. Г. *Английский язык для специальных целей: теория и практика.* — Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003.
3. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. *Методика обучения английскому языку для делового общения.* — Киев: Ленвиг, 2004.
4. David Jobber. *Principles & Practice of Marketing.* — Berkshire: McGraw-Hill, 2001.
5. Ellis M., Johnson Ch. *Teaching Business English.* — Oxford Handbooks for Language Teachers: Oxford University Press, 1996.
6. Mary Ellen Guffey. *Business Communication: process and product.* — Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1994.

УДК 378.013+420+372.6+808.042

А. А. Слободянюк

РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

На сучасному етапі розвитку методики навчання професійного спілкування необхідно приділяти увагу формуванню риторичної компетенції індивіда як мовної особистості. Під останньою розуміється “сукупність мовних здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення й сприйняття нею мовленнєвих творів” [4: 12]. Незважаючи на актуальність проблеми формування риторичної компетенції, сутність поняття “риторична компетенція”, визначення її місця серед інших компетенцій, а також шляхи й засоби формування є ще недостатньо розкритими і потребують подальшого уточнення і розробки. Риторичний компонент професійної підготовки викладача іноземної мови займає сьогодні особливе місце в освітньому просторі ВНЗ, головними суб’єктами якого виступають викладач і студент.

Викладач при цьому є не простим транслятором освітньої інформації, що передається від адресанта адресату, а й покликаний сприяти розвитку самостійного творчого мислення студентів у процесі трансакціонального спілкування, характерним типом якого є публічна промова. Публічна промова, головними ознаками якої є численна аудиторія та офіційна обстановка — тобто типові умови взаємодії викладача ВНЗ із студентами, — ставить свої вимоги до структури та якісних характеристик такої промови. Мовлення уголос перед аудиторією, метою якого є не лише повідомлення певної інформації, а й переконання в її правильності слухачів, стимулювання зацікавленості, часто викликає колективне мислення, колективний аналіз та оцінку, породжує нерідко нові ідеї та запитання, на які мовець повинен дати відповідь. Дане положення потребує в свою чергу постійної уваги й належної підготовки мовця, адже таке мовлення являє собою заздалегідь підготовлені, проте реалізовані в нових умовах комунікації висловлення.

Особливості побудови публічної промови, зокрема мовлення викладача, зумовлені також специфікою та пріоритетною метою такого виступу — переконання. Якщо комунікація взагалі визначається, як правило, як найширше поняття для позначення форми взаємодії між індивідами, як “цілеспрямована лінгвопсихоментальна діяльність адресанта і адресата з метою здійснення інформаційного обміну” [3: 32], то найпоширенішим визначенням поняття риторики є визначення її як теорії переконуючої комунікації. Як доречно зауважує М. П. Дворжецька, далеко не всі види вербальної комунікації мають на меті вплив на аудиторію. Звичайні короткі репліки — складові комунікативного акту повсякденного спілкування — виконують, як правило, лише інформативну функцію і позбавлені будь-яких ознак переконання. І лише той дискурс, метою якого є повчання, запевнення, переконання, може розглядатися як продукт переконуючої комунікації, або риторично спрямоване мовлення [1: 43]. Саме такий вид спілкування і являє собою діалог викладач—студент, де перший виступає в ролі адресанта, завданням якого є кодування інформації, а також створення моделі її подальшого розуміння, а другий — виконує роль адресата, що в свою чергу декодує інформацію адресанта, транспоновану як вербальними, так і невербальними засобами. Відповідно засвоєння студентом навчального матеріалу залежить не лише від інформативності повідомлення, а значною мірою й від якості її передачі засобами мови. Тобто формування професійних

компетенцій викладача буде недостатнім без системних знань про структуру та функції мови у комунікації, особливості мовленнєвих жанрів і правил ефективного спілкування, а також практичних навичок володіння риторичним інструментарієм. Отже, ми вважаємо, що риторична компетенція може бути визначена як сукупність знань про спілкування як загальнолюдський феномен, комунікативний акт та його складові — адресанта, адресата та їх взаємодію, мовний код і конситуацію; а також риторичних умінь, що дають змогу адекватно реагувати на умови конкретної мовної ситуації й, відповідно, вести ефективне спілкування. Викладач, що володіє риторичною компетенцією, ставить перед собою риторичну мету та відповідно до неї вибирає комунікативну стратегію, яка реалізується через комунікативно-риторичні тактики за допомогою мовленнєвих і риторичних жанрів, риторичних завдань, прийомів та досвіду мовця.

За своїм значенням термін “риторична компетенція” наближається до поняття “культура мови”. П. Н. Дроздовський зазначає, що “описуючи і приписуючи процедури конструювання комунікативних форм і ситуацій, в яких мовлення вживається з різними цілями, риторика сама бере на себе завдання в створенні “функціональної мови”, виступаючи як один з найважливіших інструментів культури” [2: 38].

Виходячи з визначення поняття, що досліджується, розглянемо його структуру і виокремимо його основні складові. Так, риторична компетенція включає в себе *риторичні знання* щодо:

- історії риторики як науки, причин її виникнення, умов становлення та розвитку;
- психологічних засад процесів сприйняття, аналізу, породження колективної оцінки, а також психологічних інструментів сугестії;
- методів постановки риторичної мети та вибору відповідних стратегій;
- композиційних складових риторично коректної побудови публічного дискурсу;
- системи аргументації та доказів, структури їх розміщення в межах промови;
- риторичних можливостей мовних засобів фонетичного, лексичного та лексико-синтаксичного рівнів;
- риторичних можливостей невербальних засобів спілкування;
- системи мови певного стилю й спрямованості (вузькоспеціальної орієнтації).

Відповідно до риторичних знань формуються й *риторичні вміння*:

– вміння робити усвідомлений вибір комунікативної мети і стратегій, що реалізуються через комунікативно-риторичні тактики, які визначаються комунікативною ситуацією;

– вміння логічно будувати текст й адекватно розміщувати аргументи;

– вміння робити відбір відповідних мовних засобів та стилістичних прийомів;

– володіння нормою вимови іноземної мови;

– володіння інтонаційними засобами вираження думок і емоцій, властивих професійній комунікації;

– володіння невербальними засобами спілкування.

Отже, риторична компетенція є важливою складовою професійної компетенції викладача іноземної мови, комплексним поняттям, що поєднує в собі теоретичні знання та практичну підготовку, риторичний досвід, що є необхідними для успішної викладацької діяльності.

Література

1. Дворжецька М. П., Макухіна Т. В., Великова Л. М. *Фонетика англійської мови: фоностилістика, риторика мовленнєвої комунікації*. — Вінниця, 2005. — 156 с.

2. Дроздовський В. П. *Слово і словесність у спектрі навчально-виховних і культурологічних завдань*. — Одеса, 1994. — 157 с.

3. Е. А. Селиванова. *Основи лінгвістическої теорії тексту и коммунікації*. — К., 2004. — 335 с.

4. Караулов Ю. Н. *Язык и личность*. — М., 1989. — 256 с.

УДК 378.937

Г. М. Сомбаманія

КЛАСИФІКАЦІЯ ЯКОСТЕЙ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧЕНОГО ЯК СУБ'ЄКТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ТРАДИЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Питання, пов'язані з посиленням науково-дослідницького аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, значно актуалізувалися сьогодні в Україні, оскільки вона спрямовує зусилля щодо входження у європейський освітній і

науковий простір за вимогами Болонської декларації. Про це свідчать концептуальні положення, які розкривають пріоритетні напрями розвитку і сутність науково-дослідницької діяльності в системі вищої освіти, спрямовують напрями її реформування, що містяться в законах України “Про вищу освіту”, “Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної творчості”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, Положенні “Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті. Серед найбільш важливих питань постає таке, що стосується формування особистості майбутнього магістра як суб’єкта науково-дослідницької культури, що до сьогодні не ставало предметом спеціальної педагогічної рефлексії, незважаючи на доробки і відомі праці українських і російських учених, в яких розкрито: роль і значення науки для розвитку сучасного суспільства, системи вищої освіти та особистості майбутнього фахівця-науковця (О. Александров, І. Бик, Б. Вейнберг, Г. Волков, Є. Жаріков, О. Микитюк, Н. Мотрошилова, В. Оствальд, І. Петер, Є. Регігер, С. Різниченко, Л. Седов, Г. Сельє, Х. Уарте, Є. Яновський, М. Ярошевський та ін.); визначено суть і особливості функціонування наукового співтовариства, специфіка наукової комунікації (В. Іванов, І. Лейман, Р. Мертон, Н. Яхіел та ін.); сутність організації науково-дослідної роботи та специфіку формування навчально-пошукової й науково-дослідницької діяльності студентів (М. Анцибор, В. Журавльов, В. Загвязинський, І. Лясков, Я. Колиб’юк, Л. Круглий, М. Львов, Я. Мараш, О. Мартиненко, В. Ніколаєва, Г. Ніколаї, Т. Татукіна, І. Усачова, Л. Хомич, О. Докур та ін.), а також шляхи і засоби формування дослідницьких умінь і якостей (Н. Амеліна, Е. Карпова, Н. Кічук, М. Князьян, В. Лісовий, В. Литовченко, В. Рибалко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк та ін.).

З урахуванням означеного вище, метою поданої статті є висвітлення специфіки традиційного підходу щодо виміру ознак творчої особистості вченого як суб’єкта науково-дослідницької діяльності і культури. Вивчення довідкових видань та спеціальної літератури засвідчує, що під суб’єктом науково-дослідницької діяльності розуміють професіонала, якого прийнято диференціювати як ученого, дослідника, наукового співробітника. Так, сутність поняття “вчений” в науковому обігу визначається по-різному, що зумовлено особливостями здійснення фахівцем науково-дослідної роботи, а саме, як особи, яка має учений ступінь і звання доктора, магістра, кандидата [1];

як фізичної особи, що має вищу освіту, проводить фундаментальні і прикладні дослідження й отримує наукові або науково-технічні результати, завдяки здатності відкривати нове [6].

Аналіз спеціальної літератури переконливо засвідчує, що в дослідженні особистості та діяльності вченого як “людини науки” сформувалося декілька підходів. Так, з позицій традиційного підходу вчений розглядається неодмінно як творець, а його діяльність — як процес пізнання об’єктивних закономірностей, тобто як процес творчості. В цьому зв’язку самі дослідники, зокрема ті, які досягли плодотворних результатів у науці і спробували осмислити свої успіхи, вказують на блок спеціальних якостей, які ми, не претендуючи на вичерпні дані з цього питання, узагальнили в таблиці.

Таблиця

Традиційний підхід до визначення якостей творчої особистості як суб’єкта наукового пізнання, спілкування й праці

№ з/ч	Параметри творчої особистості вченого як людини науки	Персоналії
1	— любов до науки; — безмежне терпіння під час тривалого обдумування питання; — старанність у спостереженні і збиранні фактів; — винахідливість; — здоровий глузд; — відсутність схильності сліпо наслідувати вказівкам інших; — критичність мислення	Ч. Дарвін
2	— наполеглива тяжка праця	К. Якобі
3	— старанність	В. Гаусс
4	— тверда пам’ять; — сила уваги; — відчуття порядку в системі конкретної галузі науки	А. Пуанкаре
5	— вміння вибрати і поставити запитання; — вміння користуватися засобами дослідження, які має в розпорядженні наука; — вміння розібратися в одержаних результатах	К. Тимірязев
6	— значна самостійність мислення	К. Скрябін
7	— вміння з частотностей доходити до вірогідно справедливого, достовірного й істинного; — наукова самостійність	Д. Менделєєв

№ з/ч	Параметри творчої особистості вченого як людини науки	Персоналії
8	— палка уява; — здатність змінювати свої первісні думки	К. Бернар
9	— відсутність бажання йти протоптанним шляхом; — яскраве прагнення самостійно досліджувати світ; — здатність вироблювати власні погляди і правила пошуку, самостійно вести роботу	В. Оствальд
10	— гаряча допитливість; — багата уява; — любов до дослідних досліджень	Л. Дьюї
11	— гострий, закоханий інтерес до науки	А. Несмеянов
12	— підвищена активність у пошуковій дослідницькій роботі	А. Колмогоров
13	— вибірковість пам'яті як здатність запам'ятовувати лише строго необхідне	Б. Вейнберг
14	— спостережливість; — істинний інтерес до науки	І. Павлов
15	— допитливість; — проникливість, заснована на уявленні; — здатність до критичних оцінок; — абсолютна чесність; — гарне здоров'я; — щедрість	У. Кеннон
16	— сміливість; — педантичність	Ш. Ріше
17	— інтелект, уява, допитливість, настирливість, дар спостереження або абстрактного мислення, ініціативність, технічні навички	Г. Сельє
18	— відкритість відносно всього нового; — незалежність	К. Роджерс
19	— велика енергія, кмітливість, гнучкість, пристосованість, впертість, настирливість; — яскраві пізнавальні й інформаційні здібності, інтуїція; — чесність, безпосередність; прагнення до відкриття, володіння фактами й закономірностями	В. Картер
20	— незалежність у думках і діях; — чутливість й сприйнятливості до свого і чужого внутрішнього світу	Б. Ейдусон

№ з/ч	Параметри творчої особистості вченого як людини науки	Персоналії
21	— здатність відкинути прийняті методи рішення проблеми й шукати нові рішення; — здатність дивитися далі безпосередньо даного й очевидного; — загальна розумність; здатність розпізнавати можливість реорганізації елементів системи для нового функціонування; — здатність представити змінені дію об'єкта або його частини в напрямі його основного застосування	Дж. Гілфорд

Як видно з таблиці, незважаючи на наявні розбіжності в точках зору видатних дослідників відносно кількості та рангів провідних й супутніх якостей “людини науки”, їх об'єднує певний єдиний стрижень, який найбільш адекватно й повно описаний Г. Сельє. Відзначимо, що, на думку цього автора, численні розумові і фізичні якості, властиві вченому як такому, можуть бути приблизно класифіковані за шістьма найважливішими категоріями: ентузіазм (інтерес, захопленість, пил, пристрасть, збудження, спрямовані на реалізацію задуму) і настирливість (здатність до тривалого і упорного переслідування поставленої мети, подолання перешкод), оскільки без мотивації до дослідницької роботи інші якості не мають сенсу; оригінальність (незалежність мислення, уява, інтуїція, обдарованість) як здатність по-новому поглянути на речі, найрідший дар, характерний для наукової еліти; інтелект як здатність до розуміння, можливість використати усвідомлені знання під час зіткнення з новими ситуаціями і передбачити виникнення проблем завдяки абстрактному осмисленню взаємозв'язків, виражених у символах (логіка, пам'ять, досвід, здатність до концентрації уваги на одній проблемі разом з її логічними наслідками, абстрагуванню, зневага до всього, що не стосується до справи); етика як сукупність принципів, що керують поведінкою вченого (чесність перед самим собою, яка досягається завдяки самоспостереженню і самоаналізу; розумова самодисципліна як контроль над своїм розумом з метою забезпечення ефективності його діяльності; фізична самодисципліна як підтримка здорового способу життя); контакт з природою (спостережливість, технічні навички); контакт з людьми (розуміння себе та інших, сумісність з людьми, що оточу-

ють, здатність організувати групи, переконувати інших і прислуховуватися до їх аргументів) [5: 47–111].

Тому, узагальнюючи міркування найбільш відомих учених відносно головної якості, яку повинен мати дослідник/учений, правомірно заключити, що йому повинні бути притамані закоханість, ненаситність, інтерес до таємниць природи і до шляхів оволодіння цими таємницями. Крім того, від нього вимагається значна щоденна праця мозку і терпіння. Інакше кажучи, головне, що повинен мати дослідник, полягає не в спеціальних задатках, які можна розвинути, не в знаннях, яких можна навчитися, не в уміннях, які можна укріпити практичним досвідом, а у внутрішній постійній допитливості, викликаній прагненням до з'ясування невідомого, жадоби зрозуміти причини явищ, схильності шукати і знаходити незрозумілості. Як наслідок, вбирання проблем науки складає головну рису дослідника, що означає основне коло його інтересів — прагнення розгадувати.

Суттєвим є й те, що обдарованість дослідника виражається не в розпливчастій допитливості, як це видно з таблиці, а в спрямованій допитливості. Пов'язано це з тим, що дослідник за характером не той, що легко засвоює готові знання, а той, хто постійно прагне знаходити те, що зможе стати новим знанням. Шукати, відкривати нове — спеціальна риса обдарованого дослідника, що не обмежується пасивним інтересом до науки. Вона пов'язана з виключною працелюбністю — потребою і здатністю до наполегливої праці. Талант дослідника ґрунтується крім цього на високій вимогливості до якості своєї продукції, на постійному прагненні покращувати. Проте означене уявлення, що склалося в межах традиційного підходу, не опирається на аналіз дійсного характеру праці в сучасній науці кінця XX — початку XXI століття і є в певній мірі ідеалізованим. Воно сформувалося здебільшого з висловлювань крупних учених минулого про характер, методи їх роботи і, відповідно, відбиває діяльність у науці на вищому творчому рівні (що мимоволі стає втіленням наукової міфології). Внаслідок цього описана вище модель не може служити основою “наукової теорії наукової творчості”. Проте її значення і цінність в теперішній час пов'язані з регулятивною роллю у функціонуванні науки, зокрема в аспекті спеціальної освіти майбутніх наукових кадрів, що орієнтуються на еталон “класичної” фігури вченого [3, 4].

Критично оцінюючи сутність традиційного підходу до визначення провідних ознак особистості науковця, очевидно, що останній відбив період функціонування “малої науки”, якому відповідала індивіду-

альна праця вченого, який не потребує для своїх досліджень значної матеріальної бази, тому що наука тривалий час розвивалася за своїми власними законами поза залежності від того, як її описували. Міфологізація образу вченого не мала після себе перекручувань у функціонуванні науки, оскільки його вплив здійснювався лише всередині, тобто через самосвідомість учених, і не могла мати інших ефектів, крім стабілізації наукових традицій. До того ж, якщо зневажати рожевою окрасою портрета, що зображує зазвичай всебічно освіченого гуманіста, який безкорисливо і настирливо досягає істини, незалежного, безпристрасного, скромного тощо, то стане зрозуміло, що основні риси вченого XVII–XIX ст. відображені в ньому вірно. Це дослідник-одинак, видатна особистість, його самовідданість науковій роботі обумовлена глибоким інтересом до проблем, що розв'язуються за власним інтересом [3]. Аж до XX століття більшість досліджень і відкриттів у науці дійсно були здійснені людьми, які можуть бути названими “одинокими геніями”. Безпосереднє оточення генія — декілька учнів і співробітників — не відіграло суттєвої ролі в його науковій діяльності, тому що перші були об'єктом для виконання його педагогічного обов'язку, а інші — просто підсобною силою. Одинокий розум досягав задоволення в результаті тривалого, трудного шляху, який проходиться самостійно [4: 36–37].

Проте перехід до “великої науки”, що представлена крупними організаційними одиницями з яскраво вираженим розподілом праці, діяльність яких планує і фінансує держава, ті зміни, які відбулися як всередині самої науки, так і в її взаємозв'язках з виробництвом і суспільством в цілому, не могли не спричинити зміни характеру праці в науці і, отже, зміни суб'єкта наукової праці — вченого. Необхідність вивчення цих нових феноменів у сучасних умовах визначалася новим статусом науки, її перетворенням у безпосередню виробничу силу суспільства, що висунуло на передній план питання організації і планування науки. В нових історичних умовах XX століття ізольований підхід, властивий традиційній моделі, виявився неприйнятним і безпорадним під час опису наукової творчості, в пошуку її закономірностей, що призводить сьогодні до самообману й помилкам відносно розуміння особистості сучасного вченого та його діяльності. Як наслідок, нові соціально-історичні умови вимагали пошуку нового підходу, альтернативного традиційному, що було зумовлено чинниками зростання науки, змінами логіки її розвитку, специфікою розподілу праці людей в науці, виникненням соціології і психології науки,

що виявили роль наукових колективів і проблеми організації науки, вплив фінансування на науку, особливості взаємовідносин науки й інших агентів суспільства [7: 37–38].

Як наслідок, місце вченого-одинака посів науковий колектив, трудова діяльність якого залежить від державного фінансування. Типовий сучасний учений вже не є ні одиноким, ні генієм, оскільки це спеціаліст, що працює у професійній організації [2]. А участь в організованих дослідженнях накладає на нього складну мережу обов'язків, які обмежують незалежність у виборі проблеми, свободу йти в роботі шляхом, що підказаний допитливістю і уявою. Через це у літературі, що враховує вплив соціальних факторів на наукову діяльність, а також яка фіксує зміни, що відбуваються в її характері і в особистості самого діяча науки внаслідок розподілу наукової праці і розчленування стадій творчого процесу, закріплення окремих функцій за різними індивідами, прозоро простежується низка типологій сучасних учених. При цьому деталізація в розподілі праці відбилася і в деталізації типології вчених.

Таким чином, вивчення історії науки свідчить, що внаслідок дослідження творчої особистості вченого насамперед за матеріалами біографічних мемуарів крупних учених, їх висловлювань про себе и колег, опису ними ходу конкретних творчих процесів і спеціальних праць, присвячених проблемам наукової діяльності і наукової творчості, було запропоновано низку класифікацій, що використовують різні підстави: за швидкістю розумових реакцій — на “класиків”, які не потребують спілкування, творять повільніше, але глибше (Фарадей, Гемгольц), та “романтиків”, які творять багато, скоріше, але більш поверхово (Деві, Лібіх), тому зацікавлені в оточенні, що сприймає вихідні від них імпульси (В. Оствальд); за типом уявлення — на “аналітиків” (логіків), які безпомилково йдуть шляхом логіки та невтомних у розрахунках (Вейерштрас), і “геометрів” (інтуїтивістів), на підставі власних наочних абстрактних уявлень, які здійснюють відкриття (А. Пуанкаре); за відданістю традиціям науки — на “греків” (візуалістів) та “вавілонян” (вербалістів) (Д. Прайс); за мірою обдарованості — на “інтелектуально розвинених” (тантів), які визнають тільки те, що логічно доводиться, внаслідок чого їх праці мають систематичність і складність, але й щодо критики авторитетів і у прагненні до нового вони ніколи не переступають вирішальної межі, і “творчо обдарованих” (геніїв) людей, які довіряють тільки інтуїтивній очевидності, своєму чуттю,

авторитети не відіграють для них ніякої ролі і як наслідок — їхні праці відрізняються простотою і наочністю (П. Енгельмейер); стосовно результатів своєї творчості — на “емпіриків” (раціоналістів), які не задовольняючись фактом зародження ідеї, основне завдання вбачають в її реалізації, та “ідеалістів” (фантазерів), які вічно шукають і сумніваються, незадоволені досягнутим і тому ніколи не переходять до втілення своїх ідей у реальність, оскільки на їх долю випадають лише “муки творчості” (М. Блох) [2].

Як бачимо, подані вище класифікації, які правомірно вважати дихотоміями, утворюють певний теоретичний підхід до питання про творчу особистість вченого, оскільки, незважаючи на уявну вільність вибору авторами підстави розподілу, вона передбачає об’єктивно задані параметри порівняння носіїв наукової свідомості. Однак намічена ними модель ученого недостатньо деталізована, оскільки особливості творчої особистості вченого беруться в комплексі, без відповідної диференціації. Водночас наведені вище дихотомії дають той необхідний початковий рівень, який може бути врахований під час вирішення завдань побудови типології сучасних учених та їх ідеальних моделей за фактором спеціалізації наукової праці.

Література

1. Гуревич П. С. *Современный гуманитарный словарь-справочник*. — М., 1999. — 345 с.
2. Мотрошилова Н. В. *Наука и ученые в условиях современного капитализма*. — М.: Наука, 1976. — 256 с.
3. Регирер Е. И. *О профессии исследователя в точных науках*. — М.: Наука, 1966. — 167 с.
4. Селье Г. *От мечты к открытию (Как стать ученым)*. — М.: Прогресс, 1987. — 366 с.
5. *Социологический энциклопедический словарь* / Под ред. Г. В. Осипова. — М., 1998. — 356 с.
6. *Ученый и научный коллектив: социальные аспекты деятельности* / Отв. ред. В. Н. Иванов. — М.: Прогресс, 1986. — 263 с.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Як наголошено у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті, нові пріоритети й соціокультурні цінності, що обумовлюють необхідність інноватизації змісту, засобів, форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, сприяли значній активізації наукових досліджень у різних напрямках.

Враховуючи те, що провідною метою навчання іноземних мов у школі є формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції в єдності її лінгвістичного, соціокультурного, стратегічного й іншомовного компонентів (Є. І. Бейдер [1], І. Д. Бех [2], Т. Є. Єрьоменко [3], С. Ю. Ніколаєва [4] та ін.), на лекційних і практичних заняттях з методики викладання іноземних мов ми намагалися сконцентрувати більш пильну увагу студентів на особливостях управлінських процесів, що мають місце у взаємодії вчителя й учнів, організований на принципах комунікативного підходу до навчання іноземних мов. Тут ми звертали особливу увагу на той об'єктивно встановлений факт, що за комунікативного підходу центр навчання іноземної мови різко зміщується від володіння мовними формами на процес комунікації. Внаслідок цього в центрі навчання знаходиться особистість учня, а вчитель покликаний лише активно формувати його вміння самостійної діяльності, забезпечуючи його творчу активність і виявлення навичок самоорганізації, самооцінки й самоконтролю. У зв'язку з цим взаємодія, а також рольові позиції вчителя й учня набувають своєї особливої специфіки, що вимагає свого врахування в організації їхньої спільної діяльності в процесі навчання іноземної мови. Інакше кажучи, студенти усвідомлювали той факт, що комунікативний підхід, як і кожний із сучасних методів навчання іноземних мов, передбачає свою особливу організацію взаємодії вчителя й учня, обумовлену роллю кожного з них. Роль останнього за комунікативного підходу значно активізується за рахунок усвідомлення своїх індивідуальних потреб і можливостей. Через це учень, одержуючи знання від учителя, членів навчальної групи та з інших джерел, повинен уміти самостійно скласти свою індивідуальну програму навчання і брати на себе від-

повідальність за те, що він робить у групі; контролювати й оцінювати свої успіхи в навчанні; конструктивно вирішувати такі навчальні ситуації і проблеми, коли лінгвістичний запас не зовсім адекватний висунутим вимогам. Студенти підводились до думки, що з цієї причини одним з найважливіх управлінських завдань учителя іноземної мови є вироблення оптимальних засобів розвитку поступово зростаючої автономії учня. Обумовлено це тим, що в комунікативно спрямованому навчанні передбачається, що учні обговорюють і виробляють разом з учителем вибір своїх навчальних цілей та засобів їхнього досягнення, досліджуючи на практиці, як краще використовувати і застосовувати вже сформовані вміння та навички. У свою чергу, постійний розвиток автономії учня в процесі навчання іноземної мови привів до виявлення таких особливостей у його організації, які фіксуються новими поняттями [6: 7], як:

- selfinstruction — нейтральний термін, що стосується загальних ситуацій навчання, у межах яких учні працюють без прямого контролюючого впливу вчителя;

- self-direction — термін, за допомогою якого описується певне ставлення до навчального завдання, коли учень бере на себе відповідальність за прийняття рішень, пов'язаних з його навчально-пізнавальною діяльністю, проте тут виявлення його активності, спрямованої на реалізацію цих рішень, є необов'язковим;

- autonomy — термін, що описує ситуацію, у якій учень повністю відповідає за всі рішення своїх навчальних проблем і дій, що стосуються їхньої реалізації. За повної автономії учень повністю не залежить від учителя і яких-небудь спеціально підготовлених матеріалів;

- semi-autonomy — термін, що фіксує стадію, на якій учень готується одержати повну автономію;

- self-access materials — матеріали, що наявні і призначені для самостійної роботи;

- self-manager — самоменеджемент, який розуміють як ефективний спосіб самоорганізації й самоконтролю з урахуванням особистісної ситуації розвитку, провідних потреб і перспектив саморозвитку;

- individualised instruction — навчальний процес, організований з урахуванням індивідуальних характеристик і потреб особистості учня.

Отже, ми концентрували увагу студентів і на вивченні новітнього професійного тезаурусу, сформованого в руслі зарубіжних технологій

навчання іноземних мов. Зокрема, вище наведені визначення понять фіксують момент, який засвідчує, що за комунікативного підходу до навчання іноземної мови наявність мотивації учня є найважливішою передумовою успішності цього процесу. Проте сам факт наявності мотивації необов'язково допускає незалежність від учителя і здійснюваного ним управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Ключем до розуміння смислу наведених понять є розуміння ідеї відповідальності учня за навчання іноземної мови, а також того, у чому саме полягає ця відповідальність. Малося на увазі, що процес навчання іноземної мови повинен бути особистісним, індивідуальним. Тому учителеві, який несе відповідальність за велику кількість управлінсько-організаційних завдань у вигляді комплексної організації навчальних матеріалів, занять, серії вправ і завдань, системи контролю тощо, необхідно послідовно частину цих завдань перекладати на плечі учнів (вибір завдань навчання, навчальних матеріалів, методів навчання, регламентування часу виконання навчальних завдань, вибір партнерів для парної й групової роботи, підведення підсумків та оцінка результатів і т. д.). Студенти підводилися до висновку, що комунікативний підхід до організації процесу навчання іноземної мови передбачає таке управління ним, за якого вчитель постійно залучає учнів до прийняття рішень у навчальних цілях, збільшуючи міру їх відповідальності за якість одержуваних результатів. Під автономією в цьому випадку розуміється повна відповідальність учня за реалізацію завдань навчання іноземної мови.

При цьому повної автономії може досягти учень, який готовий до комунікації за будь-якої можливості, активно й зацікавлено брати участь у навчальній діяльності, обговорювати і висувати пропозиції стосовно вибору текстів, завдань, вправ, іти на компроміс, обмінюватися знаннями, досвідом, враженнями, поважати індивідуальність інших, сумніватися і ризикувати, користуватися різними джерелами інформації, приймати поради й побажання від учителя та однокласників, оцінювати власні досягнення й успіхи інших.

У зв'язку з цим студенти поступово розуміли, що типовими ролями вчителя за комунікативного підходу до навчання іноземної мови є ролі:

– needs analyst — аналітика потреб учнів, коли учитель бере на себе відповідальність за визначення індивідуальних потреб своїх вихованців та їх всебічне врахування під час організації навчання іноземної мови;

– counsellor — радника, коли вчитель служить прикладом комунікатора, який установлює зв'язок того, хто говорить, з тим, хто слухає, використовуючи підтвердження, зворотний зв'язок;

– group process manager — менеджера групи, коли вчитель повинен забезпечити умови для успішної самостійної діяльності кожного учня, спрямованої на іншомовну мовленнєву комунікацію, але без виправлення помилок на занятті. (Це означає брати на замітку помилки, що допускаються, для того, щоб у кінці заняття продемонструвати групі правильні варіанти відповідей, надаючи учням можливість самокорекції своїх помилок, а потім забезпечуючи закріплення лексико-граматичного матеріалу, що вивчається, на практиці) [6, 7].

Розкриваючи перед студентами особливості управлінського механізму педагогічної діяльності вчителя іноземної мови під час організації ним процесу навчання учнів за допомогою принципів комунікативного підходу, ми підкреслювали думку, що оскільки головною ідеєю останнього є навчання іноземної мови як засобу спілкування, то саме ця обставина обумовлює особливі вимоги до особистості і професіоналізму вчителя, оскільки від нього залежить ефективність організації іншомовного мовленнєвого спілкування та успіхи в роботі учнів.

Загалом, розглядаючи соціально-психологічні й технологічні особливості практичної реалізації кожного із сучасних методів навчання іноземної мови, ми в кожному конкретному випадку звертали увагу студентів на специфіку сполучення елементів системи:

– управління, притаманного педагогічній діяльності вчителя іноземної мови (цілі управління, його функції, методи, принципи, структура, техніка, а також сам процес управління);

– дидактики (цілі навчання учнів іноземної мови, функції, принципи, зміст, методи, організаційні форми).

Таке порівняння значною мірою сприяло усвідомленому оволодінню студентами основними функціями рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови. Воно дало змогу за абстрагування об'єктивувати специфіку окремих актів управлінських циклів навчально-пізнавальної діяльності учнів, що вивчають іноземну мову, та власне педагогічної діяльності вчителя, не затінюючи бачення діалектики їхнього тісного взаємозв'язку під час організації цілісного педагогічного процесу. У процесі навчання у вищій школі майбутній фахівець передусім повинен засвоїти зовні йому поставлені зразки професійної діяльності, її правила та операції. У такому випадку, хоча і відбувається активізація особистості студента, але, в

основному, здійснюється жорсткий контроль за формами її самостійної діяльності, тобто фактично відбувається їхнє обмеження певними професійними нормативами. Однак здобуття професійно-педагогічної освіти у вищій школі має відбуватися не тільки через засвоєння професійних знань, культурних норм шкільного життя, представлених у предметній формі і у вигляді професійних способів мислення. Воно, на думку В. П. Симонова, повинно відбуватися переважно як процес усвідомлення особистістю майбутнього вчителя іноземної мови себе як суб'єкта педагогічного менеджменту на основі оволодіння структурно-функціональними компонентами своєї професійної діяльності: її цілей і завдань, змісту, засобів, технологій, принципів та методів організації [5].

У зв'язку з інноватизацією шкільної практики (широке розповсюдження нових інформаційних технологій, комп'ютеризація, тенденція до впровадження дистанційного навчання іноземних мов) модель професіограми вчителя іноземної мови сучасного типу повинна залучати блок спеціальних — управлінських — знань, умінь, навичок та рис, що дозволяють йому продуктивно керувати процесом навчання іноземної мови як цілісною педагогічною системою на основі реалізації науково обґрунтованих способів її діагностики, моделювання, організації та моніторингу якості функціонування.

Література

1. Бейдер Е. И. *Некоторые пути повышения эффективности обучения иностранным языкам студентов, специализирующихся в области точных наук.* — Минск: Высшая школа, 1973. — 32 с.
2. Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.* — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
3. Еременко Т. Е. *О влиянии характерологических особенностей студентов на формирование их профессиональной направленности // Научный вестник ДДПУ ім. К. Д. Ушинського.* — Одеса, 1998. — Вып. 6–7. — С. 138–141.
4. Николаева С. Ю. *Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография.* — К.: Вища шк., 1987. — 138 с.
5. Симонов В. П. *Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие.* — М.: Роспедагенство, 1999. — 427 с.
6. Curran C. A. *Counseling-Leaning: A Whole-Person Model for Education.* New York: Grune and Stratton, 1972.
7. Richards J. C., Rodgers T. C. *Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis.* — Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. — 171 p.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Новое время, новые условия, в которых мы живем, потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, целей и задач, так и конкретных методов и технологий преподавания иностранных языков. Небывалый спрос на иностранные языки со стороны специалистов разных специальностей потребовал и качественно другого предложения. В процессе всеобъемлющей интеграции в мировое сообщество изменились требования рынка труда к специалистам различных отраслей и особенно к участникам внешнеэкономической деятельности, профессионализм которых “напрямую зависит от уровня и качества иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, готового вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур” [1: 5]. Огромное количество специалистов в различных областях науки, бизнеса, медицины, техники и во всех других областях человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранному языку как орудию производства, в исключительно функциональных целях для использования в различных сферах жизни общества в качестве средства профессионального общения со специалистами из других стран.

Подобная ситуация предъявляет требования иноязычной профессионализации и к студенту, который не может больше рассчитывать, что овладение разговорным английским языком способно решить все его профессиональные проблемы, и к преподавателю иностранного языка, который сегодня не может дистанцироваться от специальной дисциплины (юриспруденции, экономики, информатики и др.), апеллируя к полученному лингвистическому образованию. Вопрос, как обучать профессионально-ориентированному иностранному языку, стал актуален как никогда. Роль лингвистики в профессиональной коммуникации определяется не только прикладными аспектами проблемы — проблемами, которые возникают в конкретных профессиональных областях, где в настоящее время оказывается востребованной лингвистика. На сегодняшний день уже

обозначены инвариантные теоретические вопросы, которые нуждаются в обсуждении. К числу таких вопросов относятся, в частности, особенности методики преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка. Приступая к описанию основных положений методики преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка, необходимо прежде всего определить понимание важнейшего для данной проблематики термина “специальный (профессиональный) язык”. “Специальный (профессиональный) язык — это естественный язык с элементами языков искусственных, точнее специализированных искусственных языков или символических языков науки (языки математики, логики, лингвистики, химии и др.), а также языков человеко-машинного общения (алгоритмические, или языки программирования, языки определенных систем и т. п.)” [2]. В отличие от лексики общего употребления специальный язык обслуживает коммуникантов, занятых в определенной сфере научно-профессиональной деятельности.

При этом, однако, необходимо осознавать, что, несмотря на тот факт, что специальный язык — это вербальный язык, его характерной особенностью является достаточно развитая тенденция к привлечению в его состав авербальных средств, использующихся и в функции номинации специального понятия, и в функции его дефиниции (как дополнительный материал в виде рисунков, чертежей, схем и т. п.). Существует мнение о том, что “предоставление информации с помощью нелингвистических средств в таблицах, графиках и рисунках “высокоэкономно, понятно специалисту, который знает символы и может использовать намерение данного сообщения” [2]. Здесь нужно особо подчеркнуть, что в настоящее время роль естественно-языкового компонента в профессиональных областях, обслуживаемых “специализированными языками”, на наш взгляд, существенно “занижается”. Специализированные языки считаются “искусственными”, в их описании доминируют нормативные и “предписательные” подходы, тогда как любой специализированный язык есть развитие, продолжение естественного языка. Как нам кажется, не имеет смысла отказываться от термина “специальный язык”, но необходимо отмечать его четкую профессиональную ориентированность. Определяющими факторами процесса формирования специальных (профессиональных) языков, на наш взгляд, является сочетание экстралингвистических факторов, составляющих “внешнюю систему языка” в данный исторический период смены социально-экономи-

ческой формации, с лингвистическими закономерностями, составляющими “внутреннюю систему языка”. Специальный (профессиональный) язык включает в себя “номинативные единицы разных уровней профессионального тезауруса (термины, номены, профессионально терминованные номинации, профессиональные просторечия и др.), функционирующие в определенных видах профессиональной коммуникации” [3, 4].

Специальный язык — это национальный в своей основе язык с постоянной, традиционной тенденцией к его интернационализации. Тенденция эта — неизбежное следствие того факта, что любые профессиональные знания не имеют государственных, национальных, идеологических и иных границ. Последнее положение кажется нам достаточно важным, поскольку позволяет наглядно продемонстрировать, что интернационализация языков для специальных целей предполагает их гармонизацию на понятийном уровне, на уровне содержания и объема основных понятий. Иными словами, такие понятия, как “маржа”, “бюджет”, “астенический синдром”, для любого специалиста обозначают одно и то же, вне зависимости от национальной принадлежности профессионала. Очевидно, что только в данном случае возможны содружество, торговля, совместные предприятия и другие формы международной деятельности и профессионального общения.

Еще совсем недавно преподавание иностранных языков основывалось на различных аспектах текстовой деятельности: филологи анализировали огромное количество художественных текстов, нефилологи читали “сотнями” специальные тексты в рамках своей будущей профессии, а “роскошь” повседневного общения сводилась к так называемым “бытовым темам” (в гостинице, в ресторане, на почте). Однако такое анализирование и заучивание идеальных коммуникативных образцов “сводило коммуникативные возможности языка к пассивной способности понимать кем-то созданные тексты, но не создавать, не порождать речь, без чего невозможно реальное общение” [4: 41]. Именно поэтому в настоящее время обучение профессионально-ориентированным иностранным языкам как средству общения между профессионалами разных стран понимается не как сугубо прикладная и узкоспециальная задача: обучение физиков — языку физических текстов, геологов — языку геологических текстов, специалистов в области туризма — языку соответствующих текстов. Сегодняшний специалист — это широкообразованный че-

ловец, имеющий всестороннюю глубокую профессиональную подготовку и широкий культурный кругозор. Соответственно иностранный язык профессионала такого рода — это и орудие производства, и часть культуры, и средство самообразования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, насытить процесс обучения различными интерактивными формами и приемами, приближающими студентов к реальным профессиональным и жизненным ситуациям говорения, восприятия звучащей иностранной речи и адекватного реагирования на нее. Итак, максимальное развитие профессиональных коммуникативных способностей — вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед любым преподавателем, который обучает профессионально ориентированному иностранному языку. Для решения столь сложной и комплексной задачи необходимо, с одной стороны, освоить новейшие методики преподавания, направленные на развитие всех основных видов речевой деятельности, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться; с другой стороны — было бы неправильным бросаться из одной крайности в другую и отказываться от всех “старых, проверенных временем” методик.

Современные учебные методики обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, на наш взгляд, должны быть пронизаны следующей методологической посылкой: любой вид учебного материала не претендует на законченность, но является информационным поводом для интерактивного процесса воспроизводства речи. Таким образом, все текстологические проблемы не отбрасываются, а снимаются. Следует особо подчеркнуть, что только овладение и свободное использование профессионального тезауруса не есть профессиональное общение. Как раз наоборот, — сколь угодно широкий лексический запас не может обеспечить эффективной профессиональной коммуникации без устойчивого “усвоения” всего лингвистического пространства иностранного языка. В частности, на начальном этапе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку нельзя обойтись без основных грамматических и лексических средств выражения причины, следствия, цели, уточнения, уступки и противопоставления, без знания основ морфологии для умения разбираться в словообразовательных процессах, без овла-

дения навыками и умениями использования фраз и выражений для изложения содержания текста в сокращенной, структурированной и перефразированной форме, без использования формул выражения согласия и несогласия. На более продвинутой ступени обучения профессионально-ориентированному иностранному языку нет уже чтения как такового, анализ текста служит прагматической цели поиска информационных ассоциаций, а различные “упражнения” или, точнее, подготовительные виды работы помогают действительно почувствовать “вкус языка”. Последнее положение кажется нам достаточно важным, поскольку позволяет подчеркнуть, что языковое существование профессионалов (экономистов, предпринимателей, бизнесменов, физиков, врачей, коммерсантов и др.) связано с повседневным межличностным общением. Оно может быть строго официальным (употребляются преимущественно научные экономические термины), менее официальным (включаются в речь термины и профессионально терминированные номинации) и полуофициальным (наравне с терминами могут употребляться профессионально терминированные наименования и даже профессиональные просторечия).

Подводя некоторые итоги, подчеркнем, что сегодня язык из *специальности* все больше превращается в язык *для профессиональной деятельности в специальности*. В сложившихся условиях, когда, с одной стороны, знания только иностранного языка стали недостаточными для значительного количества специалистов, а с другой — современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем языка, требуются совершенно новые приемы и технологии обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Мы абсолютно уверены, что только разумное сочетание старого и нового, стереотипов и творчества, умения и вдохновения может привести преподавателя профессионально-ориентированного иностранного языка к желаемому профессиональному успеху, выводя его студентов на новый качественный уровень межкультурного профессионального общения.

Литература

1. Крупченко, А. К. Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей // Сборник материалов международной научно-практической конференции “Учитель-учебник-ученик”. — М.: МГУ, 2005. — С. 299–306.
2. Коровушкин, В. П. Подъязык, социолект, субстандарт и смежные явления в социально-коммуникативной системе экзистенциональных форм языка

(термины и определения понятий) // Сборник статей Третьей международной научной конференции “Языки профессиональной коммуникации”. — Челябинск: Энциклопедия, 2007. — С. 51–59.

3. Карпухина, Н. М. *Лексико-семантические процессы в русской терминологии товарно-денежного обращения: Монография — М., 2007.*

4. Ковалев, В. В. *В поисках ответа на вопрос “что есть деловой язык” // Сборник научных трудов “Деловой язык и методика его преподавания”. Выпуск 1. — Пятигорск: ПГЛУ, 2002. — С. 40–47.*

Секція 3

***СПОСОБИ НАВЧАННЯ РІЗНИХ
ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
І ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ***

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В Ереванском медицинском государственном университете уже пятый год подряд проходит прием студентов в подготовительную группу (нулевой курс), где профессионально-ориентированное обучение ведется на английском языке для иностранных студентов. Студенты, обучающиеся в этой группе, приезжают чаще всего из Ирана, Сирии, Ирака, Ливана и других стран. Практика работы с этими студентами позволяет сделать некоторые выводы и обратить наше внимание на проблемы, возникающие в процессе усвоения медицинской терминологии.

Данный курс преподавания английского языка и медицинских терминов рассчитан на два этапа:

1) *базовый курс английского языка (предусматривается преподавание бытовой лексики);*

2) *профессиональный (преподавание лексики, используемой в медицинской профессиональной сфере — медицинская лексика и терминология).*

I. Базовый курс включает такие тематики текстов и ситуаций общения, как:

- * My family. (Моя семья).
- * My day, my hobby. (Распорядок дня, питание, отдых, хобби).
- * Dwelling, my flat. (Описание жилища).
- * Weather, seasons. (Времена года, погода).
- * Travelling. (Путешествие различными видами транспорта).
- * Literature and art. (Литература и искусство и т. д).

II. В профессиональной тематике рассматриваются такие темы, как:

- * The structure of the human body. (Строение человеческого тела).
- * Hospitals. (Больницы).
- * Infectious diseases. (Инфекционные заболевания).
- * At the dentist's. (У стоматолога).
- * At the chemist's. (В аптеке).
- * Digestive system. (Пищеварительная система).
- * Nervous system. (Нервная система).

Естественно, не следует забывать о том, что процесс обучения теоретически и практически направлен на усвоение, запоминание, толкование профессиональной лексики. На практике, к сожалению, возникают некоторые сложности. Вначале хотелось бы обратить внимание на следующее: русскоязычные, армяноязычные и англоязычные студенты первого курса усваивают медицинскую терминологию легче, чем студенты подготовительного курса.

И это вполне закономерно, так как:

*толкование терминов, их значение, перевод дается на родном языке;

*большинство терминов, относящихся к профессиональной среде медиков, — термины, заимствованные из латинского и греческого языков;

*представленные в медицине термины — интернациональны; т. е. легко распознаются и широко употребляются в национальном языке (армянском, русском, английском);

*с медицинской лексикой и терминами этой группы студенты часто сталкиваются в СМИ (телевидение, радио, газеты, журналы).

Учитывая тот факт, что лексика профессионально-ориентированной деятельности преподается на подготовительном курсе не на родном персидском и арбском языках, а на английском языке, возникают небольшие сложности. Во избежание затруднений в процессе обучения, в усвоении и тратовке значения терминов следует обращать внимание на объективные (первоначальная база, уровень владения языком — общеупотребительная, профессионально неориентированная лексика) и субъективные особенности (социально-культурная среда, в которой выросли студенты). Надо не забывать о том, что первоначальная база студентов, проходящих обучение на подготовительном курсе, — это уровень общеупотребительной лексики. Цель подготовительного курса — не только повысить знание английского языка (базовый курс), но самое главное — усвоить медицинскую профессиональную лексику. Это необходимо студентам как в процессе обучения в мединституте, так и в их последующей профессиональной деятельности. Усвоение медицинской лексики позволяет усваивать, распознавать, толковать и использовать профессионально-ориентированную терминологию, готовить специалистов, владеющих профессиональным языком медицины. В этом проявляется одна из коммуникативных функций языка — когнитивность, то есть когда термин используется как языковая схема,

несущая определенную информацию, доступную в каждой профессиональной среде. Медики как носители профессиональной медицинской лексики, используя термины по указанной модели, дают оценку, характеристику определенного состояния пациента, больного. Складываются определенные термины-схемы, в которых отображаются понятия. У человека возникает не просто картина отображения мира, он, как указывает Г. М. Андреева, “обладает определенным планом сбора информации” [1]. Схемы или аналогии направляют активность субъекта: помогают определить, куда “смотреть” и “что слушать”. Поэтому ролевые игры в процессе коммуникации на занятиях помогают моделировать и включать медицинские схемы-термины, которые помогают студентам лучше запомнить профессиональную терминологию. Происходит уяснение сути термина, описание и трактовка самого слова, что помогает будущим докторам быстрее и точнее проводить коммуникацию. Например, в ходе урока предлагается новая лексика: to have hypertension/hypotension, blood pressure, to diagnose and so on.

Для того чтобы запомнить слова и их значения, используются следующие этапы:

*Предлагается текст, в котором есть эти слова. (Introduction).

*В процессе чтения (Reading) дается толкование незнакомых слов-терминов. Идентифицируется их значение на лексике, доступной студентам. (Identification).

*Слова записываются на доске и в активном словаре студентов (письмо, правописание -Spelling).

*Практические навыки распознавания ключевых слов в предлагаемых упражнениях (правильное использование лексико-грамматической формы слова в структуре предложения-Checking).

*Диалог, ситуативная, ролевая игра (Communication).

Предлагаются ситуации, производится их представление, обсуждение и анализ, включая ключевые слова и выражения, например:

1. Doctor-patient interview (пациент обращается к доктору с жалобами на высокое/низкое давление): to have hypertension/hypotension, to complain of, to check blood pressure and etc.

2. Consultation.

Doctor's words: Good morning, Mr. Smith. What can I do for you?

What's troubling you?

What seems to be the problem?

What's brought you here?

3. History of present illness.

How long have you had this pain?

Where is the pain exactly?

Where did the trouble first start?

4. Taking a past history.

Have you ever had infectious diseases?

Have you ever been operated on?

5. Doing a physical examination.

Could you just take off your skirt for a second?

Could you give me your arm?

Would you open your mouth?

Can you take a deep breath?

6. Closing the consultation.

Well, Mr. Smith I don't think there is anything to worry about it.

I am going to give you something to relieve the pain.

I shall give you some tablets to ease the pain in your muscles.

Итак, на базе аудиовизуальных иллюстраций, создания наглядных пособий, внедрения не только речевых, но и неречевых средств общения (мимика, жесты, телодвижения; т. е. non-verbal communication) студенты начинают четко различать заданную дефиницию в профессиональной лексике, ее отличие от общеупотребительной. Профессионально-ориентированное обучение медицинской лексике на английском языке в значительной мере способствует повышению уровня коммуникации, приобретению навыков и умений через фонетические, лексические и грамматические аспекты языка.

Литература

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. — М., 2000. — 37 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. — М., 1989. — 231 с.
3. Капинова Е. Невербальные компоненты коммуникации в профессиональном обучении. — К., 2004.
4. Серова Г. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению. — Свердловск, 1988. — 226 с.
5. Brumfit S., Johnson K. *The communicative approach to language teaching.* — Oxford., 1981. — 234 p.
6. Lee W. R. *Language teaching games and contests.* — Oxford., 1979. — 203 p.
7. Maher J. Ch. *International Medical Communication in English.* — USA., 1992. — 87 p.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Изучение коммуникативного аспекта языковых явлений соответствует новейшим тенденциям в лингвистике. Однако обучение языку в вузе и в школе, к сожалению, все еще имеет структурно-системную ориентацию. В результате ученики и студенты не получают информации о правильном использовании языковых единиц в речи. Мысль о целесообразности грамматического анализа языковых явлений с точки зрения их функционирования продиктована необходимостью: в аудитории неизбежно возникают дискуссии при обсуждении особенностей употребления той или иной грамматической формы или конструкции. Что касается учебной литературы, то большинство учебников грамматики представляют язык как систему правил для построения предложений из слов, в результате студенты, изучающие иностранный язык, оперируют в речи искусственными конструкциями, которые невозможно употребить в “живом” контексте.

Недооценка коммуникативно-прагматических факторов в преподавании языков влечет за собой ряд проблем, затрудняющих изложение и восприятие грамматического материала. Например, значения грамматических форм и конструкций определяются неточно, поскольку, во-первых, не разграничиваются лингвистические и экстралингвистические сущности, а во-вторых, отождествляются анализируемое явление и контекст; мало внимания уделяется описанию языковых функций грамматических форм; игнорируется иллокутивный потенциал предложений при анализе их смысловых особенностей. Проиллюстрируем сказанное, пользуясь материалом учебников грамматики испанского языка, изданных в Украине и за рубежом. Например, в учебной литературе поверхностно и противоречиво, на наш взгляд, излагается проблема семантики, структуры и функционирования условных сложноподчиненных предложений, “назначение которых, очевидно, заключается в том, что они мертвой хваткой берут мысль в тиски синтаксических шаблонов” [3: 164]. Другие средства выражения условного смысла в лучшем случае пе-

речисляются. Считается, что все условные предложения предназначены исключительно для выражения условно-следственных отношений. Коммуникативное намерение говорящего, которое определяет выбор конструкции соответствующего типа, не учитывается при объяснении их употребления в речи. Однако следует сказать, что в некоторых учебниках предпринимается попытка определить основные коммуникативные функции условных конструкций различных типов [4, 6, 7].

Вне поля зрения авторов учебников грамматики остаются союзы, обслуживающие систему отношений в сложном предложении и функционирующие за его пределами, в сфере текста. Богатый смысловой потенциал союза *si* совершенно игнорируется, а о других условных союзах сообщается только то, что они требуют то или иное наклонение в придаточном предложении. Между тем выбор союза — важный этап формирования высказывания. Каждый условный союз содержит дополнительные характеристики, определяющие функционирование построенных с их участием условных предложений. Подробное описание семантики союзов можно найти в некоторых учебниках, изданных в Испании [6, 7]. Анализ специфики их семантики ведется с позиций целевого использования. Так, например, указывается, что для выражения ситуации-условия, которую говорящий считает единственно возможным фактором, препятствующим осуществлению ситуации-следствия, используются грамматические операторы *a no ser que*, *excepto que*, *salvo que*, взаимодействующие с *Subjuntivo* в придаточном предложении [7: 202]. О союзе *como* говорится, что он употребляется, когда ситуация-условие мыслится говорящим как маловероятная и нежелательная.

Распространенной ошибкой в изложении материала в учебниках грамматики является отождествление анализируемого явления и контекста. Например, сообщается, что *modo Subjuntivo* обозначает возможные, сомнительные, желательные действия и выражает различные человеческие чувства [1: 16], хотя на самом деле все перечисленные значения, а также эмоции выражаются глаголами модуса.

Что касается условных предложений, то при их анализе в учебниках, как правило, не разграничиваются функции союза и контекста. Союз — носитель условного значения, способный актуализировать дополнительные значения, связанные с ситуативными потребностями общения. Информативное содержание условного предложения выступает в качестве контекста по отношению к союзному средству.

В учебниках грамматики именно контексту всегда уделяется большое внимание, предоставляется информация о модальных и временных параметрах главной и зависимой части условного предложения. Например, сообщается, что Imperfecto de Subjuntivo в условном придаточном предложении может передавать возможное или нереальное действие [2: 179]. Между тем именно союз выражает эти значения, а модально-временные формы предикатов создают оптимальный для его иллюстрации контекст. В других случаях семантика глагольных форм в условном предложении противоречит значению, которое манифестирует союз, при этом создается определенный прагматический эффект, что также заслуживает рассмотрения в грамматической учебной литературе. Следует также отметить, что модально-темпоральная характеристика условных предложений часто сопровождается путаницей, вызванной отождествлением лингвистических и экстралингвистических сущностей. Все определения грешат неточностями, связанными с невозможностью адекватной интерпретации таких выражений, как, например, реальное действие, ирреальное действие, возможное действие, с помощью которых авторы учебников объясняют содержание глагольных форм. Модальность и времена глаголов не имеют никакого отношения к характеристике действий, они выражают статус, который говорящий приписывает сообщаемым фактам. Это легко доказать, так как в условных предложениях используются разные глагольные времена и наклонения, в зависимости от того, какими видит говорящий ситуации, представляемые в высказывании.

Говоря о временах, необходимо отметить, что авторы учебников не дифференцируют понятия абсолютного и относительного времени, сообщая лишь о том, что реальные или нереальные действия, выражаемые в условном периоде, относятся к прошедшему, будущему или настоящему. Не учитывается, что нужен ориентир для адекватной локализации действия во времени и что наиболее релевантной для участников коммуникации точкой отсчета является акт речи. По отношению к акту речи ситуация может располагаться в прошлом, но оказаться будущей по отношению к моменту речи протагониста в прошлом, и тогда следует говорить о таксисных, а не временных отношениях в предложении, и употребление временных форм будут диктовать законы таксиса.

Все эти детали, связанные с учетом фактора говорящего субъекта, не рассматриваются в учебниках грамматики в разделах, посвященных условным конструкциям.

Современная научная парадигма предъявляет новые требования к преподаванию языка [5: 8]. Для того чтобы научить адекватно использовать языковой код, необходимо дополнить анализ сути языкового явления описанием возможностей его использования. Для формирования знаний в области грамматики изучаемого языка и соответствующих речевых навыков необходимо не только дать точное представление о значении данной грамматической единицы, но и определить ее языковые и основные коммуникативные функции. Это позволит учащимся научиться выбирать языковое средство из множества синонимичных средств и максимально точно выражать мысль в соответствии с коммуникативным намерением в конкретном речевом акте.

Литература

1. Борисенко И. И. *Грамматика испанской разговорной речи с упражнениями: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. — 2-е изд., испр. и доп., — М.: Высш. шк., 2001. — 240 с.*
2. Виноградов В. С. *Грамматика испанского языка. Практический курс. Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — 3-е изд., — М.: Высш. шк., 1990. — 432 с.*
3. Звегинцев В. А. *Предложение и его отношение к языку и речи. — М.: Изд. Московск. ун-та, 1976. — 307 с.*
4. Нуждин Г. А., Марин Эстремера К., Мартин Лора-Тамayo П. *Español en vivo. Учеб. совр. исп. яз. / Составление ключей М. И. Кипнис. — 3-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 528 с.*
5. Селиванова Е. А. *Основы лингвистической теории текста и коммуникации. — К.: Брама, 2004. — 335.*
6. Coronado González María Luisa, García González Javier, Zarzalejos Alonso, Alejandro R. *Materia prima. Curso de Gramática. Explicaciones y ejercicios para estudiantes de español. — Madrid: Sociedad española de librería, S. A., 2001. — 288 p.*
7. Matte Bon, Francisco. *Gramática comunicativa del español. Tomo2. — Madrid: EDELSA, 2004. — 288 p.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК ЕДИНИЦ ИНФОРМАЦИИ И СЕМАНТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С позиции материалистической философии информация есть отражение реального мира с помощью сведений (сообщений) в сознании человека. В широком смысле информация — это общенаучное понятие, включающее в себя обмен сведениями между людьми, обмен сигналами между живой и неживой природой, людьми и устройствами. Наряду с информацией в информатике употребляется понятие *данные*. Данные рассматриваются как количественные или качественные показатели, которые регистрируются и хранятся на магнитных дисках компьютера и в умах людей. Иногда эти данные используются для уменьшения неопределенности о чем-либо, тогда они превращаются в информацию [1]. Современная наука до сих пор не может определить понятие информации и единицы ее измерения. Еще в 1927 г. Р. Хартли отмечал, что количество информации, заключенной в любом сообщении, тесно связано с количеством возможностей выбора состояний объекта [2]. Например, фраза *красные розы* несет намного больше информации, чем фразы *красные цветы* или *полевые цветы*, так как первая фраза исключает все объекты, кроме роз, и все цвета, кроме красных. Такое исключение других возможностей повышает информационное содержание сообщения. Позднее основной принцип, предложенный Р. Хартли, был разработан в 1948 г. К. Шенноном и У. Уивером в работе “Математическая теория связи”. В работе была представлена формула вычисления количества информации, в которой информация возрастала с уменьшением вероятности выбора отдельного сообщения. В этом случае информация определялась как мера свободы выбора данного сообщения из возможных единиц выбора [2].

Многие исследователи утверждают, что информация есть свойство материи и что эволюция материи от простейшего атома к наиболее сложной материальной форме — человеку может рассматриваться как процесс накопления информации [3, 4, 5, 6]. Таким образом, эти авторы связали воедино космогоническую, теологическую и органическую эволюции в один процесс устремления материи к увеличению

своего информационного содержания. В 1968 г. философ А. Д. Урсул в работе “Природа информации” настойчиво проводил мысль о том, что информация является всеобщим свойством материи от простейших неорганических форм до человеческого общества [4, 5]. Новейший всплеск интереса к феномену информации связан с понятием “социальная информация”. Под этим понятием подразумевается информация, которую члены социального общества используют для управления и просвещения. Многие зарубежные социологи говорят о новом типе общества — “информационном обществе”, базирующемся на методах воздействия информационных технологий на социум. Возникает фундаментальный вопрос, каким образом распространение компьютерных систем, баз данных, телекоммуникационных сетей и персональных компьютеров изменяет социальную среду общества? [5, 6, 7]

Разумеется, знания и информация являются важными компонентами развития социального общества, так как процессы производства и интеллектуальная деятельность членов общества всегда основаны на некотором уровне обработки знаний и информации. В контексте настоящего исследования нас будет интересовать соотношение между информацией и знанием в области семантических единиц речи и письма.

Знание, с точки зрения специалистов предметной области, — это накопленная информация в данной отрасли, с помощью которой люди решают производственные, научные и другие задачи путем накопления фактов, понятий, оценок, правил эвристики (фактические знания), а также стратегий принятия решений в этой области.

Знания делятся на *декларативные* (знания — *что*) и *процедурные* (знания — *как*). Декларативное знание относится к знанию теоретического типа и предполагает умение объяснить, почему это происходит. Процедурное знание является практическим знанием и представляет собой обучение, навыки, способы. Оно делится на: а) инструктивные (знание рецептов, инструкций, правил); б) ситуационные (умение действовать в конкретных ситуациях); в) знания культуры (этикет, поведение в обществе) и др. [8].

Для обозначения организационных единиц стереотипной информации, которые создаются людьми в типовых ситуациях, Р. Шенк [9] ввел понятие *скрипт*. В виде скриптов в памяти человека создаются и хранятся стандартные последовательности действий, а также “общепринятые” последовательности причинных связей, например:

– *когнитивная карта* — схематическое описание фрагмента картины мира, относящегося к данной проблемной ситуации;

– *когнитивное клише* — жесткое знание, являющееся коллективным социальным продуктом мышления;

– *когнитивный стиль* — совокупность критериев выбора предпочтений при решении задач и познании мира, его характеристики и др.

Приобретение знаний и опыта жизни человеком осуществляется благодаря речевой деятельности. Человек — явление социальное, он находится в окружении людей и поэтому выбирает конкретное поведение и действие по выбору связей между микроуровнями окружающего мира и социума. Микроуровень поведения включает общие знания коммуникации, работы, приемов конкретных действий, которые определяются характеристиками голоса, эмоциями, привычками, а также особенностями мышления и чертами характера [8].

На микроуровне стратегий и способностей можно проследить мыслительные и познавательные действия человека в среде, то, как он генерирует свое поведение в данном контексте. На этом уровне отрабатывается детализированное использование когнитивных навыков: визуализация, внутренний диалог с самим собой, а также использование органов чувств при выполнении конкретных заданий [10]. Микроуровень поведения человека составляют *убеждения и ценности*, которые обуславливают мотивацию и приемы мыслительных стратегий и способностей. На этом уровне человек вырабатывает характер своего поведения, устанавливает причинно-следственные связи с событиями окружающего мира. На микроуровне убеждений и ценностей человек может принять любое решение согласно уровням пирамиды Рассела, основываясь на своем опыте и психологическом состоянии [10]. Применительно к речи закон пирамид логических взаимоотношений между членами социума выполняется в полной мере и реализуется в форме речевой деятельности. Язык представляет собой репрезентацию опыта человека, точно так, как карта репрезентирует территорию земли. Слова имеют значения только в том смысле, что они указывают на первичный опыт, являясь кодами реальности. В процессе кодирования чувственного опыта в слова в процессе речи происходит фиксация важной информации в виде метамодели. Метамодель образуется путем набора средств информации на уровне вербальных реализаций и уточняется в тех случаях, когда нужна более точная информация в процессе речевой деятельности [10].

Проблема кодирования жизненного опыта в словах исследована Н. Хомским в работах по генеративной лингвистике и трансформационной грамматике. В ней были соотнесены изменения в восприятии человеком сложной ситуации с трансформацией его способа говорить об этом. В основу своей модели Н. Хомский положил идею о трех универсальных механизмах моделирования и адаптации, присущих мышлению, поведению и речи человека: обобщение, опущение и искажение. В основе этой модели лежат понятия о фильтрах, через которые проходит информация к человеку в виде чувственного восприятия внешнего мира, а именно, через нейрофизиологические, социальные и индивидуальные фильтры [11].

Для потребителя речевой информации очень важной характеристикой является ряд ее качественных показателей: адекватность, репрезентативность, ценность, достоверность, качество и полнота [12].

Количественные показатели информационных единиц речи и письма определяются физическими параметрами сигнала и включают в себя четыре показателя: 1) тип величины; 2) что она характеризует; 3) как ее количественно измерить; 4) единица измерения данной величины. Речевую и письменную информацию можно рассматривать как количественную характеристику интерпретации воспринимаемых сигналов (данных, текстов и т. д.). Что же касается единицы измерения, то за величину меры на физическом уровне в области информатики принята условная договорная мера под названием — 1 бит и ее ряды: килобиты, мегабиты, терабиты. Передача содержания речевого сообщения осуществляется за счет семантических единиц информации. Для измерения смыслового содержания информации, т. е. ее количества на семантическом уровне, наибольшее признание получила тезаурусная мера, которая связывает семантические свойства информации со способностью пользователя принимать поступившее сообщение. Для этого используется понятие тезаурус пользователя [3].

Тезаурус представляет собой совокупность сведений, которыми располагает пользователь или система. В зависимости от соотношений между смысловым содержанием информации S и тезаурусом пользователя S_p изменяется количество семантической информации I_c , воспринимаемой пользователем и включаемой им в свой тезаурус. Максимальное количество семантической информации потребитель получает при согласовании ее смыслового содержания со своим тезаурусом, когда поступающая информация понятна пользователю и несет ему ранее не известные сведения.

Прагматическая мера информации определяет полезность информации для достижения цели пользователем. Эта мера является величиной относительной и определяется особенностями использования этой информации в данной системе. Ценность информации целесообразно измерять в тех же самых единицах, в которых измеряется целевая функция. Она выражается в устной или письменной формах.

Для реализации передачи информационных качеств, указанных выше, человечество в процессе эволюции развития выработало специальный механизм передачи информации между собой в виде речевой деятельности, реализующейся в четырех формах: говорение, чтение, аудирование и письмо.

Устная речь представляет собой линейную цепочку звучащих сегментов, так что в каждой временной точке воспринимается только какой-то один ее сегмент (слово, фраза и др.). Невозможно вернуться к уже однажды сказанному: повторения и исправления, весьма частые в устной речи, ничего не меняют в этом отношении, так как они не вычеркивают произнесенные ранее фонемы. Исторически устная форма речи является первичной, она возникла гораздо раньше письма. Материальной формой устной речи являются звуковые волны, т. е. произносимые звуки, возникающие в результате деятельности органов речи человека. С этим явлением связаны богатые интонационные возможности устной речи. Интонация создается мелодикой речи, интенсивностью речи, длительностью, нарастанием или замедлением темпа речи и тембром произнесения. В устной речи большую роль играют место логического ударения, степень четкости произнесения, наличие или отсутствие пауз. Устная речь обладает таким интонационным разнообразием, что может передать все богатство человеческих переживаний, настроений и т. п. Восприятие устной речи при общении происходит одновременно по двум каналам: слуховому и зрительному. Устную речь сопровождают, усиливая ее выразительность, такие дополнительные средства, как характер взгляда, пространственное расположение говорящего и слушающего, мимика и жесты. Жест может быть уподоблен указательному слову (указание на какой-то предмет), может выражать эмоциональное состояние, согласие или несогласие, удивление и т. д., служить контактоустанавливающим средством, например поднятая рука в знак приветствия. Необратимость, поступательный характер развертывания во времени является основным атрибутом устной речи. Подготовленная устная речь отличается большей продуманностью, более четкой структурой

ной организацией, но при этом все-таки говорящий, как правило, стремится, чтобы его речь была непринужденной и была похожей на непосредственное общение. Неподготовленная устная речь характеризуется спонтанностью, высказывания формируются постепенно, порциями, по мере осознания того, что сказано, что следует сказать далее, что надо повторить, уточнить. Поэтому в неподготовленной устной речи много пауз, а использование заполнителей пауз дает возможность говорящему подумать о дальнейшем. Говорящий контролирует логико-композиционный, синтаксический и частично лексико-фразеологический уровни языка, т. е. следит за тем, чтобы его речь была логична и связна, выбирает соответствующие слова для адекватного выражения мысли. Фонетический и морфологический уровни языка, т. е. произнесение и грамматические формы, не контролируются, воспроизводятся автоматически.

Письменная речь, в свою очередь, представляет собой самостоятельную систему коммуникации, которая выполняет функцию фиксации устной речи и приобретает ряд собственных функций: накопление знаний человечества, обучение освоению знаний, ведение документов в производственной и научной сферах общения и др.

Письмо прошло длительный путь исторического развития от первых зарубок на деревьях, наскальных рисунков до звукобуквенного типа, которым сегодня пользуется большинство людей. Звуковые оболочки слов и частей слов изображаются сочетаниями букв; знаки препинания, используемые на письме, служат для членения речи: точки, запятые, тире и др. отражают в некоторой степени интонационную организацию устной речи. Письменная речь развертывается не во временном, а в статическом пространстве, что дает возможность анализировать текст, перестраивать изложение мысли, заменять слова и т. д. Письменная речь использует литературный язык, употребление которого достаточно строго нормировано и регламентировано. Порядок слов в предложении закреплён, инверсия не типична для письменной речи, а в некоторых случаях недопустима. Предложение, являющееся основной единицей письменной речи, выражает сложные логико-смысловые связи посредством синтаксиса. Письменной речи свойственны сложные синтаксические конструкции, причастные и деепричастные обороты, распространенные определения, вставные конструкции и т. п. Письменная речь ориентирована на восприятие органами зрения, поэтому она обладает четкой структурой.

ной и формальной организацией: имеет систему нумерации страниц, деление на разделы, параграфы, систему ссылок, шрифтовые выделения и т. п. [13].

Передача информации посредством устной речи и письма — это процесс векторный. Информационное взаимодействие между партнерами можно представить пятивекторной величиной, состоящей из следующих компонентов: физической, сигнальной, лингвистической, семантической, прагматической. Указанные компоненты можно разделить на три класса: 1) взаимодействие искусственных (технических) систем; 2) взаимодействие смешанных систем; 3) взаимодействие естественных (живых) систем.

При описании каждого из этих классов приходится опираться на специфическую сущность соответствующего класса, концепцию преобразования информации, свои языки описания, приемы кодирования и декодирования смыслового содержания.

Формирование умений и навыков в продуктивных видах речевой деятельности (говорение и письмо) осуществляется на основе умений и навыков в репродуктивных видах речевой деятельности (чтение и аудирование) путем обучения. Чтение и аудирование как психофизиологические процессы обладают сходствами и различиями. Сходства проявляются на уровне интеллектуальных качеств (анализ и синтез, сравнение и различие, обобщение и т. п.), а различия — на уровне восприятия. Звучащая речь характеризуется кратковременностью, однократностью и необратимостью, но при чтении всегда есть возможность повтора. Темп и скорость чтения задаются самим читающим, время чтения не ограничено. В методическом плане это очень важные различия, так как уровень умений и навыков в чтении, вследствие указанных выше особенностей, не оказывает решающего влияния на результат. При аудировании временные характеристики (темп) задаются извне и оказывают существенное влияние на протекание самого процесса, на его успех. Поэтому навыки и умения в аудировании должны быть выведены на уровень речевого автоматизма.

Основной целью чтения и аудирования является восприятие и понимание читающим (слушающим) смысла, заключенного в тексте. Чтение как вид общения предполагает наличие нескольких компонентов: автор — текст — читатель. Поэтому понимание текста читающим зависит не только от характеристик самого читающего, но и от особенностей воспринимаемого текста. На восприятие текста влияют

различные факторы — социально-психологические, лингвистические, эмоциональные и т. п. На понимание текста оказывают влияние степень близости системы понятий читающего к системе понятий, раскрываемых в тексте; знание контекста и подтекста; направленность внимания читающего; особенности его памяти, мышления и воображения; степень владения техникой чтения.

Аудирование как репродуктивный вид речевой деятельности есть процесс взаимодействия говорящего и слушающего, и успех этого процесса зависит от особенностей говорящего, слушающего и от особенностей самого сообщения (текста). При аудировании слушатель попадает в зависимость от создателя сообщения: его манеры говорить, темпа речи, продолжительности речи и других условий.

Информационное сообщение, имеющее ценность, может вызывать относительно кратковременные, обратимые изменения поведения человека. Это происходит в том случае, когда сообщение сигнализирует об известной ситуации и подразумевает стандартную реакцию в форме рефлекса или инструкции программы поведения. Такие сообщения называют оповещающими или индуцирующими информационными сообщениями. Ценность информационного сообщения может быть положительной и отрицательно (или вредной), если оно содержит ложные сведения об окружающем мире.

Частным случаем информационных сообщений являются такие, которые изменяют специализацию системы-реципиента и называются переключающими. Отличительной чертой таких сообщений является то, что из них вытекает два следствия: появление новых свойств и способов поведения и забывание старых.

Важнейшими характеристиками речевой деятельности являются смысловое содержание и значение продукта реализации. В настоящее время о смысле говорят практически на всех уровнях языковых единиц как об одной из составляющих их семантики. При этом чем более высокий уровень единиц (предложение, текст, дискурс), тем более значимым становится смысловой компонент в их семантической сфере. На уровне порождения речи именно смысл программирует отбор и распределение языковых единиц и тем самым задает конкретную форму предложений и текста. При понимании смысла они будут играть существенную роль при декодировании текста получателем сообщения. С. А. Васильев различает предметный смысл и текстовый. Предметный смысл связывается с механизмом вычленения, осознания предметов реальной действительности [13]. В свя-

зи с этим основу смысла, по мнению автора, составляет способность устанавливать тождество и различие. Он выделяет несколько составляющих смысла. Одной из таких составляющих является предметная объективация человеческого опыта в виде знаний о данном предмете, как устойчивых, повторяющихся компонентов, постоянно воспроизводимых в речи, а также таких компонентов, которые выражают жизненные установки ее носителей, их особые отношения к предметному миру. Эти две составляющие смысла лежат в основе индивидуального общения, а потому откладываются в сознании человека и фиксируются им.

Таким образом, знаковое сообщение, представленное в форме идеальной мысли, кодируется в объективно существующий материальный носитель информации, а свойства идеального знака “как конструкта” переносятся, экстраполируются на материальное передаваемое сообщение получателю. Именно для передачи смысла создается и передается сообщение. Как информационная единица сообщение имеет следующие характеристики: интерпретируемость, структурированность, связность, наличие физического объема, наличие информационной емкости в условных единицах, наличие меры, наличие знаний, семиотические характеристики, отношение релевантности [12, 13].

Интерпретируемость сообщения состоит в возможности восприятия и различения смысла элементов сообщения человеком непосредственно или с помощью специальных систем декодирования и дешифрирования и определяется степенью соответствия представления сообщения оригиналу. *Структурированность* сообщения состоит в возможности вложения в него разных информационных единиц. Информационные единицы могут быть вложены друг в друга на основании рекурсивной зависимости, т. е. эти единицы входят в состав других единиц. *Связанность* сообщения определяется свойством установления связей и отношений между элементами сообщений. Она может быть непосредственной и ассоциативной.

Сообщение как сложная информационная единица может быть рассмотрена как информационный ряд. Одной из причин неоднозначности в интерпретации сообщений является информационная нечеткость представления разных информационных рядов. Статистический информационный ряд уменьшает неопределенность приемника, семантический информационный ряд увеличивает его знание. Как информационная единица сообщение выполняет фун-

кцию носителя полезной информации и потенциального источника знаний. Особенность сообщения как объекта передачи информации состоит в наличии в нем трех качеств: идеального, формального и материального. Исходная идея (знание) формализуется и записывается на формальный носитель информации. При этом сообщение приобретает формальный информационный объем (количество символов, звуков речи). Таким образом, сообщение содержит формализованное знание, полученное с помощью системы формализации. Это формализованное сообщение (формализованная модель) преобразуется в материальный объект путем дополнительного кодирования и записи на материальный носитель.

Следует выделить три основные функции сообщения по степени их важности: семантическую, лингвистическую и коммуникативную.

Семантическая функция состоит в том, что сообщение содержит смысл, смысловое значение, идею, знание. Лингвистическая функция сообщения заключается в том, что сообщение является элементом одного или нескольких языков. Коммуникативная функция состоит в том, что сообщение переносит информацию и является частью системы. Коммуникативная функция сообщений реализует два качественно разных процесса: передачу информации и копирование. Эти процессы связаны с оригиналом и результатом передачи. Копирование соответствует случаю передачи смыслового значения и правилам его интерпретации. При этом получатель имеет некую свободу. Это имеет место при обучении, например, танцам, игре на музыкальных инструментах, правописанию. Результат передачи играет в основном ту же роль, что и оригинал.

Сообщение содержит три уровня: идеальный, формальный и материальный. Идеальная потребность выступает как причинный фактор получения знаний, который порождает коммуникативную потребность как материальный фактор. Коммуникативная потребность порождает движение информационных объектов, содержащих смысловую нагрузку. Это движение осуществляется в материальном поле. Сообщение, таким образом, является носителем идеи (знания) и одновременно объектом коммуникации. Это определяет дополнительную функцию сообщения — функцию хранения сведения или знаний. Для осуществления этой функции сообщение передается и хранится на материальных носителях.

Человек при восприятии таких сообщений пользуется двумя механизмами мышления. Один из таких механизмов мышления — ре-

ализация способности мозга человека работать с абстрактными цепочками символов, с которыми связаны некоторые семантические и прагматические представления, а именно: умение работать с текстами в самом широком смысле этого слова. Такое мышление можно было бы назвать символическим или алгебраическим. Форму семантической репрезентации сообщений этого вида часто называют вербальной. Другой механизм мышления — способность работать с чувственными образами и представлениями об этих образах. Такие образы обладают куда большей ассоциативностью и интегрированностью, чем символические представления. Но они и значительно более расплывчаты, менее логичны, чем то, что скрывается за элементами, которыми оперирует алгебраическое мышление. Однако без них мы не могли бы отображать в нашем сознании окружающий мир в той полноте, которая для нас необходима. Способность работать с чувственными образами (со зрительными образами) определяет то, что можно назвать геометрическим образным восприятием сообщения. Образная репрезентация сообщения — это форма хранения в памяти информации о наглядных образах в пространстве и времени или форма хранения сенсорных компонентов, сенсорного опыта, приобретенного в прошлом.

Сообщение может передаваться различными видами. Так, *прямое* сообщение, поступающее от отправителя к получателю, содержит несущественную информацию, и она не меняет информационное состояние получателя, но фиксируется сознанием и увеличивает его потенциал. *Пустое* сообщение — сообщение, которое не содержит смысловой нагрузки и, вследствие этого, не изменяет информационную асимметрию в системе отправитель — получатель и не регистрируется сознанием получателя. *Содержательное* сообщение — сообщение, которое содержит смысловую нагрузку и, вследствие этого, изменяет информационную асимметрию в системе или переводит получателя сообщения из одного состояния в другое, т. е. увеличивает знания получателя. *Избыточное* сообщение — сообщение, которое содержит смысловую нагрузку, но тем не менее не изменяет информационную асимметрию в системе и не переводит получателя из одного состояния в другое, не увеличивает знания получателя.

При обучении иностранным языкам для передачи и приема значимых информационных элементов изучаемого языка мы используем все функциональные возможности устной и письменной речи. В процессе обучения ученик максимально использует свои умствен-

ные способности с целью получить качественные знания и практические навыки владения данным языком. Это зависит не только от наших мотиваций и желаний, силы воли и настойчивости, но и от наших потенциальных способностей.

Физиологические и психологические исследования памяти обнаруживают два основных этапа формирования нашей памяти, которым соответствуют два вида: кратковременная и долговременная. При детальном анализе временных характеристик памяти мы можем выявить дробное деление ее на: а) сенсорную (длительность хранения менее одной секунды); б) первичную (несколько секунд); в) вторичную (от нескольких минут до нескольких лет); г) третичную (информация хранится всю жизнь). Сенсорную и первичную память относят к кратковременной, вторичную и третичную — к долговременной памяти. Переход памяти из кратковременной в долговременную осуществляется через преобразование и упорядочивание ее следов (энграмм), в результате чего фиксация памяти укрепляется, а вероятность забывания уменьшается [8, 15, 16].

Установлено, что индивидуальная человеческая память способна осваивать информацию объемом 80–50 битов в секунду. Пассивный объем памяти, по данным физиологов, составляет примерно 50×10^9 битов. Активный фонд, то есть то, что человек может выполнить сейчас, равен 10^5 бит, а оперативная память (количество информации, которую человек имеет в определенный момент времени перед своим мысленным взором) равна примерно 100 битам [16]. В соответствии с алфавитным подходом количество информации, которое содержит сообщение, закодированное с помощью знаковой системы, равно количеству информации, которое несет один знак, умноженному на число знаков в сообщении. Психологические опыты показали, что количество информации, которое мозг способен воспринять и сохранить хотя бы недолго в памяти, при самых оптимальных условиях равно 25 битам в секунду. Типичное “время узнавания” для человека — около 0,2 секунд [17, 18]. Фраза, произносимая без паузы дольше 5–6 секунд, перестает осознаваться. Речь можно понимать лишь при ее скорости, не превышающей 2,5 слова в секунду. Смысл фраз из 13 слов сознанием не воспринимается [17, 18].

Произносительная норма скорости речи для индоевропейских языков составляет от 200 до 500 слогов в минуту. Экспериментальные исследования показывают, что произнесение менее 200 слогов в минуту характеризуется как медленная речь; произнесение 350 слогов

в минуту — нормальная речь; около 500 слогов в минуту — быстрая речь [16, 18]. Не менее сложным является противоречие между скоростью передачи информации и скоростью ее фиксации. Особенно это характерно для учебного процесса в школах и вузах. Основными источниками информации в учебном процессе являются лекции, учебная и научная литература, которые необходимо конспектировать для самостоятельной работы. Суть этого противоречия состоит в существенной разнице между скоростью устной речи лектора и скоростью записи [17]. Так, темп устной речи в зависимости от характера излагаемого материала колеблется в пределах от 342 до 835 знаков в минуту. При этом темп лекции с одновременным выполнением схем, записей формул и др. — 375 зн/мин.; темп лекции без использования заранее написанного текста лекции — 795 зн/мин.; темп лекции с использованием текста — 835 зн/мин. Средний темп речи равен 670 зн/мин., а средний темп чтения текста — 620 зн/мин. Средняя скорость записи материала при конспектировании без применения специальных приемов составляет 50–60 зн/мин., то есть одна строка в минуту в переводе на машинописный текст. Сравнение показывает, что скорость изложения материала лектором превышает скорость конспектирования более чем в 10 раз [18].

При чтении текста также имеются различия в темпе в зависимости от цели чтения: при выборочном чтении для выявления основного смысла: 1000–2000 зн/мин.; при беглом чтении с целью знакомства с материалом: 4000–8000 зн/мин.; при чтении с целью установления фактов и данных: 10000–20000 зн /мин. Если лектор уступает и переходит на чтение в темпе записи материала, это сопровождается огромными потерями информативной емкости лекции, а лекция превращается в диктант. Если же лектор сохраняет темп чтения лекции, это вызывает протест слушателей, что может привести к потере контакта с аудиторией и к снижению информационной емкости. Поэтому обычно находят компромисс: лектор несколько снижает темп изложения, а слушатели ищут способы ускорения записи, главным образом путем сокращения некоторых слов. Использование приемов ускоренного конспектирования позволяет повысить скорость записи в 7–10 раз, что повышает эффективность и качество учебного процесса.

Проблема грамотности речи и письма при обучении иностранным языкам также требует своего специфического подхода. Компания *Information Mapping* провела исследования, которые показали, что

большинство работников неэффективно пишут письма. Основные проблемы заключаются в следующем: плохо составлен план письма (16%); слишком длинный текст (15%); грамматические ошибки (14%); не выводится семантика информации (13%); отсутствуют темы письма (9%) и как реагировать на письмо (17%). Около 80% работников назвали навык написания электронных писем очень важным при выполнении своей работы. Две трети менеджеров тратят от одного до трех часов в день на написание писем, а еще больше времени тратится на чтение корреспонденции. Такие показатели эффективности умственной работы указывают нам, что при разработке учебных материалов и способов работы надо учить письму [19, 20].

Таким образом, анализ приведенных характеристик единиц информации и единиц устной речи и письма показал, что в информатике в качестве единиц информации выступают количественные единицы материального плана, тогда как в речи и письме носителем информации является семантический компонент, который проявляется в свойствах мыслительной деятельности человека. Такие различия в обработке указанных форм информации в языке и информатике необходимо учитывать в процессе обучения иностранным языкам и правильно формировать соответствующий учебный материал. Так, формирование умений и навыков продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо) должно осуществляться на основе умений и навыков в чтении и аудировании. Последние, таким образом, являются базой для формирования умений и навыков говорения и письма. Чтение и аудирование как психофизиологические процессы обладают сходствами и различиями. Сходства проявляются на уровне интеллектуальных процессов (анализ и синтез, сравнение и различие, обобщение и т. п.), а различия — на уровне восприятия.

Литература

1. Хоменко А. Д. и др. *Основы компьютерных технологий*. — СПб.: КОРОНА принт, 1998. — 448 с.
2. Шеннон К. *Математическая теория связи // Работы по теории информации и кибернетики*. — М.: ИИЛ, 1963. — С. 243–332.
3. Корогодина В. И., Корогодина В. Л. *Информация как основа жизни*. — Дубна: Феникс, 2000. — 206 с.
4. Урсул А. Д. *Природа информации. Философский очерк*. — М.: Наука, 1968. — 206 с.
5. Урсул А. Д. *Отражение и информация*. — М.: Мысль, 1973. — 232 с.

6. Волькенштейн М. В. *Энтропия и информация*. — М.: Наука, 1986. — 192 с.
7. Седякин В. П., Цветков В. Я. *Философия информационного подхода*. — М.: МАКС Пресс, 2007. — 220 с.
8. Паронджанов В. Д. *Как улучшить работу ума. (Новые средства для образного представления знаний, развития интеллекта и взаимопонимания)*. — М.: Радио и связь, 1998. — 352 с.
9. Шенк Р. *Обработка концептуальной информации*. — М.: Мир, 1980. — 295 с.
10. Минто Б. *Золотые правила Гарварда и McKinsey. Принцип пирамиды в мышлении, деловом письме и устных выступлениях*. — М.: Манн Иванов и Фебер, 2007. — 272 с.
11. Хомский Н. *Язык и мышление*. — М.: Мир, 1972. — 297 с.
12. Цветков В. Я. *Введение в теорию информации*. — М.: МаксПресс, 2007. — 115 с.
13. Васильев С. А. *Синтез смысла при создании и понимании текста*. — Киев: Просвещение, 1988. — 95 с.
14. *Основы сенсорной физиологии / Под ред. Р. Шмидта*. — М.: Мир, 1984. — 286 с.
15. Каструбин Э. М. *Ключ к тайнам мозга. Факты о тайнах мозга*. — М.: Триада, 1995. — 240 с.
16. Ладанов И. Д., Розанова В. А. *Техника быстрого чтения*. — М.: Университетское, 1999. — 155 с.
17. Козловский О. В. *Скорочтение. Современные методики обучения*. — Донецк: ООО ПКФ БАО, 2006. — 304 с.
18. Минько Э. В., Минько А. Э. *Ускоренное конспектирование и чтение*. — М.: Питер, 2003. — 140 с.
19. *Эффективное письмо — этому не учат в школе // www.rushost.net/news/1015.shtml*
20. *Alexander Lozhechkin. Эффективное общение по электронной почте // www.potolook.ru/article/reviews/effective-email.html*

УДК 802.0-086.6

Л. В. Доленко

ПЕРЕВОД ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ

При обучении иностранным языкам особое внимание, как известно, уделяется выработке умений и навыков чтения текстов по специальности, посредством которого происходит овладение научным стилем речи. Обучение чтению литературы по специальности явля-

ется одной из главных задач обучения иностранным языкам в вузе, так как благодаря чтению можно получить новые профессионально-ориентированные знания и формировать профессиональную компетенцию специалиста. Проблемы перевода актуальны в настоящее время не только в теоретическом, собственно лингвистическом, но и в методическом аспекте. При чтении специальных текстов необходимо осуществить полное и точное понимание текста с последующим воспроизведением полученной информации в определенной заданной форме, что характерно для изучающего чтения.

Научно-технический перевод осложняется неоднородностью материала, которая проявляется в наличии внутри одного функционального стиля различных типов текстов со свойственными им особыми лингвистическими характеристиками. При изучении функциональных стилей применяются лингвистические приемы анализа текстового материала, статистико-вероятные оценки употребительности в нем языковых единиц и изучены дифференциальные особенности синтаксиса, морфологии и семантики текстов подязыков науки и техники. Существенный пробел в лингвистических работах составляют исследования специализированных устойчивых словесных комплексов, производимых отправителем сообщения — автором научно-технического текста и воспринимаемых адресатом в процессе чтения этих текстов. Частотность употребления специализированных устойчивых словесных комплексов является критерием их отнесенности к устойчивым словосочетаниям, а воспроизводимость и идиоматичность — к фразеологическим единицам терминологического характера. Их ведущую роль в современном языке науки и техники можно охарактеризовать как терминологический взрыв, который обострил проблему унификации и стандартизации научно-технической терминологии. Появилась проблема — способ передачи безэквивалентной лексики. Именно в сфере юриспруденции имеется большой пласт безэквивалентной лексики, которая отражает реалии юридической науки. В тематическом плане лексемы этой группы затрагивают самые различные области государственного устройства и юриспруденции. Анализируя юридические тексты, мы делаем вывод, что транслитерация остается одним из активных средств передачи смысла исходных государственно-правовых понятий. Есть мнение, что наиболее рациональными способами являются два способа передачи безэквивалентной терминологической лексики: 1) транслитерация; 2) толкование термина.

Лексика научно-технических текстов неоднородна, как и в других функциональных стилях. В ее составе можно выделить три относительно самостоятельных слоя:

- 1) нетерминологическая лексика;
- 2) общенаучная;
- 3) собственно терминологическая.

Центральной единицей научно-технического текста является термин. Одним из вопросов при обучении студентов языку специальности является вопрос, обладает ли термин как член лексической системы языка профессиональным компонентом. Исследования конкретных терминологий показали, что профессиональный компонент свойствен как понятию, так и фону лексических единиц. В то же время подход к терминам как к лексике с профессиональным компонентом должен быть строго дифференцированным, так как значимость термина определяется областью знаний, которую он обслуживает. Термин, являясь словом, обладает особенностями функционирования, что отличает его от слов общеупотребительной лексики. Изучение иноязычной научно-технической терминологии вызывает затруднения у студентов. Чтобы преодолеть эти затруднения, нужно представить термин в плане его диахронического функционирования и развития. Выделение терминов из словарного состава, изучение их взаимодействия с другими лингвистическими слоями весьма актуальны. Вычленение специальной лексики требует привлечения лингвистических и статистических законов моделирования текстов узкой специальности. Появляется необходимость современных направлений терминологической науки:

1. Определение термина и установление его основных признаков.
2. Рассмотрение единиц различной степени терминологичности в терминосистеме.
3. Разграничение и установление соотношений между терминосистемами и номенклатурой.
4. Особенности совокупностей терминов, объединяемых в терминологические системы.

Исследование списка словоформ даёт очень важный, с точки зрения общей лексикологии, материал, так как терминологическая лексика активно развивается в наше время, и это позволяет проследить механизм словообразования семантических изменений и т. д. Научно-технический текст может быть совершенно точно переведен с одного языка на другой, даже если в оригинале трактуется отрасль

знания, для которой в языке перевода нет соответствующей терминологии. К переводу можно предъявить требование о точной передаче значения — смысла — эквивалентной передаче формы. Читающий должен стремиться к ясности, чёткости, краткости при переводе.

Чтобы читающий правильно определил существенные моменты текста, чтобы он правильно мог оценить его содержание и значение, он должен уметь избегать ошибок, искажающих информацию. Практика показывает, что к числу ошибок в работе с текстами на немецком языке относятся ошибки, возникающие из недостаточного владения учащимися структурой немецкого предложения. Немецкие предложения, в отличие от предложений украинского и русского языков, по структуре особым образом членятся (артикуль, рамка, порядок слов) и, следовательно, должны восприниматься не по отдельным словам, а по сочетанию слов и групп слов разной протяжённости и конструкции. Можно утверждать, что обучение пониманию иностранного текста в процессе чтения должно в первую очередь опираться на овладение структурой изучаемого языка.

Применение чётких грамматических конструкций и лексических единиц, а также широкое употребление терминологии способствуют правильности перевода. Упражнения должны включать служебно-связочную и знаменательную общелитературную лексику с русским или украинским переводом, лексику общенаучного и терминологического характера, содержащуюся в учебном тексте. Терминологическая по своему происхождению лексика участвует в создании фразеологических единств, является средством языковой образности. Рассмотрим изучение терминологической лексики при чтении текстов по юриспруденции. В частности, задача построения правового государства обуславливает использование значительного количества юридических терминов, причём некоторые из них наполняются новым или обновлённым содержанием. Считаем поэтому, что ознакомление учащихся с современной немецкой юридической терминологией — настоятельная необходимость работы на современном этапе. Возникающие при этом трудности заключаются, прежде всего, в том, что существующие юридические словари не включают всех актуальных ныне слов или словосочетаний, а также не учитывают некоторых их значений. Обратимся к примеру. Терминологическое словосочетание — *Präsumtion der Umschuld* (презумция невиновности) одно из ключевых в юридической терминологии. Требование обязательного соблюдения презумпции невиновности сейчас не кем не оспаривает-

ся, но в прошлом отношении к этому было иным. При необходимости выяснения современного лексического значения данного словосочетания можно обратиться к юридическому энциклопедическому словарю. Читая тексты по специальности, студенты овладевают новой информацией, формируют языковую базу для устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере. Необходимо обратить внимание на те особенности текстов по правоведению, которые могут представлять трудности для понимания иноязычного сообщения, тем более что любая усвоенная человеком лексическая единица представляет собой элемент целого комплекса элементов, которые находятся в сбалансированном состоянии в подязыке (в данном случае рассматриваем подязык криминалистики), то есть конкретной области знаний.

Следовательно, при переводе надо руководствоваться следующими методическими соображениями:

а) обращать внимание студентов на различие в терминологической лексике между родным языком и иностранным, на способы передачи безэквивалентной лексики;

б) обращать внимание на трудности, связанные с тенденцией терминообразования в современном языке научно-технической литературы;

в) применять лексические упражнения, которые формируют навыки и умения работы со специальными терминологическими словарями, способствуют формированию словарного запаса общенаучной и терминологической лексики.

Методическая ценность перевода как одного из способов систематизации иноязычной лексики состоит в том, что часто он является наиболее экономным и адекватным средством введения новой лексики. С помощью перевода может также осуществляться контроль понимания и усвоения терминологии. Язык текстов должен в полной мере соответствовать нормам языка и отражать специфику того функционального стиля, который представляет текст; одним из источников пополнения студентами багажа знаний по специальности является оригинальная литература на иностранном языке.

Литература

1. Ившин В. Ф. *Об особенностях функциональных стилей научно-технической литературы и деловой корреспонденции.* — Челябинск, 1973. — 128 с.

2. Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* — М., 1981. — 140 с.

3. Комарова А. И. *Теория и практика изучения языка для специальных целей*. — 1996. — 42 с.
4. Даниленко В. П. *Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов. Исследования по русской терминологии*. — М.: Наука, 1971.
5. Канделаки Т. Л. *Семантика и мотивированность терминов*. — М.: Наука, 1977.
6. Wüster E. *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. — Wien. N. Y. 1979.

УДК: 811.111'373'246

О. В. Домніч

ПРОЦЕСИ ОБМІНУ АВТОХТОННИМИ ЛЕКСИЧНИМИ ІННОВАЦІЯМИ МІЖ ВАРІАНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Запозичення з мов тубільного населення територій, які опановано англословним етносом упродовж останніх століть, привертають увагу багатьох учених (S. Baker, K. Barber, D. Bayard, D. Blair, V. Burnaby, E. Charles, P. Collins, J. Cutler, R. Dixon, J. Forman, J. Macalister, R. McConnel, V. Moore, S. Mufwene, M. Orkin, H. Orsman, W. Ramson, J. Reyhner, E. Schneider, M. Thomas, S. Thomason, P. Trudgill, G. Turner, M. Walsh, C. Yallop и др.). Інтерес до цього невеликого за обсягом прошарку лексики пояснюється тим, що саме в ньому відбиваються хід і особливості освоєння інтродукованим етносом нових умов існування, а також своєрідність формування і, певною мірою, сучасного стану національних варіантів англійської мови. Крім того, аборигенні запозичення розглядаються як невід'ємний компонент наукових досліджень у лексикографії, інтерлінгвістиці й етнолінгвістиці.

Одну з лакун у дослідженні запозиченої автохтонної лексики англійської мови заповнює заявлена робота, в якій ми розглядаємо явище, що має місце тільки в поліетнічній мові (якою є англійська мова) і система її на практиці реалізується у вигляді варіантів. Суть цього явища полягає в тому, що на певному етапі розвитку запозичення, які інкорпоровано одним варіантом, стають предметом запозичення іншими варіантами.

Мета роботи полягає у виявленні напрямків обміну запозиченнями з автохтонних мов між канадським, австралійським і новозеландським варіантами англійської мови (КаА, АвА і НЗА відповідно) і семантичних особливостей запозичених одиниць.

Методика дослідження полягала у встановленні корпусу запозичених одиниць, у кількісному аналізі запозичень у кожний із розглянутих варіантів, у встановленні приналежності запозичених одиниць до певних лексико-тематичних груп (ЛТГ).

У результаті аналізу словників КаА, АВА і НЗА [1–8], проведеного методом суцільної вибірки, було встановлено, що між досліджуваними варіантами “обмінний фонд” автохтонних елементів становив 157 лексичних одиниць (далі — ЛО). Складова з КаА представлена 50 ЛО, складова з АВА — 55 ЛО, складова із НЗА — 52 ЛО. При цьому з даних варіантів англійської мови в КаА запозичено 46 ЛО, в АВА — 86 ЛО, у НЗА — 71 ЛО.

З КаА в інші варіанти англійської мови було запозичено 50 ЛО, з АВА — 55 ЛО, із НЗА — 52 ЛО. Зокрема, з КаА в АВА було запозичено 44 ЛО, у НЗА — 21 ЛО; з АВА в КаА запозичено 25 ЛО, у НЗА — 50 ЛО; із НЗА в КаА було запозичено 21 ЛО, в АВА — 42 ЛО.

Кількісні підрахунки даних лексико-семантичного аналізу показали, що найкращим об’єктом міжваріантного запозичення є ЛО таких ЛТГ, як “Природа”, насамперед таких підгруп: **фауна** (*ссавці* (21 ЛО), наприклад, *chipmunk n. striped North American ground squirrel; nmaxu* (17 ЛО), наприклад, *dowitcher n. a wading bird of the genus Limnodromus; риби й інші тварини, що мешкають у воді* (11 ЛО), наприклад, *menhaden n. fish of the genus Brevoortia*); **флора** (загальна флора (25 ЛО), наприклад, *malee n. any of many trees of the genus Eucalyptus*) і ЛТГ “Людина”, насамперед таких підгруп, як **мови автохтонного населення** (9 ЛО), наприклад, *Wathawurung — an Australian Aboriginal language of Victoria*; **релігія й церемонії** (9 ЛО), наприклад, *corrooboree n. 1) a festive gathering by Aboriginals, often held at night; 2) the tribal dance performed at such a gathering*; **зброя** (6 ЛО), наприклад, *tomahawk n. a small axe, such as that used as a weapon by North American Indians*. Крім того, аналіз довів, що обмін автохтонними запозиченнями між АВА й НЗА є більш інтенсивним, ніж між цими варіантами й КаА.

Матеріал, що викладено вище, показує, що автохтонні запозичення — це не релікти, а живий лексичний матеріал, який залучено в процеси еволюції англійської мови протягом всієї її історії. Таким чином, проведене дослідження довело, що в сучасній англійській мові відбуваються інтенсивні процеси обміну лексичними інноваціями, які сформували своєрідність кожного національно-регіонального варіанта, зокрема, запозиченнями з мов корінного населення відповідних регіонів.

Література

1. *A Dictionary of Australian and New Zealand Words and Terms / The New Zealand Contemporary Dictionary / General editor J. B. Forman. — Whitcome & Tombs, 1968. — P. 2–22.*
2. *A Dictionary of Maori Words in New Zealand English / Ed. by J. Macalister. — Oxford: Oxford University Press, 2005. — 190 p.*
3. *Collin's Senior (Etymological) Dictionary with the Supplement of Canadian Words / Compiled by D. K. Parr. Under the editorship of prof. E. Weekley. — Toronto: Collin's, 1979. — 312 p. — 10 p.*
4. *Ramson W. S. The Vocabulary of Australian English / The Macquarie Dictionary. — Oxford: Oxford University Press, 1981. — 680 p.*
5. *The Australian Concise Oxford Dictionary. — 3rd ed. / Ed. by B. Moore. — Oxford: Oxford University Press, 2000. — 1616 p.*

УДК: 370.711+370/113+420

Т. Є. Єременко, О. М. Геркерова

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сучасна вища освіта висуває нові вимоги до професійної підготовки випускника. Входження України в Болонський процес, інтеграційні процеси в політиці, економіці, ідеології піднімають проблему міжкультурного спілкування і взаєморозуміння його учасників.

У сучасних умовах зростає роль інформації у всіх сферах існування і розвитку суспільства. Володіння іноземною мовою — необхідна якість сучасного професіонала, що дозволяє працювати з інформацією, а також вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації. Наявність лінгвістичних знань дає можливість випускникові вищої школи бути в курсі всього нового, що видається в професійній сфері, озброюючи його досягненнями світової науки, сприяє використанню їх у своїй практиці. Навчальна дисципліна “Іноземна мова” повинна сприяти розширенню освітнього кругозору студентів, соціалізації особистості майбутніх фахівців, підготовці їх до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного світу. Мета даного дослідження — розробити систему вправ з англійської мови в рамках професійно орієнтованої підготовки майбутніх педагогів. Анкетування студентів немовних фа-

культетів свідчить про те, що навчальна дисципліна “Іноземна мова” сприймається більшістю з них як загальноосвітня, позбавлена зв’язку з майбутньою професійною діяльністю. Низький шкільний рівень підготовки призводить до низької мотивації вивчення мови.

Підвищити рівень мовної підготовки фахівця — це означає озброїти його знаннями, практичними вміннями і навичками, які дозволять йому використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань, професійного спілкування. Поява Інтернету зумовила створення принципово нової ситуації в сучасній освіті: з’явилася можливість користуватися базами даних наукових центрів по всьому світу, проте для оволодіння інформаційною культурою потрібні не тільки вміння користуватися комп’ютером, але і вільне володіння іноземною мовою. Навчання спеціальності через мову, навчання мови через спеціальність — одна з найважливіших проблем професійної підготовки фахівця в умовах немовного вузу. Даний процес передбачає не тільки навчання іноземної мови як засобу спілкування і передачі студентам професійно значущої інформації, але і формування полілінгвальної особистості, що увібрала в себе цінності рідної і іншомовної культур і готова до міжкультурного спілкування.

Володіння іноземною мовою в рамках професійно орієнтованої освіти повинне включати такі компоненти:

- володіння граматичним мінімумом;
- володіння лексичним мінімумом, складеним з урахуванням професійно направленої лексики;
- володіння всіма видами мовної діяльності;
- відсутність боязні перед професійною мовленнєвою взаємодією;
- вміння правильно оформляти вислів.

Проблемою складання спеціалізованих навчальних посібників для немовних вузів займалися такі вчені, як М. Ляховицький, О. Базанова та ін. Вони дійшли висновку про те, що навички читання професійно направлених текстів слід формувати на основі читання спеціалізованих текстів, що містять нову інформацію, оскільки вони одночасно є засобом оволодіння іноземною мовою і підвищенням рівня освіченості в рамках своєї вузької спеціальності.

Нами була розроблена система вправ, що містять дидактичний матеріал педагогічної спрямованості. Вправи включали індивідуальну роботу, роботу в парах і групах, проектну роботу, при цьому акцент

робився на проблемному і евристичному характері методичного змісту навчання.

Індивідуальна робота включала такі види завдань:

1. Use the following proverbs and sayings in the situations of your own:

– Give a man a fish, and you feed him for a day. Teach a man to fish, and you feed him for a lifetime

– Never do things by halves.

– To know everything is to know nothing.

– It's never late to learn.

– Experience is the teacher of fools.

– Learning is like rowing upstream: not to advance is to drop back.

– Tell me and I'll forget. Show me, and I may not remember. Involve me, and I'll understand.

2. Comment on the following quotations. Say whether you agree or not and why:

– “Men learn while they teach” (Seneca).

– “Only the educated are free” (Epictetus).

– “People seldom improve when they have no other model but themselves” (O. Goldsmith).

– “Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire” (W. B. Yeats).

– “A child cannot be taught by anyone who despises him, and a child cannot afford to be fooled” (J. Baldwin).

– “Education makes people easy to lead, but difficult to drive; easy to govern, but impossible to enslave” (H. P. Broughan).

Працюючи в парах, студенти склали діалоги, використовуючи наступні ситуації:

– You want to quit school and start working, but your parents think it is important to finish high school. Talk to them.

– Ask your partner what qualities he likes/dislikes in a teacher.

– The student tells that he won't do the task, because he doesn't like it. You are the teacher. Talk to him.

– Your student is constantly late and has been absent for several tests. Ask him into your office. Tell him to “shape up”.

– Your student wants to enter a medical college. You think that he is not suited to be a doctor. Talk to him.

Граматичні моделі відпрацьовувалися в групах по 3-4 студенти таким чином:

1. Find as many causes to these consequences as possible:

- I wouldn't have become a teacher if ...
- I could have passed my exams better if ...
- I would have studied much harder if ...
- I would know English better if ...

2. Complete the following sentences, using the forms of the Subjunctive Mood:

- The Dean ordered, that the students ...
- The students suggested, that ...
- The teacher demanded, that ...
- It's high time, that the students ...
- It's impossible, that the students ...

Заключним етапом роботи була підготовка проекту:

Collect as much information as possible about university education in your country. Organize a discussion which will touch upon the following problems:

1. Is university very expensive in your country?
2. Can an average citizen of your country afford university education?
3. What are the conditions of admission to the university?
4. Is it difficult for an average school-leaver to enter the university?
5. What university degrees are most common?
6. What opportunities are there for pedagogical university graduates?

The list of questions could be extended.

Студенти виявили цікавість до виконання цих видів завдань, оскільки запропоновані цитати надавали можливість для різних тлумачень і інтерпретацій; під час презентації ситуацій, ілюструючих прислів'я і приказки, вони зверталися до свого власного життєвого досвіду і ділилися своїми перемогами і невдачами. Складаючи діалоги, студенти вирішували педагогічні завдання, пробуючи себе в ролі вчителя і батьків. У процесі підготовки проекту студенти проявили ініціативу при підборі матеріалу, організації дискусії, постановці проблемних питань. За спостереженнями самих студентів нові лексичні одиниці запам'ятовувалися швидко і мимоволі, не вимагаючи зусиль з їхнього боку. Все вищезазначене дозволяє зробити висновок про доцільність використання розробленої нами системи вправ на заняттях з англійської мови на неспеціальних факультетах педагогічного університету.

Література

1. Базанова Е. М. *Программа курса английского языка для неязыковых вузов.* М.: Дрофа, 2004. — 112 с.
2. Орлова Е. С. *Принципы построения курса английского языка для неязыковых вузов.* http://www.nntu.sci-nnov.ru/RUS/NEWS/Mag_dok/cek4/c4-07.htm
3. Прокоф'єв В. М. *Оптимізація навчання мови спеціальності // Матеріали “круглого столу” “Формування професійної мови спеціаліста: теорія та практика”.* — Донецьк: Інститут внутрішніх справ, 2001.

УДК 811.161.1

О. И. Еременок

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Речевое поведение является составной частью культуры поведения и общения народа. Каждая нация сложила свою специфическую систему правил коммуникации. Каждую национальную культуру отличают специфические языковые образы и символы, образующие особый код культуры; с его помощью носитель языка описывает окружающий мир, используя его в интерпретации своего внутреннего мира. Формирование языковой личности студента может быть эффективно осуществлено при подключении обучаемого к языковой и концептуальной инофонным картинам мира и к социокультурному иноязычному фону.

По мнению В. И. Карасика, языковая личность представляет собой обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций [6: 3]. Каждая языковая личность обладает собственным знанием языка и собственным когнитивным пространством, однако в структуре языковой личности можно выделить национальную часть, обуславливающую существование общенационального языкового типа.

Культура соотносена с языком через концепт пространства. Каждый язык по-своему членит мир, т. е. имеет свой способ его концептуализации. Значит, каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. В этом проявляется специфически человеческое восприятие мира, зафиксированное в языке. Менталитет

может способствовать межкультурному общению вследствие наличия в каждой культуре мыслительных концептов “своего” и “чужого”.

По мнению ряда ученых, у человека существует “сетка представлений” — скелет картины мира. Картина мира составлена из концептов и связей между ними, поэтому ее называют концептуальной картиной мира. Концепты обладают национальной спецификой, а их совокупность в коллективном сознании этноса называют концептосферой. Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации. Особую трудность и интерес представляет сопоставление вербальных концептов родного и иностранного языков, занимающих главное место в этнической картине мира. У каждой культуры своя логика, свое представление о мире. То, что значимо в одной культуре, может быть несущественным в другой. Поэтому важно всегда с уважением смотреть на партнера с иной культурой. Вопрос не только в несовпадении кодов. Перед нами — несовпадение “национальных картин мира”, что позволяет говорить о “национальных логиках”.

При описании единичного речевого действия во внимание принимаются не только типичные схемы практической и коммуникативной деятельности, но и типичные схемы организации внутреннего мира говорящего, иначе говоря, представленный в его картине мира (индивидуальной по способу существования, но социально и этнокультурно обусловленной) набор познавательных структур. Коммуникативный подход предполагает переплетение с подходом когнитивным. Собственно, общение оказывается возможным не только при наличии в сознании каждого говорящего, в его картине мира неких смысловых, информационных ступеней (именуемых фреймами, т. е. определённым образом организованных, структурированных, упорядоченных порций знания), но и в переработке этих фреймов в языковые путём придания им свойства коммуницируемости. Совокупность языковых, коммуницируемых фреймов образует языковую картину мира.

Языковые и культурные системы в огромной степени отличаются друг от друга, но существуют семантические и лексические универсалии, указывающие на общий понятийный базис, на котором основываются человеческий язык, мышление и культура. Цель многолетних исследований А. Вежбицкой и ее последователей — установить набор универсальных элементарных понятий, комбинируя которые каждый язык может создавать бесконечное число специфических для данного языка и культуры конфигураций. Семантические примити-

вы являются лексическими универсалиями, иначе говоря, это такие элементарные понятия, для которых в любом языке найдется обозначающее их слово. Эти понятия интуитивно ясны носителю любого языка, и на их основе можно строить толкования любых сколь угодно сложных языковых единиц.

Способом изучения национальных концептов может быть художественная литература, изучение идиом, пословиц и поговорок, а в сегодняшней жизни — кинематограф, телевидение, газетные и журнальные статьи, которые выполняют роль свидетеля и аналитика. Национальная концептосфера — не сумма характеров отдельных людей, а сложная система, в которой части взаимно налагаются, пересекаются, соподчиняются. Главными системообразующими факторами в ней являются геополитические, исторические и этнопсихологические слагаемые. По словам Анны Вежицкой [3], “в словах языка закодированы определенные способы концептуализации мира”. Необходимо проникнуть в суть “ключевых слов” культуры оригинала и суметь донести их смысл до своих читателей, сохранив, с одной стороны, национальный колорит оригинала, а с другой стороны, сделав восприятие перевода доступным для носителей совершенно иной национальной концептосферы.

Замечено, что в русском языке вспомогательный глагол “быть” играет значительно меньшую роль, чем в английском. В английском языке глагол “to be” и его производные являются базовыми компонентами при образовании ряда времен и пассивного (страдательного) залога. Такое употребление вспомогательного глагола “быть” объясняется тем, что проблема существования, и в первую очередь проблема реальности, в славянских языках не выражена так остро, как в романо-германских языках.

Философия культуры утверждает, что не всякая деятельность порождает культуру, а только та ее часть, которая носит сакральный характер и связана с поиском смыслов, читаемых в бытии. Предмет или поступок становится культурным феноменом, если он обретает смысл; производство смыслов творит культуру [3: 36]. Один и тот же натурфакт в русской и английской культурах может оцениваться по-разному.

Центральная задача когнитивной лингвистики — описание и объяснение внутренней когнитивной структуры и динамики “говорящего — слушающего”. Понимание состоит в истолковании реципиентом полученного сообщения. База знаний говорящего даёт возможность быть экономным, в случае её преимущественного совпадения со зна-

ниями слушающего. Для успешности коммуникации имеет значение схожесть менталитета, которая позволяет добиться минимальных изменений информации в процессе общения. Когнитивная обработка информации, поступающей к человеку при дискурсе, чтении, знакомстве с языковыми текстами, происходит как во время понимания, так и в процессе порождения речи. Обработка языковых данных связана с изучением ментальных репрезентаций, извлекаемых из долговременной памяти. Язык в когнитивной лингвистике представлен как когнитивный процесс, суть которого в переработке информации, заключённой в языковом произведении. Языковые структуры представляют в памяти человека внешний мир и его ментальные модели. При анализе дискурса информация не только обрабатывается, но и передаётся, интегрируется в зависимости от личности говорящего и слушающего.

Процесс речепроизводства неразрывно связан с процессами, происходящими в нашей памяти, однако необходимо учитывать “фоновые знания”, которые представляют собой обоюдное знание реалий говорящем и слушающим, что является основой языкового общения. Фоновые знания — социально-культурный фон, характеризующий воспринимаемую речь.

В. С. Виноградов выделяет национальный аспект фоновых знаний, без исследования которых невозможно достижение полного и правильного понимания при обмене информацией.

В качестве детерминанты акта коммуникации выступает потребностно-информационный подход. Обладание информацией позволяет переключаться с одной дискурсивной системы на другую. Субъект оперирует с помощью механизма двойного кодирования информации как знаками языка, так и концептами. В то же время он обладает способностью в любой момент остановить образный поток сознания и вербализовать во внешней речи субъективные образы и представления. При формировании языковой личности студента средствами иностранного языка и культуры сферы языкового и когнитивного видов сознания обучаемого обогащаются и удваиваются за счет приобщения к иноязычным (вторым) языковой и концептуальной картина мира.

Литература

1. Вежбицкая А. Семантические примитивы. — М.: Радуга, 1983.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. — М.: Русские словари, 1997.

3. Гуревич А. *Философия культуры*. — М.: Знание, 1994.
4. Жинкин Н. *Четыре коммуникативные системы и четыре языка*. — М.: Лабиринт, 1998.
5. Караулов Ю. *Русский язык и языковая личность*. — М.: Наука, 1987.

УДК 378.147:82:371.26:004

Л. В. Ковальчук, Л. С. Савкова

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ПО КУРСУ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

История зарубежной литературы — ведущая литературная дисциплина в процессе подготовки специалистов-гуманитариев, которая расширяет представление студентов о мировой литературе, процессах и тенденциях ее развития. Она играет важную роль в формировании общего кругозора будущих филологов и переводчиков, способствует совершенствованию их эстетического вкуса, творческих и аналитических способностей. Изучение предмета “Зарубежная литература” предполагает не только прослушивание студентами курса лекций, их участие в семинарских занятиях, но и такие формы работы, как коллоквиумы, собеседования с преподавателем по прочитанным художественным произведениям, выполнение творческих работ. Это совершенно необходимо, так как будущие филологи должны учиться правильно и аргументированно выражать свои мысли устно и письменно, анализировать прочитанные произведения в историко-литературном контексте. В то же время в условиях кредитно-модульной системы распространенной формой работы становится тестирование.

Сегодня тестирование является одной из форм преимущественно *текущего* контроля успеваемости студента, предназначенного для оценки качества усвоения образовательных программ. Оно позволяет получать хоть и не полную, но достаточно точную информацию об уровне знаний студентов по тому или иному разделу учебной программы. Результаты тестирования учитываются при выставлении итоговых оценок, но в перспективе тестирование может использоваться и при осуществлении итогового контроля знаний студентов.

Одно из главных достоинств тестирования заключается в том, что оно позволяет избежать субъективного подхода в оценивании знаний. Такой субъективизм, в той или иной степени, нередко присутствует при устном опросе, будь то текущий модульный или же итоговый контроль, из-за неосознанной или сознательной субъективности преподавателя. Кроме того, даже при искреннем желании преподавателя быть объективным он, как отмечалось неоднократно в специальной литературе, оказывается неточным “измерительным прибором”. Причем это происходит не только при старой 5-балльной системе оценивания знаний, где погрешность оценки составляет 20 % [1], но и, как показывает практика, при 100-балльной системе. Еще в большей степени сказанное относится к компьютерному тестированию — системе объективной проверки знаний с использованием электронных технологий в условиях их значительного развития в образовании, в частности в рамках Болонского процесса.

Как всякая письменная работа, компьютерное тестирование (КТ) выполняется самим студентом, а проверяются тесты автоматически, без участия преподавателя. Программа может быть составлена так, что сразу же после завершения тестирования на экран компьютера выводится количество правильных ответов либо непосредственно результат тестирования в баллах. Таким образом, с помощью КТ достигается и объективность оценки уровня знаний студента, и прозрачность результатов оценивания знаний. Компьютерная программа обеспечивает также возможность просмотра результатов тестирования, т. е. студент может ознакомиться со своими ошибками, чтобы затем их проработать. Протоколы КТ хранятся в базе данных весь семестр, до выставления итогового балла; при необходимости они могут сохраняться и в течение всего периода обучения студента. При условии ведения компьютерного учета результатов, полученных студентами по КТ и другим формам работ в рамках одного модуля или в течение целого семестра, возможным оказывается и проведение анализа результатов путем сравнения данных нескольких отделений (групп) одного курса.

Следует отметить также положительный эффект КТ в психологическом аспекте. Во-первых, результат тестирования студент получает фактически в момент завершения работы на компьютере, а не через несколько дней, как это происходит при ручной обработке работ большого количества тестируемых. Кроме того, он уверен в том, что автоматическая обработка ответов на вопросы теста исключает

ошибки, которые неизбежны при наличии “человеческого фактора”. Во-вторых, практика показывает, что студенту психологически легче принять плохой результат тестирования в баллах, нежели плохую оценку, выставленную преподавателем: при КТ из процесса проверки знаний исключается оценочность как проявление личностного отношения преподавателя к студенту. Формулировка “Ваш результат — два балла” воспринимается студентом менее болезненно, чем фраза “Вы получили двойку”.

Результаты КТ могут быть также использованы преподавателями с целью совершенствования методики преподавания дисциплины. Тестовые задания, разрабатываемые для модульного контроля преподавателем, ведущим курс, перед КТ проходят своеобразную внутреннюю экспертизу на кафедре: с ними знакомятся и высказывают свои замечания преподаватели, которые читают тот же раздел курса истории зарубежной литературы, такая педагогическая апробация позволяет более объективно оценить сами тесты. При анализе результатов КТ может оказаться, что ошибки при ответе в каком-либо разделе теста сделало большинство студентов. В таком случае это служит указанием на необходимость внесения изменений в тестовые задания (уточнения формулировок; исключения большего количества правильных ответов, чем требует тест; исключения спорных утверждений) и даже, может быть, корректировки учебного процесса и выработки мероприятий по повышению его качества.

Проведение тестирования по литературе (в нашем случае — зарубежной) с учетом научных требований к тестам позволяет выявить у студентов такие умения и навыки:

- показать знание художественных текстов, указанных в списке рекомендованной литературы по курсу;

- охарактеризовать идейные и художественные особенности отдельных произведений (тематика и проблематика, особенности конфликта и композиции, жанровая специфика, проявление авторской позиции, характеристика персонажей, и т. д.);

- определить место изучаемого произведения в наследии писателя;

- охарактеризовать развитие литературы в отмеченный период;

- показать знание основных теоретических понятий и терминов;

- продемонстрировать опыт типологических сопоставлений.

Необходимость проведения КТ по зарубежной литературе обусловлена также спецификой рабочего плана по этой дисциплине на

некоторых отделениях, в нашем случае — на английском отделении факультета романо-германской филологии и украинском отделении филологического факультета. На преподавателей, которые работают на этих отделениях, в одном семестре приходится в среднем более ста студентов каждого курса. Отсюда — трудоемкость обработки тестовых заданий вручную, нерациональность распределения рабочего времени преподавателя.

Противники тестирования по литературе нередко говорят о том, что тесты примитивны и абсолютно не отражают уровень знаний по теории и истории литературы, а тем более понимания художественного текста. Однако это не всегда так, хотя, конечно, литература относится к сложно формализуемым сферам знания. Даже самые простые тесты предполагают базирование на предельно конкретном историко-литературном или теоретическом материале. К сожалению, и наш собственный опыт, и результаты государственного тестирования выпускников средних школ в Украине и России показывают, что даже несложные тесты с выбором одного правильного ответа нередко дают очень плохие результаты. В какой-то степени низкие результаты при проведении нами первых КТ были обусловлены превратным представлением некоторых студентов о том, что для правильного ответа в закрытых тестах достаточно либо просто его угадать, либо заучить основные понятия и сведения по истории и теории литературы. Однако в действительности корректно составленные тестовые задания не позволяют плохо подготовленным испытуемым заниматься угадыванием успешно.

КТ по зарубежной литературе в рамках модульного контроля проводится нами на всех курсах, однако мы стремимся учитывать степень подготовленности студентов к прохождению именно *компьютерного* тестирования, т. е. уровень владения элементарными навыками работы на компьютере. Поэтому на младших курсах приходится ограничиваться самой простой формой теста, когда необходимо выбрать один правильный ответ из нескольких предложенных (альтернативный выбор), однако каждый тест составляется в нескольких вариантах, различающихся по степени сложности. На старших курсах можно использовать тесты с несколькими правильными ответами (множественный выбор), различающимися по степени точности, глубины и соответственно оцениваемые по-разному. Еще одной формой тестовых программ являются задания, требующие от студента не выбора между уже сформулированными ответами, а самостоятельного ответа и правильного (грамотного) его набора. Такие программы включают

в себя структурированную информацию по всему курсу (как теоретическую, так и историко-литературную), способствуют системному освоению материала, лучшему запоминанию базовых понятий и терминов, позволяють точнее оценить уровень подготовки студента и дифференцировать оценки в баллах.

Успешное использование КТ как формы контроля уровня знаний студентов возможно только при создании руководством вуза условий, необходимых для его проведения. Прежде всего, речь идет о достаточном количестве работающих компьютеров: при наличии одного компьютерного класса с ограниченным количеством рабочих компьютерных мест (13–14) провести КТ на всех курсах двух факультетов даже по одному предмету — зарубежной литературе — не представляется возможным. Кроме того, техническая поддержка КТ, разработка, внедрение и обновление компьютерных программ тестирования должны осуществляться компьютерным центром вуза или специально созданным отделом разработки систем контроля качества обучения. Это абсолютно необходимо для профессионального соблюдения культуры проведения КТ [2].

Практические выводы:

1. Тесты по литературе возможны и необходимы, однако они не должны становиться единственной формой контроля качества знаний. Так как содержание учебной дисциплины всегда шире содержания теста (даже итогового), тесты не могут заменить устное или письменное высказывание/изложение студентом его знаний/умений анализа художественного произведения, характеристики историко-литературного контекста, осмысления теоретических понятий и т. п.

2. Виды тестовых заданий должны дифференцироваться в зависимости от уровня компьютерной грамотности студентов и опыта освоения учебного предмета (т. е. от курса).

3. При составлении тестов приоритетными должны быть тестовые задания, направленные на *понимание* художественных произведений, историко-литературных процессов и теоретического материала.

Литература

1. Ким В. С. Защита банка тестовых заданий в компьютерном тестировании // *Материалы конгресса конференций “Информационные технологии в образовании” ИТО-2007*. — М.: МИФИ, 2007. — Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2007/Moscow/VI/VI-0-6949.html>

2. Тягунова Т. Н. *Культура компьютерного тестирования. Культура проектирования тестового задания*. — М: МГУП, 2006. — 300 с.

ЯДРО ПОЛЯ НЕРЕАЛЬНОСТИ. КАТЕГОРИЯ НАКЛОНЕНИЯ

Наша работа посвящена одной из наиболее сложных методических и научных проблем грамматики — способам проявления модальности, в частности её выражению категориальными и некатегориальными средствами в английском языке. Несмотря на неослабевающий интерес исследователей к этой проблеме, категория модальности по-прежнему дает повод для споров и дискуссий, устранение которых поможет формированию единой точки зрения на рассматриваемый феномен, что в свою очередь найдёт своё отражение в усовершенствовании подхода к его изучению.

Обычно модальность определяют как указание на отношение к действительности. При этом модальность считается в основном синтаксической категорией, реализующейся на уровне предложения [4: 9]. Кроме этого, существует иной тип модальности, образующий “второй слой модальных значений в смысловой структуре высказывания, выраженный вводными синтагмами” [4: 85]. Эти два типа значений В. З. Панфилов называет объективной и субъективной модальностью соответственно. Они отражают два уровня в структуре суждения — форму мышления, отражающую объективную действительность, и проявление активной познавательной деятельности человеческого мышления [6]. Подобное разделение модальных значений на объективно-модальные и субъективно-модальные мы находим у многих исследователей, при этом первый тип модальных значений нередко называют обязательным, а второй — факультативным. Считается, что обязательные модальные значения неотделимы от самого понятия предложения как такового (значения реальности / нереальности). Что касается факультативных значений, то их выражение определяется желанием говорящего, его свободной волей, и, следовательно, они понимаются как нечто “надстрочечное, необязательное и даже избыточное” [5: 13]. Это разделение модальных значений фиксируется почти во всех существующих грамматиках [3, 7, 8].

Модальность — это “семантика отношения денотатов к действительности”. Будучи универсальной языковой категорией, функцио-

нирующей на разных уровнях языка, она выявляется “как в области грамматико-строевых элементов языка, так и в области его лексико-номинативных элементов” [3: 92]. Традиционное категорическое противопоставление объективности и субъективности в рамках коммуникации является, с нашей точки зрения, в большой степени условным. Таким образом, мы рассматриваем любые модальные значения как субъективные. Особенно это касается значений, относящихся к сфере нереальности. Подобный ракурс позволяет нам не ограничивать инвентарь средств выражения нереальности только грамматическими способами, но, расширив само поле нереальности, объединить в нем разноуровневые средства выражения.

На данном этапе развития науки наиболее популярной является полевая трактовка модальных значений. Различия между различными концепциями просматриваются в выделении категориальных оппозиций, лежащих в основе частных функционально-семантических полей (ФСП) [2]. В своем исследовании мы основываемся на том, что основным среди модальных значений является оппозиция реальность / нереальность, проявляющаяся на всех уровнях языковых единиц. Также основываясь на теории ФСП, мы рассматриваем микрополе нереальности как единую, хотя и не гомогенную сферу, объединяющую в себе несколько значений и множество способов выражения этих значений.

Говоря о терминах “реальность” и “нереальность”, нужно пояснить, что мы вкладываем в смысл этих понятий с коммуникативных позиций. **Реальность определяется как объективная действительность, существующая независимо от нашего сознания.** Реальность события отождествляется с объективной истинностью предложения как соответствующего реально существующему в действительности положению дел независимо **от того, что** об этом положении дел известно. Однако, учитывая то, что мы не можем говорить о строго объективном или субъективном в конкретной коммуникативной ситуации, объективная истинность или ложность отражения действительности является для нас лингвистически нерелевантной, так как степень объективной достоверности высказывания зависит от степени познания данного явления.

Таким образом, говоря об оценке суждения с точки зрения истинности / ложности, мы принимаем во внимание не объективное соответствие высказывания действительности, а его **оценку говорящим как факта или не-факта.**

Нереальность соответствует потенциальности и нефактичности (контрфактичности). Ее можно определить как устанавливаемое говорящим представление о потенциальном существовании. Нереальным мы называем не формально ложное высказывание, а действие, представленное говорящим как нереальное, то есть желаемое, рекомендуемое, гипотетическое действие, осуществление которого является проблематичным, либо уже неосуществившееся.

Мы включаем значения возможности, вероятности, желательности, волеизъявления, побудительности и др. в семантику **единого поля нереальности**. Основанием для подобного объединения является, на наш взгляд, присутствие в них семы нереальности как коммуникативно-семантического инварианта всех этих значений, что и позволяет нам рассматривать эти значения составляющими поля нереальности. Исходя из разделения модальности на два подтипа — эпистемическую и деонтическую, мы выделяем в рамках поля нереальности два типа значений, которые в речи выражаются разными (иногда одними и теми же) средствами нереальности. К эпистемическим мы относим значения возможности, вероятности, предположительности, проблематичности; к деонтическим — значения желательности, волеизъявления, побуждения, предсказательности, способности и намерения. Нереальное действие мы разделяем на два вида — собственно нереальное (абсолютное) несовершенное действие и относительное (проблематичное) гипотетическое действие.

В плане выражения ядро поля нереальности составляют категориальные средства — формы сослагательного наклонения, так как они характеризуются максимальной концентрацией признаков нереальности, максимальной специализированностью в выражении значений нереальности и регулярностью функционирования. Некатегориальные средства передачи нереальности, входящие в состав поля, — модальные глаголы, вводно-модальные слова (эпистемические наречия), эпистемические предикаты (ЛСГ глаголов воображения, мыслительной деятельности) находятся на периферии поля нереальности. Все средства передачи нереальных значений мы называем “операторами нереальности”.

Значения нереальности передаются в основном средствами сослагательного наклонения. Отдельные конструкции изъявительного наклонения также способны выражать значения нереальности, т. е. использоваться в нехарактерном для них контексте. Но в перспективе материалом будущих исследований по грамматике должны служить

и случаи употребления других наклонений, — например, изъявительного, в которых наличие значения нереальности обеспечивается и обуславливается присутствием “материального показателя” — модального оператора с точки когнитивно-коммуникативного подхода [1]. Модальные операторы употребляются как независимо — в контексте изъявительного наклонения, так и с конструкциями сослагательного наклонения, т. е. в сочетании с категориальным способом выражения этих же значений. Присутствие в реальной ситуации хоть одного оператора нереальности изменяет модальность ситуации с реальной на нереальную.

Таким образом, в плане выражения ядро поля нереальности образуется категориальными средствами — конструкциями сослагательного наклонения, способными наиболее полно отражать семантику нереальности и являющимися опорными средствами представления о модальности, всегда обладающей специфическими характеристиками в каждом языке, наиболее трудными при сопоставлении с другими языками. Но при обращении к представлениям о выражении языковой модальности в процессе обучения грамматике иностранного языка не следует ограничиваться исключительно ядерными компонентами рассматриваемого поля: особо тщательной проработки заслуживают все формы реализации модальности, ее грамматические и “надграмматические” показатели, ее функции и роль в формировании полноценных коммуникативных структур и т. п., потому что именно в области модальных отношений система языка более всего приближается к системе речи и именно модальность определяет основной характер речевой реализации языкового инварианта, формирует базовые параметры коммуникативной ситуации и, в конечном счете, “цементирует” языковые структуры при формировании целостного высказывания. В связи с этим только на основании четкого методологически обоснованного представления о сущности языковой модальности, соотношения реальности/ирреальности возможно углубленное описание системы языка и речи, которые должны быть использованы в преподавании синтаксиса не только в системе высшего филологического образования и повышения квалификации учителей-словесников, но и в средних учебных заведениях, особенно там, где данный язык изучается углубленно с позиций теории коммуникации.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Модальные и семантические операторы // Облик слова: Сб. статей памяти Д. Н. Шмелева. — М.: Институт русского языка, 1997. — С. 22–40.
2. Беляева Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. — 180 с.
3. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. — М.: Высшая школа, 2005. — 240 с.
4. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике. Избранные труды. — М.: Наука, 1975. — С. 53–87.
5. Милосердова Е. В. Семантика и прагматика модальности (на материале простого предложения современного немецкого языка). — Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1991. — 196 с.

УДК 81.-13.378

Н. Г. Мойсеєнко, Л. В. Сізова

ДЕЯКІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ОРІГІНАЛЬНОГО ТЕКСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ

Процес глобалізації, що охопив на сучасному етапі всю світову спільноту, привів до формування нових пріоритетів у сферах політики, економіки, культури та освіти. Активізувались ділові та економічні зв'язки України з країнами дальнього зарубіжжя, змінився сам характер української економіки. Щоб встигати за вимогами часу, сучасний фахівець з економіки повинен вміти працювати з економічною літературою, здобувати необхідну інформацію з іноземних газет та журналів, володіти навичками аудіювання, вільного усного та письмового спілкування. Таким чином, об'єктивно на початку 1990-х років постає питання про необхідність внесення змін у програми з вивчення іноземних мов в економічному ВНЗ, вони спрямовуються на прагматичні потреби майбутніх фахівців, стають більш професійно орієнтованими. Сьогодні вони базуються на компетентнісному підході, який передбачає розвиток таких компетенцій, як лінгвістичної, мовленнєвої, соціально-політичної, інформаційної, соціокультурної, загальноосвітньої [2: 32].

Однією з найсуттєвіших умов формування зазначених вище компетенцій є читання. Саме графічно зафіксований текст в умовах немовного середовища стає для людини найбільш доступним засобом знайомства з лінгвістичними та екстралінгвістичними реаліями іншомовного суспільства. Процес навчання читання автентичних текстів неодноразово розглядався в педагогічній науці та в методиці викладання іноземних мов [1–7]: висвітлювався психологічний аспект цього процесу [3: 12–17; 4: 105], окреслювались шляхи його удосконалення та оптимізації [1: 28; 2: 23–24]. Метою нашого дослідження є визначення найбільш ефективних та відповідних конкретній меті навчання методів формування навичок читання оригінального тексту зі спеціальності на заняттях з іноземної мови професійної спрямованості в економічному ВНЗ України. У пропонуваній статті наводяться висновки щодо навчального типу читання.

Курс іноземної мови професійної спрямованості скерований на засвоєння базових знань з фонетики, граматики, лексики іноземної мови, а також специфічних термінологічних одиниць, характерних для тієї або іншої економічної спеціальності. Він також передбачає розвиток навичок читання автентичних текстів, навичок усного та письмового мовлення.

Щодо навичок читання неадаптованого тексту, то вони є предметом уваги викладачів з перших занять з іноземної мови. Визначення самого поняття “читання” дає змогу окреслити шляхи вирішення проблеми розвитку умінь, необхідних для виконання цього процесу. Під читанням ми розуміємо процес рецепції графічно зафіксованого тексту, результатом якої є створення смислів, обумовлених лінгвістичною та екстралінгвістичною компетенціями особистості. Для того, щоб процес читання був результативним, читач повинен адекватно інтерпретувати смисли, закодовані в тексті автором, для цього повинні збігатися їх лінгвістична та екстралінгвістична компетенції, що виявляються у зазначеному відрізку мовлення. Проблема полягає в тому, щоб довести лінгвістичні та екстралінгвістичні компетенції читача до такого рівня, щоб він зрозумів посил автора тексту.

Аналіз спеціальної літератури та експериментальні дослідження дають змогу дійти таких висновків щодо шляхів вирішення зазначеної вище проблеми:

1. Варіативність граматичних конструкцій, лексичних (та їх різновиду термінологічних) одиниць є лімітованою у вузькоспеціальному економічному тексті. Це дає змогу поступово звести зону незнань

студента у сфері лінгвістичних та екстралінгвістичних економічних реалій до мінімуму.

2. В умовах дуже обмеженої кількості аудиторних годин, відведених на вивчення іноземної мови професійного спрямування в економічному ВНЗ (від 2 годин на тиждень до 4 — залежно від спеціальності), існує можливість оптимізувати та інтенсифікувати процес навчання читання оригінального тексту. Час на засвоєння тексту в 5000 знаків скорочувався вдвічі за рахунок таких прийомів:

а) *складання передтекстового поабзацного коментарю*. Виходячи з положення про те, що навчальне читання потребує максимально повного та точного розуміння інформації, що міститься в тексті, а також її критичного переосмислення, уявляється необхідним навести повний граматичний опис тексту, лінгвокраєзнавчі пояснення, пояснення економічних понять, переклад складних для розуміння словосполучень, фразеологічних єдностей, термінів, щоб максимально полегшити роботу студентів. Усі зазначені пояснення доцільно розташовували в тексті перед кожним наступним абзацом у вигляді передтекстового поабзацного коментарю;

б) *використання післятекстових вправ на активізацію нового матеріалу*. Найбільш ефективними післятекстовими вправами, що сприяють активізації знань лексики, виявились такі: пошук відповідних еквівалентів у рідній та іноземній мовах, переклад речень з активною лексикою з іноземної мови на рідну і навпаки, підбір правильного перекладу (визначення) певного терміна, використання активного словника у власних повідомленнях за тематикою тексту. Наступні вправи здаються найбільш ефективними для засвоєння граматичних конструкцій: знайдіть у тексті речення, що мають зазначене граматичне явище, перекладіть їх на рідну мову. Складіть свої власні речення із зазначеною граматичною конструкцією. Підстановочні вправи та вправи на розкриття дужок;

в) серед виконаних *вправ на пошук необхідної інформації* найбільш продуктивними виявились такі: випишіть з тексту слова та словосполучення, що відповідають ключовим поняттям тексту, складіть план тексту, поставте якомога більше запитань до тексту, сукупність відповідей на які буде становити собою короткий переказ тексту, знайдіть серед своїх питань такі, що є найважливішими для розкриття проблематики тексту;

г) робота з навчального типу читання оригінального тексту завершується *складанням доповіді* за тематикою тексту з використанням активної лексики та граматики.

Таким чином, навчальне читання оригінального тексту зі спеціальності на заняттях з іноземної мови професійної спрямованості в економічному ВНЗ є однією із складових комунікативної компетенції майбутнього фахівця і водночас однією з найсуттєвіших умов формування таких компетенцій, як лінгвістична, мовленнєва, соціально-політична, інформаційна, соціокультурна, загальноосвітня. Процес формування навичок навчального читання оригінального економічного тексту може бути оптимізовано за рахунок лінгвокраєзнавчих, лінгвістичних та економічних тлумачних передтекстових поабзацних коментарів та інтенсифіковано за допомогою вправ, складених згідно з алгоритмом активізації.

Література

1. Гальскова Н. Н. *Современная методика обучения иностранным языкам.* — М.: АРТИ-ГЛОССА, 2000. — 165 с.
2. Голубенко Л. Н., Панченко М. А., Коляда В. П. *Обновление целей преподавания иностранных языков в XXI ст.* // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції з питань методики викладання іноземних мов пам'яті проф. В. Л. Скалкина, 15–16 лютого 2007 року. — Одеса, 2007. — С. 23–34.
3. Клычникова З. И. *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке.* — 2-е изд. — М., 1983. — 126 с.
4. Муха Л. С. *Психологический аспект процесса обучения англоязычному чтению* // Наукові записки міжнародного гуманітарного університету. — Одеса, 2007. — №6. — С. 105–108.

УДК 371.3:81

Г. І. М'ясоїд

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА: НАПИСАННЯ ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Навчання студентів старших курсів написання тез доповідей на наукових конференціях є однією з актуальних і найменш розроблених проблем методики навчання іноземних мов. Важливість розроблення цього питання обґрунтована сучасними вимогами до підготовки фахівця здійснювати наукові дослідження у своїй галузі і, відповідно, представляти результати проведених досліджень на міжнародних конференціях. Наш досвід консультування студентів з підготовки до

участі у студентських наукових конференціях (у період 2006–2008 рр. автором підготовлено 27 студентів до публікації англійською мовою тез доповіді на конференціях та їх презентації) свідчить про термінову необхідність проведення ґрунтовних теоретичних і практичних досліджень цього питання. Публікації останніх років з проблем навчання академічного письма Т. В. Яхонтової [6], О. Б. Тарнопольського, С. П. Кожушко, М. В. Рудакової [5], матеріали тренінгів, які проводилися колективом Львівського національного університету ім. І. Франка [1, 2], значно полегшують роботу консультантів з мови. Однак ми констатуємо, що серед викладачів не поширене уявлення про актуальність цього питання і не сформоване прагнення ознайомитись із зазначеними роботами, а у науковій літературі на сьогодні недостатньо уваги приділено питанням навчання саме такого виду академічного письма, як тези доповідей наукової конференції. Метою цієї статті є демонстрація практичного доробку з підготовки студентів до представлення результатів наукових досліджень на конференції, оскільки часто консультант з мови (а ми будемо говорити тільки про підготовку студентів до роботи тих конференцій, де робочою мовою є англійська) допомагає студенту з перших кроків підготовки тези — постановки цілей доповіді, опрацювання структури тези і відбору лінгвістичних і стилістичних засобів викладення змісту доповіді тощо.

У процесі роботи нами було виділено два напрями роботи [3]. Перший — спочатку навчання особливостей академічного письма під час підготовки доповіді за результатами дослідження і написання відповідного узагальнюючого есе, а потім переробка, компресія і узгодження отриманого матеріалу з вимогами до написання тез доповіді на конференції. Другий напрям роботи — послідовне опрацювання матеріалу з написання безпосередньо тез доповіді, починаючи з теоретичного та ілюстративного матеріалу для роз'яснення природи і структури цього виду академічного письма, вивчення лінгвістичних та інших особливостей його окремих структурних компонентів і їх відпрацювання у вправах, аналіз і редагування тез доповідей наукових конференцій, і творчий етап — самостійне написання тез доповідей за темою власного дослідження. Перший вид роботи був детально охарактеризований у попередніх публікаціях. Участь у тренінгу “Навички англомовного наукового письмового спілкування для українських науковців” (Львів, 2005 р.) і вивчення навчально-методичних матеріалів з особливостей англійського академічного письма, зокрема тез доповіді наукової кон-

ференції [1, 2], дозволило нам перейти до практичної реалізації цього етапу роботи, результати якої представлені на міжнародній конференції у 2006 р. Поступова зміна пріоритетів навчальних цілей — від написання есе до підготовки тез доповідей — стала підґрунтям для розробки другого виду організації навчання, без включення етапу опрацювання основного тексту доповіді (див. рис.).

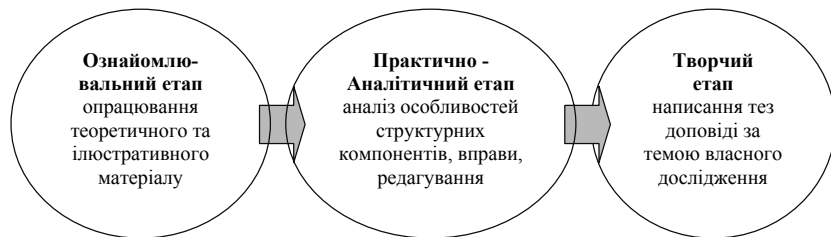


Рис. Етапи роботи з навчання написання тез доповіді наукової конференції

Мета першого етапу — ознайомлювального — дослідити особливості та структуру тез доповіді наукової конференції. На ньому проводиться вивчення та аналіз теоретичного матеріалу з контрольними запитаннями до нього стосовно цього виду академічного письма (з літературних джерел, зазначених нами у посиланнях, та Інтернет-ресурсів з проблеми). Так, для вивчення структури тез доповіді ми пропонуємо ознайомитися з доробком Т. В. Яхонтової [6], яка виділяє п'ять складових елементів. Також досліджуються джерела з Інтернету (наприклад, <http://en.wikipedia.org/wiki/Abstract>) або вимоги, зазначені в інформаційних листах наукових конференцій.

Мета другого етапу — теоретико-практичного (практично-аналітичного) — детальне вивчення логічного викладу, стилістичних та лінгвістичних особливостей тез доповіді та розвиток умінь написання окремих компонентів. На ньому здійснюється аналіз зразків тез доповідей з різних галузей науки та рівнів конференцій, які дозволяють поступово проілюструвати теоретичні положення. Також виконуються вправи аналітичного та редакційного характеру і формуються навички структуризації тези. Проводиться добір мовних засобів для досягнення комунікативної мети на кожному з кроків представлення дослідження — постановки проблеми, опису отриманих даних, визначення напрямів подальших розробок чи шляхів практичного використання результатів.

На другому етапі, під час опрацювання зразків текстів тез доповіді, студентам пропонується відповісти на низку запитань, наприклад:

📖 *Read the abstract given below and answer the questions which follow:*

– *What style does the author use: personal or impersonal (with or without personal pronouns ‘I’ or ‘we’)?*

– *Does the author use short or long sentences? Is grammar simple or complicated?*

– *What tense is most frequently used in the abstract? What other tenses are used and why?*

– *How does the final move present the outcome of the study?*

– *What promotional strategies/features can you identify in the abstract?*

Наводимо приклад тексту тез доповіді наукової конференції, який поділено на окремі складові елементи для полегшення вивчення структури даного виду академічного письма:

Kimberley Brown (Portland, OR, USA)



TREADING SOFTLY: A WORLD ENGLISHES PERSPECTIVE ON USE AND USAGE IN BUSINESS ENGLISH

Outlining the research field As we conduct our business across cultures, all of us bring various kinds of baggage with us. For some, it is a deep attachment to one language and culture framework. For others, it is a deep attachment to a chameleonlike flexibility in our formal and informal exchanges. There are risks attached to both types of baggage, and both are discussed in the paper. Graddol (1997) suggests that Russian, Hindi, Spanish, Arabic, and Bahasa Indonesia will all become stronger regional languages of business communication in the next 50 years. **Jus-**
tifying a particular research/study While they will not supplant English as the dominant language of international business communication, the use and usage of English in these contexts may shift.

Introducing the paper This paper draws upon a World Englishes framework (Kachru, 1988) to explore key principles in the design and implementation of English language coursework in business English. **Summariz-**
ing the paper It examines how the sociolinguistic shifts in English language usage, coupled with the demographic shifts in usage of other regional languages may affect the domains of English used in business.

Highlighting its outcome / results Recommendations for curriculum design to meet these emerging shifts will be discussed along with ancillary materials based on Jaime Wurzel’s “The Cross-Cultural Conference Room” (<http://www.irc-international.com/Products.html>).

На цьому етапі проводиться широке редагування текстів тез доповідей та їх узгодження з вимогами. Пропонується виконання таких видів завдань:

  *Sample tasks on reading and editing:*

o *Consider abstract introductions D)-E) of the task above. Out of the changes suggested below, choose those, which, in your opinion, can best improve the abstracts to meet the requirements to the obligatory steps in the structure. Discuss your choices with a partner.*

o *Insert several references into first sentences.*


o *Start with a problem which needs investigation.*

o *Add words and phrases which signal the beginning of rhetorical moves of the introduction.*

o *Include the obligatory steps in the structure which are missing. Which ones?*

o *Use words/expressions in Step I to present the theme of the paper as a novel or significant one.*


o *Work in pairs to write your own variant of D)-E) introductions.*

 *Read the introductions of the abstracts in Task 5 once again and answer the following questions:*


o *Which Moves and Steps in their structure are introduced with the underlined words and phrases?*

o *What are the functions of these phrases and word-combinations?*

o *What words of positive and negative evaluation can you find in the underlined phrases of the abstract introductions in Task 4? Why are they used there?*

 *Take five English articles in your field of study and analyze the structure of their Introductions. Then, look for the patterns of introducing moves-steps which differ from the above patterns and write them out. Bring you findings to the class and be ready to compare and discuss them.*

З метою поступового збагачення мовного банку словосполученнями, що можуть бути корисними під час написання власних тез доповідей, студенти виписують у запропоновану таблицю фрази, які виконують певні функції.

 *Copy down the Useful Language Box below and fill it in with the underlined words and phrases from Task ... and those from the abstract given in Task ... according to their function in the Move-Step model. Show it to the tutor to be reviewed. Suggest the missing functions in the **Function** column. In which Move of these abstracts can you find instances of meta-text (reference to the text/research itself)? Is meta-text characteristic*

of Ukrainian academic writing? Give illustrating examples of meta-text in your language.

Rhetorical Move or Step	Function	Useful phrases
Establishing a research territory		
Showing that the general research area is important, central, interesting, problematic, or relevant in some way	Emphasis on interesting and novel character of the research	
Reviewing previous research in the area	?	
Establishing a niche		
Indicating a gap in the previous research	Criticising the previous research, preparing the space for a new research	
Counter-claiming		
Raising a question/problem/need	Motivation for the research	
Continuing a tradition	?	
Establishing a niche		
Outlining purposes or nature of the present research	?	
Announcing principal findings	?	
Outlining the structure of the research paper	?	
Language of positive evaluation		
Language of negative evaluation		
Instances of meta-text (reference to the text or the research itself)		

Мета третього етапу — практичного, або творчого — формування практичних умінь підготовки тез доповіді наукової конференції. На завершальному етапі студенти редагують численні зразки тез доповідей та виправляють помилки, припущені українськими авторами. Цей етап має забезпечити формування і закріплення навичок редагування тез доповіді з позицій її структури, стилю, добору мовних засобів, виправлення різного типу помилок тощо. Наведемо декілька прикладів завдань:

Study the research paper introductions in the field of software engineering (A) and environmental protection (B) and do the following:

- o *Divide them into parts and paragraphs according to Move-Step model.*
- o *Mark the phrases the authors use to introduce moves and steps.*
- o *Discuss with a partner possible ways to improve these pieces of writing.*
- o *Rewrite those parts of the text which, to your mind, require changes.*

o *Find in the abstract below features of formal /academic/ writing (like “we” instead of “I”, the passive voice, full verb forms, etc.).*

o *Improve the structure. Divide the text into paragraphs. Re-structure the abstract.*

o *Citation: What is wrong in the italicized sentence? Make necessary corrections.*

o *Add necessary linking words.*

o *Suggest ways to avoid tautology in the italicized extract.*

o *Does the abstract correspond to the title? Does it answer the title-question? (e. g. WHAT A GOOD BRAND IS?).*

o *Suggest an appropriate conclusion to the abstract below, using facts from the original manuscript.*

o *Proofread the abstract carefully; find and correct mistakes the author made. Correct mistakes (lexical, grammatical and punctuation) in the marked lines.*

Ці етапи — до останнього, творчого — є тим, що відрізняє другий з описаних нами напрямів роботи від першого (ключовим моментом якого було написання есе), і його перевагою є можливість безпосередньо зосередитись на формуванні цілої низки навичок, і навіть автоматизації у використанні кліше для введення окремих частин тез доповіді чи оформлення літературних посилань, які є необхідними для формування умінь написання тез доповіді, тобто їх використання в умовах, що змінюються, з метою досягнення власних комунікативних цілей. На творчому етапі відбувається безпосередньо написання тез доповіді за проведеними дослідженнями з спеціальних дисциплін або за результатами проходження виробничої практики. Для досягнення такої мети ми практикуємо підготовку тезисного викладення результатів дослідження з профільних дисциплін, які студенти здійснювали під час написання курсових проектів (на середніх курсах), чи з тем, які входять у коло їх професійних інтересів або інтересів компаній, у яких студенти працюють або проходять переддипломну практику (на старших курсах).

На цьому етапі окреслені проф. О. Б. Тарнопольським принципи процесуального підходу до навчання академічного письма є провідними, що зумовило вибір форм роботи: переважно індивідуальна з активним упровадженням само- і взаємоконтролю, робота у парах і міні-групах, під час якої здійснюється аналіз готових писемних продуктів і їх “оцінювання” за критеріями, що висуваються оргкомітетами міжнародних конференції до тез доповідей, і критеріями, які допоможуть потенційним читачам зацікавитися доповіддю та купити

її текст через Інтернет (тут слід зазначити, що студенти під час теоретичного ознайомлення з цим видом академічного письма і цілями, які воно переслідує, узнають, що тези доповіді, як правило, є у вільному доступі у мережі Інтернет, тоді як доступ до повного тексту доповіді треба оплатити). У режимі роботи групи багаторазове сполучання індивідуального письма, само-і взаєморедагування дають найкращий результат.

Крім видимих переваг у такій організації навчання написання тез доповідей наукових конференцій ми можемо виділити й інші: підвищення загального рівня володіння лінгвостилістичними особливостями англomовного академічного письма, підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови як засобу комунікації у професійній сфері, формування психологічного задоволення і впевненості у своїх силах через усвідомлення власних можливостей з удосконалення письма як виду діяльності, і представлення результатів свого дослідження перед спільнотою однодумців/колег (для цього ми практикуємо і презентації доповідей, що не було предметом висвітлення статті).

Як показує практика, використання окресленого напряму роботи з навчання студентів написання тез доповіді наукової конференції англійською мовою сприяє формуванню навичок академічного письма і вмінь доносити до широкого загалу результати проведених досліджень засобами писемного продукту, яким є тези доповідей. Отже, з окреслених на початку статті проблем невіршеними є декілька, і вони потребують популяризації проблеми і представлення результатів її дослідження на науково-методичних семінарах і конференціях, організації спеціальної підготовки викладачів до консультування з такого виду академічного письма, розробка спеціальних навчально-методичних розробок та/або спецкурсу з навчання написання тез доповідей наукових конференцій. На сьогодні автором статті опрацьовується набутий досвід і готується відповідне навчальне видання, до дискусії запрошуюються усі викладачі іноземних мов, які мають практичний досвід з навчання даного виду академічного письма (galina_john@mail. ru).

Література

1. *Матеріали практичного семінару “Навички англomовного наукового писемного спілкування для українських науковців”, 2-3 липня 2005 р., м. Львів.*
2. *Матеріали практичного семінару “Удосконалення навичок написання і підготовки наукових статей до опублікування у міжнародних англomовних наукових журналах”, 22-23 жовтня 2004 р., м. Дніпропетровськ.*

3. М'ясоїд Г. І. Написання тези доповіді наукової конференції англійською мовою: з досвіду навчання // *Навчання англомовної академічної комунікації в Україні: Проблеми та перспективи: Зб. матеріалів конф. (укр., англ. мовами) / Укл. А. І. Раду. Ред. А. І. Раду, Л. Р. Кузнєцова. — Львів: Видавничий центр іноземних мов Львівського нац. ун-ту ім. Івана Франка, 2008. — С. 87–89.*

4. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Обучение студентов языковых специальностей академическому письму на английском языке // *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту. Вип. 43. Серія: Педагогічні науки. — Чернігів: ЧДПУ, 2007. — № 43. — С. 118–124.*

5. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Рудакова М. В. *Writing Academically: A Coursebook for Teaching Academic Writing in English for Students of Linguistic Tertiary Educational Institutions: Посібник для студентів вищих навчальних закладів (англ. мовою).* — К.: ІНКОС, 2006. — 227 с.

6. Яхонтова Т. В. *English Academic Writing for Students and Researchers (Основи англомовного письма: Навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців).* — Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. — 220 с.

УДК 42(01)

Н. Р. Назаретян

О ПОСОБИИ “АНГЛИЙСКАЯ МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБУЧЕНИЯ”

В течение последнего времени в Республике Армения, также как и в других европейских государствах, в сфере образования, как среднего, так и высшего, имели место и продолжают происходить глобальные изменения в свете требований Болонского процесса. Этим обусловлено коренное изменение и реформирование учебных программ практически во всех высших учебных заведениях страны. Программа учебной дисциплины “Иностранный язык” также претерпела значительные изменения — преподавание ее разделилось на следующие этапы:

— начальный — для студентов первого курса, для которых уже издано новое учебное пособие по английскому языку (Handout for first-year medical students), в котором нашли отражение наиболее широко употребляемый лексический материал и распространенные грамматические конструкции;

— средний — предусматривающий преподавание специализированного курса английского языка в рамках постдипломного обучения для клинических ординаторов и интернов;

— продвинутый — предназначенный для преподавательского состава университета с целью обеспечить обучение англоязычных иностранных студентов.

Примечательно, что данная работа ведется на кафедре с 1999 года, поскольку именно с этого времени в университете был открыт прием иностранных студентов на лечебный факультет с английским языком обучения. Можно сказать, что реализация третьего этапа по ряду причин была осуществлена ранее второго и в последствии нуждалась лишь в небольшой корректировке. По окончании этого курса все обучающиеся сдают аттестационной комиссии университета экзамен и получают сертификат, подтверждающий уровень их знаний английского языка.

Поскольку задача обеспечения обучения английскому языку на первом, начальном, и третьем, продвинутом, этапах в принципе успешно решена, перед сотрудниками кафедры встала задача разработать программу специализированного курса для второго, среднего, уровня обучения. Специализированный курс английского языка, учитывающий все вышеизложенные факторы, разработан сотрудниками кафедры и предназначен для усвоения в течение 2 семестров (по 4 академических часа в неделю). Целью его является достижение учащимися такого уровня знаний, который позволит им относительно свободно извлекать необходимую информацию при чтении иноязычного текста, а также общаться в пределах определенной тематики по специальности. Этим определяется характер всех составляющих процесса обучения, а именно: стратегия и тактика обучения как совокупность множества задач, поэтому главным требованием к целям обучения иностранному языку должны быть их безусловная реалистичность и достижимость. Поскольку сейчас в клиническую ординатуру/интернатуру (магистратуру) поступают студенты, которые уже имеют достаточный объем знаний в различных областях медицины, то именно на этом этапе обучения мы нашли целесообразным включить в курс преподавания иностранного языка специализированную медицинскую терминологию и создать учебное пособие “Medical English for post-diploma medical students”, в котором предусматривалось рассмотреть определенные темы. Пособие состоит из двух частей, каждая из которых подразделяется на уроки (1–6 units), по-

священные определенной тематике. В первую часть пособия вошли в основном болезни и патологии тех систем организма, уровень заболеваемости которых крайне высок во всем мире. Это — онкология, болезни сердечно-сосудистой, дыхательной систем, желудочно-кишечного тракта и болезни нервной системы. Как и все учебники и пособия для студентов-медиков, наше пособие также начинается с темы “Body structure”, но мы решили включить сюда и подтему “Color”, что очень важно при описании анатомической структуры человеческого тела. Вначале каждой темы мы даем перечень пунктов, которыми предполагается овладеть при изучении, например:

Objectives:

On completion of this chapter you will be able to:

- Identify anatomic structures of the human body;
- Build and analyze medical terms with word parts presented in this unit;
- Define pronounce and spell medical terms related to body structure and color;
- Interpret the meaning of the abbreviations presented in this chapter;
- Read medical documents and interpret medical terminology contained in them.

Для успешной реализации поставленных задач мы начинаем каждый урок с обзора соответствующих для каждой темы тех частей слов (аффиксы, корни, терминологические элементы), которые участвуют в образовании соответствующих терминов, начиная с:

- анатомической структуры систем организма;
- типичных болезней и патологий;
- терминов, относящихся к хирургическому подходу лечения заболеваний;
- диагностических терминов;
- аббревиатур, часто встречающихся в данной области медицины.

Каждый урок в обязательном порядке содержит ряд медицинских текстов, взятых из неадаптированной медицинской литературы последних лет, начиная с 2000 года (обзор историй болезни, медицинская справочная литература, краткое описание патологий и пр.), а также достаточного количества разнообразных упражнений, имеющих своей целью закрепить вышеупомянутый материал. Практически все упражнения разработаны в виде тестов, что широко употребляется в современной системе образования.

Необходимо отметить, что в разработанном курсе уделяется особое внимание развитию навыков чтения иностранной специальной литературы (скорочтение), извлечению целевой информации из текста (*skimming, scanning, conclusion, inference, discourse reading, etc.*). С этой целью мы снабдили каждый урок определенным набором упражнений, нацеленных на развитие именно этих навыков, начиная с более доступных, например:

“Context clues”	
Instruction: While reading the sentences quickly try to supply an appropriate word for each blank. There is no single correct answer.	
Example: 1. I removed the _____ from the shelf and begin to read.	
Explanation: 1. book magazine paper newspaper	The association between the object and the purpose for which it is used is so close that you have very little difficulty guessing the right word.
Exercise: 1. Now try to write a description, definition or synonym (DON'T TRANSLATE!) of the italicized word. 1. We watched as the cat came quietly through the grass toward the bird. When it was just a few feet from the victim, it gathered its legs under itself and <i>pounced</i> . 2. Some people have no difficulty making the necessary changes in their way of life when they move to a foreign country; others are not able to <i>adapt</i> as easily to a new environment.	

Задание предваряется объяснениями, помогающими наиболее эффективно выполнить задание:

1. Use the meaning of the other words in the sentences (or paragraph) and the meaning of the sentence as a whole to reduce the number of possible meanings. 2. Use grammar and punctuation clues that point to the relationships among the various parts of the sentence; e. g: a) the comma (,) following the blank indicates phrase in apposition, i. e a synonym; b) the semicolon

(;) indicates that the sentence that follows contains an explanation of the first statement.

3. Be content with a general idea about the unfamiliar word; the exact definition or synonym is not always necessary.

4. Learn to recognize situations in which it is not necessary to know the meaning of the word.

В последующих уроках подобные задания постепенно усложняются и включают:

• **Paragraph reading** — подробное чтение текста с последующими вопросами для обсуждения его содержания.

• **Skimming** — выявление конкретно интересующей информации.

• **Scanning** — обзорное чтение, позволяющее выявить общее содержание текста, что, несомненно, помогает студентам при работе со справочной литературой, словарями и пр.

• **Learning to read a research article** — с подробным изучением структуры англоязычной медицинской статьи, а именно: Title, Authors, Editor's notes, Summary, Introduction, Materials and methods, Results, Comment/Discussion and References.

Мы сочли целесообразным включить в эту часть пособия в виде приложения (Appendix 1–4) ряд таблиц, дающих студентам постдипломного этапа обучения дополнительную информацию о:

• префиксах, корнях и суффиксах английских медицинских терминов, преимущественно греко-латинского происхождения с соответствующими примерами из английской медицинской терминологии и терминов общенаучного характера;

• более расширенный перечень аббревиатур, употребляемых в медицинской терминологии;

• широко распространенные окончания множественного числа, сохранившиеся в заимствованиях греко-латинского происхождения:

— a → -ae — vertebra — vertebrae;

— on → -a — ganglion — ganglia

— nx → -nges — pharyx — pharynges,

и другие.

Для облегчения самостоятельной работы студентов постдипломного этапа обучения и самоконтроля правильности выполненного задания пособие снабжено ключами к упражнениям, чему (т. е. самостоятельной работе), в свете требований Болонского процесса, уделяется большое внимание. Вторая часть пособия предусматривает

развитие коммуникативных умений, т. е. умений понимать и порождать высказывания на английском языке в соответствии с конкретной сферой, тематикой и ситуацией общения. Данные знания, навыки и умения призваны обеспечить учащимся способность в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт с партнером по общению, сообщать и запрашивать информацию различного объема и характера, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера при помощи:

- ролевых игр — “врач-врач/ординатор/медсестра/больной”;
- обсуждений/представлений историй болезни;
- различных клинических патологий;
- новостей медицины.

Все это имеет целью развить навыки как монологичной речи, так и диалога, а также воспринимать устную иностранную речь на слух. Для эффективного осуществления данного вида работы обучаемым предоставляется лексический материал, обязательный для усвоения по определенной тематике.

С этой целью нами разработан и применяется ряд различных упражнений для распознавания, толкования и анализа незнакомых слов в контексте, как при чтении иноязычного текста без словаря, так и при прослушивании магнитофонных записей или просмотра учебных видеофильмов по медицинской тематике. Более подробно этот аспект нашей деятельности будет освещен в последующих работах.

Литература

1. Золотарева Т. А. *Дидактические основы обучения второму иностранному языку: Материалы фестиваля “Открытый урок 2006-2006”*. — М., 2006.

2. Назаретян Н. Р., Бишарян М. Н. и др. *Некоторые аспекты разработки курса английского языка в рамках постдипломного обучения и результаты проведенного опроса: Материалы I научно- методической конференции по современным задачам постдипломного и непрерывного специального образования*. — Ереван: ЕрМГУ, 2008.

3. Серова Т. С. *Принципы коммуникативного обучения иноязычному межкультурному общению: Материалы Пермского технического университета, 1999*.

**ПРОСОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАНЦУЗСКИХ
ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ДЕБАТОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ ДЕБАТОВ
НИКОЛЯ САРКОЗИ И СЕГОЛЕН РУАЯЛЬ)**

С момента своего появления в медийном пространстве устные СМИ внесли и продолжают вносить вклад в становление новых жанров коммуникации. Отличаясь от письменных аналогов прежде всего за счет технического обеспечения, а также за счет разнообразия дискурсивных методов, тележурналы, различные ток-шоу, развлекательные программы способствовали привлечению к их просмотру самой разной аудитории. К числу таких жанров относятся, безусловно, и политические дебаты. Указанное явление занимает особое место в современном мире, когда борьба за власть преодолевает границы только борьбы личностей, партий и тех сил, которые стоят за ними. К этому явлению в последние годы приковано внимание не только лингвистов, но и политологов, специалистов в области PR-технологий, психологов и т. д., которые посвящают свои исследования этой теме, например французские специалисты Ги Рудьер [1], Ж. Мушон [2] и другие. По мнению специалистов, политический деятель, выступающий по телевидению, заинтересован в так называемой “валоризации”, то есть искусственном завышении значимости своего мнения. Для того чтобы это удалось, у зрителя должно создаться впечатление, что он получает что-то существенное в обмен на потраченное внимание [3].

В целом предвыборная риторика, как и вопросы организации кампаний, финансирования, политической партийной деятельности, лоббизма, продолжает обсуждаться в связи с несовершенством существующих практик. Они привлекают внимание как на государственном, так и на научном и повседневно-социологическом уровне.

Изучение политических дебатов, как и политической риторики в целом, тесно связано с институционализацией в обществах публичных дискурсивных практик подобного типа. Политические дебаты разделяются сегодня на два больших типа: парламентские и медийные (телевизионные). Последние, в свою очередь, разделяются в зависимости от качества и количества участников: один/два ведущих;

двое и более участников. При этом вариант, когда участников более двух, разделяется на дебаты с их постоянным количеством, когда свое мнение представляют 8, 9 и т. д. участников (пример: Kiosque на TV-5), и на вариант со сменяющимися участниками как по количеству, та и по качеству (дебаты в форме “круглый стол”, когда высказавшиеся политических и общественных деятелей сменяют новые, недавно пришедшие в студию, участники). Такая форма дебатов присуща французскому телевидению в дни избирательных кампаний.

Различия с точки зрения строгости регламента. При наличии двух участников регламент, за которым пристально следят ведущие (медиаторы), соблюдается строже. В этом случае обсуждаемые вопросы фиксированы, при большем количестве могут возникать и какие-либо дополнительные. В отличие от публичных выступлений на митингах, имеющих массовый характер, теледебаты носят эксклюзивный характер, вынашиваются в течение срока, который начинается после предыдущих выборов. Они проводятся лучшими тележурналистами, снискавшими широкую популярность. Теледебаты в наилучшей степени раскрывают личностные особенности участников избирательного процесса. Они концентрируют внимание зрителей на имидже кандидатов, а не на сущности политических проблем. Поэтому такой способ персонификации в полной мере соответствует как запросам массовой аудитории, так и интересам политических группировок [4].

В наше время телевидение стало основным источником развлечений для самой широкой аудитории. С этим связаны особенности подачи политической информации. С учетом развлекательной ценности телевидения при освещении политических кампаний всегда делается акцент на создании интриги и драматизации ситуации. Сам способ подачи информации тяготеет к представлению избирательной кампании в виде соревнования между политиками. В центре внимания телеканалов находятся не столько актуальные политические проблемы, сколько показатели рейтингов, подсчет голосов, повышение или падение популярности, громкие скандалы.

Предложенное исследование основано на анализе прослушанных десятью аудиторами 7 фрагментов политических дебатов между кандидатами на пост Президента Французской Республики Сеголен Руаяль (далее — СР) и Николя Саркози (далее — НС), которые прошли на французском телевидении в начале мая 2007 года.

Данное телевизионное представление уже стало предметом анализа ряда ученых, таких как, например, К. Ромэн [5]. В нем иссле-

довательница из университета Экс-ан-Прованса проанализировала эти дебаты с целью определения дискурсивного положения каждого из его участников на основе 6 фрагментов. При этом автор работы обращает особое внимание на использование говорящими личных местоимений, формул вежливости, вопросительных предложений. В данной статье проведена попытка анализа факторов, которые оказывают, по мнению аудиторов, воздействие на слушателя. Предложенные аудиторам фрагменты длиной по 30 секунд были выбраны с учетом того, чтобы участие в них претендентов было равным.

На этапе экспертного анализа средства просодического оформления были рассмотрены с точки зрения их дифференциации на эксплицитные/ имплицитные. К первой группе были отнесены перформативы, императивы, конструкции с модальными глаголами, инфинитивы, короткие предложения (слоганы, призывы, лозунги). Во вторую группу были определены вторичные средства призыва: вопросительные предложения, глаголы в условном наклонении, в будущем времени или в отрицательной форме. Сюда же были помещены различные средства лексического характера, например акцентуация лексических единиц, выражающих радость, согласие, уверенность/ неуверенность и т. д. В качестве призывов аудиторами были выделены и формулы обращения *madame, madame Royal*.

Обработка данных результатов аудиторского анализа позволила определить, прежде всего, средства воздействия, характерные тому или иному кандидату. При относительно одинаковом количестве проявлений таких средств, 202 для НС и 207 для СР, а также относительно равных показателях имплицитных, 10,40% для первого и 14,01% для второго, и эксплицитных форм (соответственно 89,60% и 85,99) их качественные характеристики совершенно различны. Если для НС самым частотным из зафиксированных средств воздействия является отрицание (16,37%), то для СР это средство занимает вторую позицию (21,74%), уступая место акцентуации ценностей (22,22%). В свою очередь просодическое выделение этой категории у НС представлено 14,37% от всех зафиксированных СрВозд.

Рассмотрим примеры. Шесть человек из 10 обратили внимание на просодическое выделение фрагмента ответов СР, в котором она ведет спор с оппонентом в отношении реформ рабочего времени (законодательство о 35-часовой рабочей недели). Пытаясь переубедить своего соперника, Сеголен Руаяль говорит:

... vous ne reviendrez pas non plus sur les trente-cinq heures... Vous ne les avez pas remises en cause.

Таким образом одна из основных идей и, как выясняется из анализа записи дебатов, одно из понятий, лежащих в частотной зоне лексики обоих кандидатов, — идея от 35-часовой рабочей неделе, сопровождаясь отрицательной конструкцией, обращает на себя внимание слушателей.

Что касается Николая Саркози, то произнесенные им отрицательные конструкции, сопровождаемые изменениями просодического порядка, имеют меньшее влияние на слушателей: по 4 слушателя из 10 обратили особое внимание на такие реплики НС: *Ce n'est pas exacte*. Так Николая Саркози парирует упрек оппонента, касающийся невыполнения обещаний в отношении налоговых льгот предприятиям.

Такой показатель характеризует ответ Николая Саркози оппоненту, которая, как ему кажется, “не определила ни одного экономического направления”, говоря о долгах государства: *vous n'avez pas tracé aucune piste d'économie*.

Итак, отрицания, связанные с упреками оппонента, более четко прослушиваются в репликах Сеголен Руаяль, а у Николая Саркози это средство защиты своей позиции, по мнению слушателей, более размыто.

Вторым по показателям влияния на слушателей является изменение тональности при упоминании участниками дебатов ценностей, присущих Франции. На протяжении всего разговора они обсуждают проблемы, связанные с погашением внешнего долга, вопросов, касающихся 35-часовой рабочей недели и т. д. Приведем несколько примеров. Среди прочих важных явлений для французского общества Николая Саркози в своих репликах обратил особое внимание на “отрасли, способствующие конкуренции”, что проявилось и в их тональной окраске. *Les pôles de compétitivité ont été créés en 2004...* на этот фрагмент, как на производящий воздействие, обратили внимание 5 из 10 аудиторов. Такое же количество участников эксперимента обратили особое внимание на то, что просодические средства оказывают воздействие в приведенном ниже фрагменте Сеголен Руаяль, посвященном 35-часовой рабочей неделе. В приведенной ниже реплике она прибегает к сравнению с тем, как это происходит в Испании:

Elle sont payées comme vos trente-cinq heures (Они оплачиваются также, как и ваши 35 часов. — перевод В. О.). Приведенная реплика ста-

ла ответом на вопрос НС: *Mais leurs trente-deux heures, elles sont payées combien?* (А их 25 часов как оплачиваются? — перевод В. О.).

Третьим просодически маркированным способом оказания воздействия для НС стало употребление вопросительных предложений (13,86%). Здесь надо оговориться, что этот способ у СН маркируется, по мнению auditors, намного меньше и уступает по частотности антитезам и конструкциям, содержащим императив. Перейдем к примерам. Ведя разговор о 35-часовой рабочей неделе, Николя Саркози задает вопрос: *Qu'est-ce que vous changez dans les trente-cinq heures?* Указанная реплика характеризуется как воздействующая пятью из 10 auditors.

Для Сеголен Руаяль акцентуация вопросительных предложений, по мнению auditors, не является воздействующей. О чем может свидетельствовать то, что только три человека признали воздействующим такой фрагмент: *Vous avez une autre solution?*, — спрашивает оппонента Сеголен Руаяль, когда речь идет об уровне преступности во Франции и о том, что может предложить Николя Саркози в случае избрания его президентом.

Что касается СР, то для нее третьим по частотности маркированным средством, по мнению auditors, является антитеза (12,56%). Как мы видим, это маркированное средство употреблено намного реже, почти на 10%, чем два предыдущих. В этой работе под антитезой следует понимать не только употребление средств выражения отрицания, а и их использование для опровержения фактов, указанных говорящим. Речь, очевидно, идет о функционально-коммуникативной антитезе. Это средство выделено как просодически маркированное, в частности при прослушивании фрагмента, с помощью которого Сеголен Руаяль ответила Николя Саркози на его реплику: *Je ne vous comprends rien*, которой он отреагировал на вопрос о 35-часовой рабочей неделе. Кандидат от социалистов ответила:

Si, si, vous comprenez bien!

Очевидно, для такого уличения у нее были основания. А просодическая маркированность данной реплики отмечена у 6 из 10 auditors.

На основании данных аудиторского анализа реплик собеседников можно говорить о большей концентрации воздействующего начала у Сеголен Руаяль по сравнению с Николя Саркози. У СР на три самых частотных способа воздействия, рассмотренных выше, приходится 56,04% от всех зафиксированных случаев, у НС этот показатель со-

ставляет 44,60%. Даже если к этому показателю прибавить следующий по количеству зафиксированных случаев употребления формулы обращения (7,92%), то показатель самых частотных вариантов воздействия едва ли превысит 50%. Что касается этого средства призыва, то оно присуще только НС, который, как может показаться, преднамеренно напоминает Сеголен Руаяль о ее гендерной принадлежности. В упомянутом выше труде [3] французская исследовательница К. Ромэн также фиксирует внимание на том, что чаще формулы, содержащие указание пола говорящего, использует Николя Саркози.

В результате проведенного аудиторского анализа реплик СР и НС, которые прозвучали во время их телевизионных дебатов в мае 2007 года, и обработки полученных данных мы приходим к таким выводам: функция воздействия, выделенная просодическими способами (темп, ударение, высота тона и т. д.) присуща обоим кандидатам почти в равной степени: 202 случая для НС и 207 — для СР; будучи необособленной, просодическая окраска реплик сопровождает разные лексико-синтаксические средства выражения призыва; для обоих сравниваемых политических деятелей характерно, прежде всего, просодическое маркирование призывов, выраженных с помощью отрицания и употребления лексических единиц со значением “человеческие, социальные, государственные ценности”; употребление просодически маркированных средств более концентрировано у Сеголен Руаяль, чем у Николя Саркози: на 3 самых частотных средства у СР приходится 56,04%, аналогичный показатель для НС — 44,60%.

Дальнейшее исследование отобранных средств воздействия, используемых во французских политических теледебатах, будет направлено на изучение собственно акустических характеристик.

Литература

1. Mouchon J. *La dramaturgie des débats télévisés des élections présidentielles françaises* [электронный ресурс] // <http://www.univ-reunion.fr/infocom/plugins/fckeditor/userfiles/file/cours.pdf>
2. Guy Roudière. *Décrire les débats télévisés*. — Paris, Editions Sociales Françaises, 1999. — 186 p.
3. Лисовский С. Ф. *Политическая реклама* [электронный ресурс] // <http://evartist.narod.ru/text7/04.htm>
4. Сороченко В. *Теледебаты как избирательная технология* [электронный ресурс] // <http://www.33333.ru/public/teledébats.php>
5. Romain Ch. *Mise en scène du discours politique médiatique: Les taxèmes de position dans le débat politique* [электронный ресурс] // <http://www.com.ulaval.ca/lab-o/contributions/Romain.pdf>

М. А. Панченко, Л. Н. Голубенко, В. П. Коляда

ОСОБЕННОСТИ, ПРОТИВОРЕЧИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИКОЙ

В последнее время качество владения учащимися грамматическим компонентом речи на английском языке вызывает большие нарекания. Учащиеся искренне переживают, что, не владея функциональными грамматическими особенностями речи, они не могут адекватно пользоваться языком. Преподаватели жалуются, что из-за отсутствия у учащихся грамматических умений и филологического кругозора их речь на английском языке не отвечает требованиям начального этапа обучения в вузе и что на языковых факультетах это оказывает отрицательное влияние на овладение студентами предметами филологического цикла. Естественно, возникает вопрос, как же разрешить проблему. Выдающийся методист, незабвенный профессор Владимир Львович Скалкин говорил: если наблюдается стойкий неуспех в овладении тем или иным материалом, это означает, что проблема в методике, и решение её кроется именно в методах преподавания и не столько в методах, используемых в конкретной группе, сколько в методических тенденциях преподавания, сложившихся в методической науке.

Действительно, всех волнуют ответы на вопросы: должны ли учащиеся затрачивать на овладение грамматикой специальные умственные усилия и время? Если да, то сколько времени? Следует ли овладевать грамматикой осознанно или грамматика может усваиваться самопроизвольно по мере овладения языком? Насколько широким должен быть филологический кругозор студента-филолога? Должна ли грамматика изучаться как отдельный изолированный комплекс знаний, не связанный с остальным курсом иностранного языка, или должна быть с ним связана? И если да, то как?

Ответы на эти важные методические вопросы корнями уходят в глубь веков. Решение их зависит от социального заказа общества в отношении предмета “иностраный язык” и того статуса, который отводится грамматике в процессе овладения им. История дает тому множество примеров.

В лингвистике под грамматическим уровнем языка понимают синтаксические закономерности организации синтагм, предложе-

ний и текстов из слов, а также правила словообразования и формообразования [1: 305]. По мнению подавляющего числа лингвистов и методистов, удельный вес грамматики в процессе овладения речью на иностранном языке чрезвычайно высок, т. к. именно грамматика отвечает за процессы порождения формы слова, за порождение состава синтагмы, за порождение предложения и за связность текста, а значит, без адекватных грамматических умений не могут реализоваться ни устный, ни письменный виды речевого общения. Именно так понимают роль, место и способы овладения грамматикой авторитетные учёные современности. Именно так понимали грамматику древние, которые при помощи грамматического метода обучения античной грамматике на протяжении многих веков готовили блестящих ораторов и высокообразованных людей. Так понимали грамматику и создатели грамматико-переводного метода, с помощью которого на протяжении десяти с половиной столетий им удавалось на основе чтения текстов успешно готовить правящие элиты, аристократию, духовенство, служащих государственного аппарата, ученых и специалистов в области науки и образования во всех государствах Западной Европы. С потрясающей результативностью этого метода до сих пор не может сравниться никакой другой метод в истории методики. В нём социальный заказ общества и статус грамматики в обучении соответствовали друг другу.

К сожалению, то, что широко известно о грамматико-переводном методе (цель — обучение грамматике и принцип преподавания от частного к общему), не полностью отражает его суть. Именно из-за этого весьма неглубокого представления о нём преподаватели считают, что если они сначала дают грамматическое правило, а затем предлагают учащимся использовать его в упражнении, то это и есть применение грамматико-переводного метода. Но это всего лишь неадекватное использование одного из его приемов.

Создатели грамматико-переводного метода вовсе не полагали, что овладение грамматикой является самоцелью обучения. Цель обучения грамматике при помощи грамматико-переводного метода была комплексной: используя тексты классиков и тексты по известным тогда наукам на основе овладения грамматикой добиться взаимодействия функционирующего смыслообразующих, психических и языковых механизмов, в результате чего и порождалась бы речь как процесс и формировались бы профессионально-ориентированные речевые умения, профессиональные знания и знания практическо-

го характера. *Грамматике не обучали как некому изолированному своду знаний, оторванному от речевой деятельности, наоборот, ей обучали как речи при поддержке и в опоре на чтение текстов и проводимые на латинском языке диспуты, где было необходимо воспроизводить содержание текстов и произносить речи, организованные согласно законам риторики.*

Нельзя не отметить, что, оценивая грамматико-переводной метод с позиций современной методики и менталитета человека сегодняшнего дня, мы находим в его методических приемах и видах работы много недостатков. Тем не менее целям обучения огромных масс людей языку как средству получения образования, специальности, развития ораторских способностей и всей совокупности знаний, накопленных человечеством, он в совершенстве удовлетворял на протяжении более 1000 лет. Поэтому некоторые из его принципов имеют право на существование и сегодня.

Во второй половине XIX века по социально-экономическим причинам социальный заказ общества по иностранным языкам изменился: возникло требование готовить людей, владеющих разговорной речью. Создатели прямого метода изменили статус грамматики: они её полностью вытеснили из обучения. Основной целью стало изучение разговорного языка, фонетики и лексики. Прямой метод полностью ей соответствовал и стал вторым методом в методике, оказавшим на её содержание решающее влияние. Однако, не в пример грамматико-переводному методу, в чистом виде просуществовал он не более 30–40 лет. В последующие десятилетия возник целый ряд его вариантов, в которые включались положения грамматико-переводного метода.

В результате сложились две методические тенденции: обучение иностранным языкам, при котором грамматике не обучают вообще или обучают лексическими средствами, и обучение, в котором основное внимание уделяется грамматической точности и правильности высказывания.

В 60-е годы XX века сформировался третий метод, оказавший решающее влияние на методику: коммуникативный метод. Главным условием обучения, считали его создатели, должны быть естественная ситуативная обусловленность учебного процесса и полное исключение каких-либо видов подготовительной работы, к которым относили и обучение грамматике. Профессора Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, Н. G. Widdowson, W. Stevick и др. считают, что увлечение функцией за счет формы привело к огромному количеству оши-

бок в речи учащихся [1: 200; 4: 56; 7: 171; 8: 68]. Вопреки упованиям пропагандистов этого метода на то, что в дальнейшем учащиеся сами искоренят ошибки, из их речи они не уходят [1: 211]. Приемы коммуникативного метода, безусловно, нельзя не использовать в учебном процессе. Мы же против повального, догматического и абсурдного перенесения их в обучение иностранным языкам в Украине без учета её социально-экономических условий и лингвистических особенностей родных языков учащихся.

В рамках коммуникативного подхода развилось несколько вариантов коммуникативного метода. В высшей степени успешными являются “интенсивный метод” проф. Г. А. Китайгородской, метод Community Language Learning Каррана и метод Д. Рунова, в которых обучение грамматике занимает необходимое место. Однако приемы овладения ею в этих методах требуют процессуальной мотивации или мотивационной среды, окрашенной практическими личностными интересами учащихся, и специальной организации материала, а поэтому с трудом поддаются перенесению в массовое обучение.

Подытоживая экскурс в историю методики, мы приходим к обоснованному выводу о том, что одним из ключевых вопросов методики всегда был вопрос об обучении грамматике и что основными принципами его решения в выдающихся методических системах прошлого были следующие:

1. Грамматике не обучали как изолированной совокупности теоретических знаний, ничем не связанной с остальным курсом иностранного языка.

2. Грамматике не обучали на базе только одной единицы речи, а именно: предложения.

3. Грамматике обучали как средству овладения письменной и устной речью для приобретения профессиональных знаний или практических знаний нелингвистического характера.

4. При обучении во взрослой аудитории овладение грамматикой всегда играло ключевую роль в формировании практических речевых умений.

5. Овладение грамматикой основывалось на осознаваемом употреблении грамматических явлений, категорий и понятий и не протекало как стихийный процесс подстройки под грамматическую систему иностранного языка.

6. На начальном этапе грамматико-фонетические речевые навыки устной речи и чтения формировались в упражнениях, языковой ма-

териал которых отражал уровень научно-технического, социально-экономического, нравственного, духовного и морального развития общества и отвечал возрастным, практическим и профессиональным интересам учащихся.

7. На продвинутых этапах грамматико-фонетические умения устной речи и чтения автоматизировались на языковом материале специализированных текстов или текстов иной практической направленности.

Вдумаясь в эти положения, можно убедиться, что их содержание совпадает с требованиями современной методики. Так, в проекте “Програми з англійської мови для університетів/інститутів (чотирирічний курс навчання)”, а также в книге проф. О. Б. Тарнапольского выдвигается требование ввести на 1-м курсе для развития грамматических умений профессионально-ориентированное чтение текстов по методике преподавания иностранных языков, а для развития грамматических умений устной речи стимулировать учащихся к выполнению роли преподавателя в классе, в частности при обучении грамматике [5, 6: 94] В последнем номере журнала “Іноземні мови в навчальних закладах” за 2008 год в статье “Портфолио для всех и каждого” выдвигается требование на всех уровнях обучения оценивать иноязычную речь учащихся по качеству их фонетических и грамматических умений [2: 54].

Экскурс в историю методики не является чем-то необычным. В последнее время как в лингвистике, так и в методике наблюдается значительный интерес к содержанию и принципам обучения предыдущих эпох. Например, возрождается интерес к классической грамматике, созданной авторами античности и раскрывающей грамматические закономерности всеобщего характера. Метод Берлица возрожден во многих странах Европы. Что же касается грамматико-переводного метода, то целесообразно говорить о возможности использования его принципиальных положений на новом витке истории и о дополнении их новыми методическими приемами и видами работы.

Итак, бездумное насаждение коммуникативного метода нанесло серьёзный удар по овладению грамматикой. Поскольку большинство прогрессивных методов XIX и XX веков создавались на базе английского языка, то в нашей стране, сделавшей европейский выбор, методической литературы по этим вопросам, разного рода учебников, а главное, зарубежных консультантов бесчисленное множество. Без

них не обходится написание ни одного из учебников английского языка для Украины, и это именно они рекомендуют отказаться от обучения грамматике. Как следует из проведенного исторического обзора, состояние обучения грамматике во всем мире (за исключением стран, которые с выбором относятся к пересаживанию на свою почву зарубежных методических идей) находится в состоянии кризиса. Поэтому ожидать от украинских школьников и студентов адекватного владения грамматическим компонентом речи или грамматикой как аспектом, к сожалению, не приходится.

Противоречия

Для того чтобы более чётко представлять, каких же знаний грамматики можно обоснованно ожидать от учащихся, поступающих в высшие учебные заведения, мы проанализировали два комплекса школьных учебников, широта распространения которых в Украине приближается к стопроцентной.

В комплексе учебников английского языка, который стал издаваться сразу после получения Украиной независимости, овладению грамматикой уделяется всего лишь от 3 до 4 процентов учебного времени. Например, в учебнике для 8-го класса объёмом в 109 страниц, грамматические задания и упражнения занимают всего лишь 4 страницы. Несмотря на то, что “Методика навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах” рекомендует развивать и укреплять грамматический речевой навык посредством заданий и упражнений, при выполнении которых учащийся “действует согласно своему коммуникативному намерению, решает конкретное речевое задание, а именно: что-либо спрашивает, о чем-то просит, кому-то возражает и т. д.”, речевых грамматических упражнений в учебниках, как правило, нет. А даже там, где они всё же даются, частотность их использования равна всего трем процентам [3: 80]. Подавляющее число грамматических упражнений являются языковыми упражнениями на перевод, раскрытие скобок, выбор грамматической формы, механистическое повторение образца и т. д. Таким образом, налицо **противоречие** между научными методическими положениями и их реализацией в учебном процессе.

В учебниках есть грамматический комментарий. Грамматических правил речевого поведения он не содержит и написан с использованием перечислительного принципа лингвистической грамматики, например: “Називний відмінок з інфінітивом виконує в реченні роль складного підмета і складається з іменника або особового займенни-

ка у називному відмінку та інфінітива. Зворот цей вживається у наступних випадках”. Если подумать, кому может быть понятным и для кого может представлять интерес именно такое объяснение, так это, конечно, лингвистам, но ни в коем случае не ученикам средней школы. Будучи суть лингвистическим, оно не обучает функциональной стороне речи, а потому, по выражению Е. И. Пассова, не учит учащихся секретам, какие же именно грамматические элементы, в каких именно формах и в каком порядке следует употреблять, для того, чтобы использовать такие обороты в устной речи. Такое объяснение в равной степени не учит и тому, в опоре на какие грамматические признаки можно узнавать и семантизировать их при чтении. При грамматических объяснениях, подобных этому, вся тяжелая умственная работа, направленная на то, чтобы приведенное выше лингвистическое правило трансформировалось в сознании в речевые правила использования данного оборота или узнавания его при чтении, перекладывается на самого учащегося. Не каждый может справиться с такой задачей. Неудачный опыт с одним-двумя грамматическими явлениями и мотивация учащегося в плане овладения грамматикой сведена к нулю. А если бы за таким объяснением следовали правила речевого поведения, то наличие данного выше лингвистического объяснения способствовало бы расширению филологического кругозора учащихся и давало бы возможность расширить использование приемов педагогической рефлексии. Следует отметить, что в большинстве учебников грамматики и грамматических комментариев правила речевого поведения отсутствуют, что значительно снижает методическую ценность таких учебных материалов.

В учебниках английского языка того комплекса, что вводится в обучение на Украине на протяжении последних лет, работе над грамматикой также уделяется очень незначительное время. Например, учебник 5-го класса насчитывает 165 страниц, а грамматические задания занимают неполных восемь. В некоторых из них грамматике уделяется даже до 10% учебного времени, а в учебнике для 9-го класса — 15%. С 1-го по 4-й классы грамматике не обучают вообще или обучают лексически при помощи заданий: Read and remember. В 10-м и 11-м классах автоматизации грамматических навыков и умений времени не уделяется вовсе. Грамматические упражнения в учебниках этой серии и рабочих тетрадях, в основном, языковые: перевод, раскрытие скобок, выбор грамматической формы из подстановочных таблиц, повторение конструкции по образцу и т. д.

Грамматические речевые упражнения в подавляющем большинстве, в лучшем случае, учат лишь бездумному повторению и не учат осознанному употреблению грамматических форм и, что важно отметить, порою таких форм, которые значительно отличаются от соответствующих форм родного языка. Овладение ими требует специальных разъяснений. Так, на уроке вводится тема *The Infinitive*. Учащимся рекомендуют прочесть и запомнить определение инфинитива: “Інфінітив — неособова форма дієслова, яка поєднує властивості дієслова й іменника. Інфінітив звичайно вживається з часткою *to*.” Приводятся три примера без перевода. Далее следуют переводное упражнение и таблица сложных форм инфинитива. Они определяются автором как временные формы инфинитива. Никаких специальных уточнений о том, что инфинитив может выражать значение времени только относительно глагола-сказуемого и не может иметь форм *Present*, *Past* или *Future*, не приводится. Такое уточнение предупреждало бы в будущем от ошибок типа: инфинитив в настоящем времени, инфинитив в прошедшем времени. Оно также способствовало бы обогащению понятия “инфинитив” теми его особенностями, которые не осознаются учащимися в родном языке. На этом уроке никаких других сведений об инфинитиве не сообщается, в том числе не говорится и о грамматических функциях инфинитива. Тем не менее в качестве домашнего задания даётся речевое упражнение на актуализацию в речи именно грамматических функций инфинитива:

Open the brackets using the Infinitive Form.

1. The article (яку потрібно перекласти) is interesting.
2. The question (котрий потрібно обговорити) at the meeting is very important.

Неужели автор не предполагает, что учащиеся, самостоятельно работая над этими предложениями, вероятнее всего переведут их посредством придаточных определительных предложений?! Неужели авторы считают, что учащиеся, предварительно не ознакомленные с особенностями использования инфинитива в функции определения (употребление которого в значительной степени расходится с употреблением инфинитива в этой же грамматической функции в родном языке, а потому и вызывает трудности при овладении им), сумеют преодолеть грамматическую интерференцию родного языка и вместо хорошо известной им грамматической конструкции используют малоизвестную им конструкцию английского языка?!

Кроме инфинитива в этом же уроке вводится грамматическая тема “The Gerund”. Учащимся рекомендуется прочесть и запомнить определение герундия: “Герундий — неособова форма дієслова, яка поєднує властивості дієслова й іменника. Такої неособової форми в українській мові немає”. Примеров в рамочке не даётся. Очевидно, грамматические определения инфинитива и герундия приводятся в одном юните с целью дифференциации грамматических значений и понятий об этих формах. Непонятно, как же смогут учащиеся сформировать данные грамматические понятия, как смогут они дифференцировать их грамматическую семантику, если определения обеих форм абсолютно одинаковы и никаких пояснений не даётся! Эта сложная умственная работа перелagается полностью на самих учащихся. Как показывает практика, очень незначительная часть учащихся с ней справляется, а большинство не имеет в своём лингвистическом тезаурусе таких грамматических понятий, как инфинитив и герундий, и пользуется ими интуитивно. Ещё многое удивляет в проанализированных учебниках. Например, ни в одном нет практической темы “Порядок слов в предложении на английском языке”. Очевидно, авторы уверены, что сложнейшую перестройку речевых умений, которая благодаря адекватному овладению этой темой, должна реализоваться в речевой способности учащихся, они в состоянии осуществить самостоятельно, интуитивно и без целенаправленной тренировки.

Создаётся впечатление, что обучение грамматике, составление грамматических заданий и упражнений, написание грамматических комментариев выполняется авторами украинских учебников как формальная, ни к чему их не обязывающая отписка или непосильная принудительная работа. Проведенный анализ свидетельствует, что авторы подобных книг действительно рассчитывают на то, что овладение грамматикой английского языка может у учащихся реализоваться самопроизвольно. Необоснованность таких расчетов хорошо видна в вузе. Несмотря на широкий словарный запас, полученный в школе, а также на, как правило, успешное преодоление, у выпускников школ в подавляющем большинстве не сформирован грамматический компонент речи. Они не умеют адекватно строить утвердительные предложения и при этом с трудом понимают, чего же от них, собственно, требуют, не умеют задавать вопросы, не понимают разницу между членами предложения и частями речи, не представляют, что такое конверсия, а потому не умеют найти правильное значение

слова в словаре, не владеют грамматическими понятиями “вспомогательный глагол”, “продолженный аспект”, “перфектный аспект”, не понимают грамматическое явление артикля т. д. Все это явно демонстрирует глубокое **противоречие** между требованиями государственной программы и теми минимальными, явно недостаточными возможностями овладения ею, которые предоставлены учащимся в украинских учебных комплексах.

Учитывая, что в средней школе Украины достаточно широко используются зарубежные учебники, мы проанализировали некоторые из них. Намного лучше, нежели в отечественных учебниках, организовано обучение грамматике в комплексе учебников Афанасьева, где работе над грамматикой уделяют до 27% учебного времени. К сожалению, использование этого ученика в школах Украины постоянно сокращается. По норме учебного времени, отводимого обучению грамматике, он приближается к комплексу учебников Старкова и Диксона, в которых, несмотря на то, что это учебники интуитивистской направленности, грамматическим заданиям и упражнениям стабильно уделялось 30% учебного времени.

Из зарубежных учебников в Украине достаточно широко известен учебник Opportunities. Формированию грамматических навыков в нём уделяется минимальное количество времени: примерно на 30 страниц заданий, упражнений и текстов 10 предложений грамматических примеров. Так, для овладения пассивным залогом (грамматическим явлением, которое в значительной мере отличается от употребления его грамматического эквивалента в родных языках наших учащихся) приводится всего тридцать предложений.

Исходя из описанной тенденции обучения грамматике в средней школе, можно предположить, что сформированность и автоматизация грамматических умений и навыков речи на английском языке не входят в состав тех параметров, которые подвергаются контролю международными тестами на получение, например, Preintermediate Language Certificate (по степени сложности он соответствует уровню выпускников средней школы) или тестами независимого оценивания знаний. Однако анализ обоих видов упомянутых тестов показывает, что требования, предъявляемые к владению грамматическим компонентом речи на английском языке, являются весьма высокими и требуют глубоко осознанного владения грамматической системой английского языка. Таким образом, проявляется еще одно **противоречие** между обучением грамматике в средней школе и требованиями,

предъявляемыми к владению этим аспектом международными тестами и тестами независимого оценивания знаний.

Упомянутые недостатки приводят к **противоречию** между уровнем владения грамматикой абитуриентами и уровнем, с которого согласно программе должно начинаться обучение грамматике в вузах, в частности в языковом. Таких учащихся, с точки зрения грамматической составляющей их речи, без преувеличения можно назвать недоученными или грамматически искалеченными. Во-первых, потому что их вторичная языковая личность в результате такого овладения культурой речи на английском языке является ущербной: они не могут адекватно пользоваться языком, сознают это и переживают. Во-вторых, потому, что время, благоприятное для успешного и прочного овладения ими грамматическим компонентом речи, для этих учащихся осталось безвозвратно в прошлом, вследствие чего переучить таких учащихся чрезвычайно сложно, а иногда практически невозможно. А ограничение во времени, которое отводится на обучение грамматике в вузе, не позволяет подменить программу первого курса проведением грамматического ликбеза. Для этой цели было бы чрезвычайно полезно использовать те учебные часы для проведения самостоятельной работы студентов, которые предусмотрены в программе, в присутствии преподавателя. Однако по известным экономическим причинам этот вид работы в вузах пока что не проводится.

Как видим, обучение грамматической стороне речи в Украине находится, мягко говоря, на низком уровне. Всё это порождает вопрос о том, как целесообразно организовать обучение грамматике английского языка на филологическом факультете при учете низкого уровня грамматической компетенции, с которым учащиеся поступают, характера обучения на первом курсе филологического факультета.

Возможности

При попытке разрешить эту проблему прежде всего следует определить содержание обучения грамматике и программные требования к студентам первого курса отделения английского языка филологического факультета. Содержание знаний по грамматике и требования к методической организации овладения ею могут быть грамотно определены только в том случае, если базируются на научных положениях о работе речевых механизмов.

Экспериментальные исследования XX века доказали, что в речевой способности человека существует внутренний грамматический механизм фразовой стереотипии. Чтобы этот механизм обеспечивал адекватную речь на иностранном языке, учащихся необходимо обучать грамматике этого языка как функциональной системе, действующей в соответствии с определенными закономерностями и правилами. Лексического механизма фразовой стереотипии не существует. Высшая речевая программа актуализации речи как процесса обеспечивается смысловой целенаправленностью и вызовом из долгосрочной памяти необходимого *контура фразового грамматико-фонетического стереотипа*, матрицы которого при срабатывании ориентировочных реакций индивида и лексического механизма опережающего предвосхищения заполняются грамматически маркированными лексическими единицами. В соответствии со взглядами ведущих психолингвистов и методистов профессоров О. Б. Тарнапольского, Е. И. Пассова, Г. А. Китайгородской, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней, И. М. Бермана и других процесс естественного речевого взаимодействия реализуется как *ориентировочно-исследовательская деятельность, выполняемая* говорящим, слушающим, читающим или пишущим, которая всегда носит *творческий характер*.

Исходя из своих целей и намерений, *говорящие* ориентируются в ситуации и выстраивают речевое взаимодействие в непосредственной зависимости от восприятия тех сигналов, которые поступают от собеседников. В зависимости от содержания этих сигналов и своих собственных намерений коммуникантами выполняются операции синтеза, анализа, сопоставления, осознанного и неосознаваемого (автоматизированного) выбора матрицы грамматико-фонетического фразового стереотипа. Наряду с выбором грамматических форм слов реализуется выбор лексики, грамматического и фонетического оформления синтагм и абзацев, а также выбор грамматических связей текста. Симультанное выполнение всех этих операций носит *постоянно изменяющийся характер и корректируется спонтанно изменяющимися коммуникативными ситуациями*.

В деятельности *читающих* симультанно реализуются операции анализа и синтеза, осознанного и неосознаваемого распознавания грамматических структур и лексических единиц. В зависимости от результатов распознавания автоматизированно выбирается *матрица грамматико-фонетического фразового* стереотипа и актуализируется гипотеза относительно смысла читаемого. *Эта матрица постоянно*

меняется в зависимости от того, насколько подтверждается выдвинутая гипотеза о смысле читаемого.

Теперь можно дать определение грамматического компонента речи. Это — *динамическое состояние грамматической системы языка в речевой способности коммуникантов, которое выражается в совокупности процессов взаимодействия грамматических средств между собой и со средой, что и обуславливает их развитие и постоянную смену в речевом процессе.* Следовательно, содержание знания по грамматике есть овладение динамикой изменений всей совокупности процессов взаимодействия грамматических средств и элементов друг с другом и с окружающей действительностью в их постоянных изменениях. По мере овладения грамматикой иностранного языка у учащихся должно появляться ощущение способности управлять взаимодействием элементов этой системы друг с другом и с окружающей реальностью, что выражается в адекватных речевых актах. Всё это позволяет определить статус грамматики в практике обучения иностранному языку, а именно: знание грамматики иностранного языка предполагает овладение учащимся функциональными грамматическими знаниями в виде грамматических правил речевого поведения, применение которых направляется смыслом, а реализуется посредством динамически изменяющегося выбора грамматических средств для порождения и восприятия предложения в составе речевого высказывания. Именно такой культурный вклад в культуру учащегося вносит грамматика иностранного языка. Она дает ему ещё одну уникальную речевую возможность самовыражения и понимания мыслей других людей, открывает возможность прикоснуться к еще одной речевой и языковой культуре, помогает оценить речевые и грамматические особенности родного языка.

Изложенное позволяет сделать следующие выводы о методической организации обучения грамматике иностранного языка. Для того, чтобы развивать в себе динамическое состояние грамматической системы иностранного языка учащимся прежде всего следует *овладевать технологией учения*: осознанно усваивать приемы оперирования с грамматическими формантами речи, алгоритмы грамматических действий и операций, функциональные правила и стратегии того, как можно и как следует изменять взаимодействие элементов грамматической системы языка друг с другом и с окружающей действительностью, для того чтобы обрести неосознаваемую способность общаться в устной и письменной формах на иностран-

ном языке с учетом его современных социокультурных особенностей [4: 59].

Конкретные требования к речевым грамматическим умениям студентов языковых вузов на начальном этапе обучения сформулированы в Программе по английскому языку [5]. Так, например, студентам следует уметь:

- в зависимости от этапов обучения пользоваться в речи широким диапазоном основных грамматических структур языка;

- на начальном этапе обучения уметь образовывать грамматические формы на осознаваемой, а не только на интуитивной и имитационной основе;

- в плане чтения автоматизированно, а при необходимости осознанно распознавать знакомые грамматические структуры, присваивать им адекватные грамматические значения и вписывать их в смысл ситуации (контекста);

- выводить значение неизученных лексических единиц через морфологический анализ;

- выполнять грамматический анализ текста;

- отражать и понимать в речи социокультурные грамматические особенности современного английского языка;

- читать, понимать и переводить элементарные по трудности тексты по специальности “методика преподавания иностранных языков”;

- продуцировать лингвистически грамотные высказывания, отвечающие практическим целям пользования иностранным языком в ежедневной жизни и в профессиональной деятельности при проведении на английском языке всех этапов занятий и при обсуждении содержания статей по методике преподавания иностранных языков.

С учётом всего изложенного нам удалось составить модель тематического наполнения, последовательности методических действий, видов работы и упражнений при обучении грамматике английского языка на 1-м курсе филологического факультета.

Изучение основного курса должно предвшаться **установочным и повторительно-корректировочным курсом** объемом в 5 занятий. Курс должен включать следующие темы: Понятие о грамматике. Понятие о предложении (простое предложение, сложное предложение). Грамматические понятия “часть речи” и “член предложения”. Грамматические понятия о членах предложения. Словарные индексы слов

и работа со словарем. Конверсия. Порядок слов в утвердительных, вопросительных и отрицательных предложениях. Строевые особенности употребления членов предложения в устной речи и при чтении. Основные грамматические признаки существительного и глагола. Спряжение глаголов во всех временных формах. Типы вопросов во всех временных формах. Основные положения правила согласования времен.

Основной курс должен включать такие темы: Существительное. Артикль. Местоимение. Глагол.

Этапы работы

Этап первичной речевой, по возможности устноречевой, презентации грамматического явления, состоящий из речевого интуитивного овладения грамматическим материалом.

Этап осознания: осознание формируемых грамматических понятий, структур грамматических категорий и явлений, правил лингвистической грамматики, выведение и осознание правил функциональной активной и пассивной грамматики.

Этап первичного овладения грамматическим явлением: языковая и речевая тренировка овладения явлением в формообразующих и дифференцировочных упражнениях, механистические имитационные упражнения, не превышающие 3% общего числа упражнений, функциональные упражнения активной и пассивной грамматики и переводные упражнения.

Этап речевой и языковой отработки грамматических явлений при помощи текстовых трансформационных устноречевых упражнений, текстовых устноречевых упражнений с наглядностью, ситуативных упражнений, гипотетических упражнений, упражнений на подбор грамматической формы, упражнений в множественном выборе, социокультурных упражнений, переводных упражнений, заданий в процессуальной мотивации.

Этап домашнего чтения и грамматической работы с текстом. Упражнения в выборочном грамматическом анализе текстов. Упражнения на установление значений неизученных слов по их грамматическим признакам. Упражнения в пересказе. Письменные упражнения с текстами по домашнему чтению. Трансформационные устноречевые упражнения с текстами по домашнему чтению.

Этап профессионально-ориентированной устной речи по тематике “Преподавание иностранных языков”. Использование метода проектов. Проведение студентами занятий на английском языке.

Включая в заключение статьи ответы на вопросы, поставленные в её начале, мы хотим заметить, что предложенная модель обучения может быть эффективно реализована только при условии соблюдения изложенных методических основ владения грамматикой.

Прочные и надёжные грамматические умения могут формироваться только тогда, когда учащийся прилагает к овладению грамматикой чужого языка целенаправленные умственные усилия и достаточное время. Это необходимо для перестройки его речемыслительных механизмов и формирования необходимого филологического кругозора. Для этого требуется такое количество времени и умственных усилий, которые обеспечат грамотность речи, а также позволят учащемуся развить в себе способность в случае грамматических затруднений вернуться в светлую точку осознания владения грамматическим явлением и самостоятельно преодолеть возникшие затруднения. Скорость формирования грамматических умений для каждого из учащихся индивидуальна и, в частности, зависит от той глубины и объёма грамматических умений, которые для него являются целевыми. Например, стармеху необходимо научиться беседовать и составлять сводки о техническом состоянии судна. Естественно, объём его грамматического кругозора может включать лишь тот грамматический набор, который удовлетворяет практическим целям.

Филологический кругозор студентов языкового вуза по объёму должен быть совсем другим, т. к. согласно программе их владение языком должно быть таким, как у носителей языка или максимально приближаться к нему. На формирование кругозора такого объёма затрачивается соответствующее время. Самопроизвольно без использования справочных материалов или помощи преподавателя или других людей грамматика иностранного языка усваиваться не может. Но при минимальной методической помощи она может усваиваться в следующих случаях: если человек живёт, работает и общается на иностранном языке в стране изучаемого языка; если он практикуется в эмоционально насыщенном интенсивном чтении или слушании профессионально-ориентированного материала или другого языкового материала, представляющего для него очень существенный практический интерес.

Владение грамматикой, безусловно, основано на совокупности филологических знаний. Но целевое овладение ею как таковой необходимо только ученым-филологам, которые, не пользуясь языками практически, могут в деталях знать, как эти языки устроены грамматически.

Поэтому обучать грамматике следует не как совокупности грамматических знаний, изолированных от остального курса языка. К сожалению, зачастую на филологических факультетах овладение грамматикой носит некоторые черты именно такой изоляции грамматических знаний от практического их употребления. Это связано с дефицитом учебных часов, отсутствием учебной литературы необходимой методической направленности, вследствие чего приходится обучать грамматике, не выходя за рамки такой единицы речи, как предложение. Грамматике следует обучать так, чтобы одновременно с формированием у учащихся совокупности грамматических знаний её закономерности и законы превращались в правила речевого практического владения грамматикой, а точнее, чтобы правила лингвистической грамматики на глазах у учащихся и с их помощью трансформировались в правила речевого поведения функциональной грамматики.

Мощным средством развития практических грамматических умений является подкрепление грамматики профессионально-ориентированными языковыми материалами либо материалами другой практической направленности, входящей в круг личностных и возрастных интересов учащихся. При этом грамматике следует обучать как средству овладения письменной и устной речью для приобретения профессиональных знаний или практических знаний нелингвистического характера. На начальном этапе грамматико-фонетические речевые навыки устной речи и чтения следует формировать в упражнениях, языковой материал которых отражает уровень научно-технического, социально-экономического, нравственного, духовного и морального развития общества и возрастные, практические и профессиональные интересы учащихся. На продвинутых этапах грамматико-фонетические умения устной речи и чтения следует автоматизировать на языковом материале специализированных текстов или текстов иной, но обязательно практической направленности.

Для развития грамматических навыков и умений устной и письменной речи курс грамматики в языковом вузе должен быть объединен с курсом профессионально-ориентированного домашнего чтения, при работе с которым можно было бы опираться на процессуальную мотивацию студентов как на мощный фактор повышения эффективности обучения и развития рефлексивных умений учащихся.

Для практической реализации сделанных в статье предложений необходимо увеличить количество учебного времени, отводимого на овладение грамматикой, как минимум, на 4 часа в неделю.

Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — Иностранные языки. — Москва. Academia, 2004. — 333 с.
2. Карп'юк О. Портфоліо для всіх і кожного // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2008. — № 5-6.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів; Під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — Ленвіт, 2004. — 360 с.
4. Пассов Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 4.
5. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект/ Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники) — К.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. — 245 с.
6. Тарнапольський О. Б. Методика навчання іномовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. — Київ: ІНКОС, 2006. — 242 с.
7. Widdowson H. G. *Aspects of Language Learning* — Oxford University Press, 1999. — 289 p.
8. Earl W. *Stevick Teaching and Language Learning* — Cambridge.

УДК 81'27-13:168. 522

С. В. Плотницкая, Г. А. Харлов

ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЕ ЯЗЫКОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В основе межкультурной коммуникации лежит представление о культуре как открытой и динамической системе, причем основной единицей межкультурной коммуникации является концепт. Формирование языковой личности студента может быть эффективно осуществлено при подключении обучаемого к языковой и концептуальной инофонным картинам мира и к социокультурному иноязычному фону. Постижение национальной картины мира, особенностей ментально-лингвального комплекса представителей иного культурного сообщества, приобщение студента к определенной национальной культуре происходят через усвоение основных национально детерминированных культурных концептов и символов иной культуры. Основными объектами когнитивного мышления обучаемого являются репрезентации, имеющие в данном языковом коллективе статус национально-культурного эталона определенной ситуации общения. Общение оказывается возможным только при наличии в сознании каждого говорящего фреймов, сценариев и моделей ситуаций, т. е.

когнитивных структур культуры страны изучаемого языка. Готовность воспринимать чужое не является естественным свойством человека. Взаимопонимание, основанное на признании чужих ценностей и уважении к ним, может и должно быть целью воспитания. Психологический аспект взаимопонимания предполагает сотрудничество при условии того, что: а) предмет общения становится лично значимым для коммуникантов (личностный контакт); б) проявляются отношения эмпатии (эмоциональный контакт); в) оба коммуниканта снимают смысловые барьеры (смысловой контакт). Необходима главная предпосылка взаимопонимания — присвоение знаний о культуре коммуникантов. Присвоенная культура подразумевает, как невидимая часть айсберга; коммуникантов объединяет не то, что они говорят, а то, о чем умалчивают, хотя и знают: это их пресуппозиция. Без этого не будет принятия чужой ментальности и национального характера. Ментальность может прерывать межкультурное общение, ибо “шум” в коммуникации связей может помешать установлению прямых и обратных связей, расчленив коммуникативную цепь: *посылающий информацию — информация — получающий информацию*. С ментальностью связана идея “языковой картины мира”. У человека существует “сетка представлений” — скелет картины мира. Пересечение разных “сеток” даёт ментальность. Картина мира составлена из концептов и связей между ними, поэтому ее называют *концептуальной картиной мира*. Концепты идеальны и кодируются в сознании единицами универсального предметного кода, в основе которых лежат индивидуальные чувственные образы, формирующиеся на базе личного чувственного опыта человека. Концептуальные признаки выявляются через семантику языка. Концепты репрезентируются словами, однако слово своим значением представляет лишь часть концепта, отсюда необходимость синонимии слова, потребность в текстах, совокупно раскрывающих содержание концепта. Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации. Особую трудность и интерес представляет сопоставление вербальных концептов родного и иностранного языков, занимающих главное место в этнической картине мира.

База знаний говорящего даёт возможность быть экономным, в случае её преимущественного совпадения со знаниями слушающего. Для успешности коммуникации имеет значение схожесть менталитета, которая позволяет добиться минимальных изменений информации в процессе общения. Когнитивная обработка информации, пос-

тупающей к человеку при дискурсе, чтении, знакомстве с языковыми текстами, происходит как во время понимания, так и в процессе порождения речи.

Процесс речепроизводства неразрывно связан с процессами, происходящими в нашей памяти, однако необходимо учитывать “фоновые знания”, которые представляют собой обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, что является основой языкового общения.

Как было отмечено выше, за языковым знаком скрывается мыслительный концепт. Языковой знак лишь соотносит разум человека с концептом. Человек живет в мире своего концептуального сознания, понятийного мышления. Внутренняя картина мира накладывается на внешнюю картину мира, благодаря чему становится возможным понимание. Такое понимание ограничено возможностями самого сознания, т. е. внутренней картиной мира. Концептуализация — это когнитивный процесс, который происходит в то время, когда слушающий или читающий, выходя за рамки эксплицитно выраженной текстовой информации и учитывая соответствующий контекст, конструирует новую ментальную семантическую и трансформированную грамматическую репрезентацию информации, т. е. новые понятия концептуализируются на основе подобных концептов, уже существующих в мозгу человека. Студент, как языковая личность, приобщается к определенной национальной культуре через усвоение основных национально-детерминированных культурных концептов и символов иной культуры. В современные программы иностранных языков органично вводится компонент, направленный на формирование у студентов умений не только текстовосприятия, но и текстообразования. Поскольку основной единицей общения является текст, то именно текст выступает в качестве высшей единицы обучения. Текстцентрический подход неразрывно связан с коммуникативно-деятельностным подходом в обучении языку.

Современные лингвисты концентрируют внимание на концептуальном анализе, имеющем целью выявление глубинных культурных коннотаций. Изучение ассоциативно-вербальных сетей полагает обращение к материалу живых языков. А что делать с латынью? Ответом будет обращение к внутренней форме слова как к продукту мыслительной деятельности человека, сохраняющему формы перехода действительности в мышление. От историков культуры всегда исходит призыв деконструировать, т. е. заново обдумать словесный

состав нашего знания. Изучение внутренней формы слова обращает нас к самому процессу номинации, т. к. актуализация того или иного признака в слове — это не просто акт словотворчества, а часть общего целенаправленного языкового процесса созидания, обусловленного внутренними потребностями как самого человека, так и языка, поэтому слово предстает перед слушателем в своей форме как часть бесконечного целого языка. Соотношение производной и непроизводной лексики в словарном составе любого языка позволяет понять, какие смыслы были предметом особого внимания человека. Так как в любом языке словообразовательно маркируется то, что является биологически, социально или культурно значимо в сознании народа, то можно предположить, что словотворческий акт определенным образом организует смысловое пространство языка, обуславливая отбор значимых факторов и фактов и устанавливая наличие между ними связи. Словообразовательно маркированная лексика позволяет выявить культурно-историческую специфику языка с учетом системных связей между единицами языка и культурно значимыми концептами. По словам М. Бахтина, принадлежность к единому смысловому пространству объединяет повседневную жизнь отдельного человека и историческую практику, интеллектуальную рефлексию и бессознательную память социального коллектива в сплошной континуум культуры.

Для студентов-юристов, изучающих римское право и английский язык, важно понять, что между латинским и английским вокабуляром, относящимся к юриспруденции, много общего.

Во 2 ст. до н. э. римляне считали право гармонизирующим элементом мирового и гражданского порядка, причем его регулирующая сила обеспечивалась не моральными, а принудительными способами влияния. Во времена императоров греческий язык окончательно утвердился как язык науки, а латинский язык кроме обычных функций имел *административно-правовую функцию* и использовался как *язык международного общения*. В соответствии с общественными изменениями модифицировалось и *римское право*. Его самый старый памятник — “Законы XII таблиц” — зафиксировал существенную победу римского плебса в борьбе с римскими патрициями в V в. до н. э., заставив их принять общие для всех законы. Однако с кризисом Республики право утратило демократичность и оказалось неспособным защитить интересы нижних слоев общества. Ушла в прошлое традиция — избирать по жребию 12 граждан, которые, выслушав на судебном заседании

обе стороны, выносили вердикт, после чего с виновным разбирались юристы-профессионалы. С появлением закрытых судов с постоянным составом судей право стало коррумпированным и усилило карательные функции. Судьи с позиции общих принципов права толковали каждый отдельный случай. Право и суд жестко подчинялись государству, неравность благородных и простого народа была узаконена, обычным делом стала самопродажа вольных римлян в рабство.

С развитием товарно-денежных отношений право еще больше усложнилось, особенно скрупулезно разрабатывались вопросы собственности, причем основными заказчиками выступали самые богатые представители родовой аристократии. *Изучение большого количества казусов, их открыто тенденциозное рассмотрение в пользу верхушки обеспечили римскому праву ту гибкость, благодаря которой оно и сегодня остается классическим.* Этому способствует и его упорядоченность, достигнутая делением на право: *государственное, частное, общественное, уголовное.* Значительную работу по классификации этих отраслей провели талантливые римские юристы Гай, Ульпиан, Флорентин. На всей территории Римской империи языком международного общения был латинский язык. Это случилось не потому, что римляне были более многочисленны, чем народы, оказавшиеся под их гнетом, а потому, что они оказались сильнее в военном и экономическом отношении. После того как Римская империя пришла в упадок, латинский язык в течение почти тысячелетия оставался международным языком в системе образования и культуры, но благодаря другой силе — духовной власти римско-католической церкви.

Латинский язык лежит в основе романской ветви иностранных языков, но он оказал значительное влияние и на германскую ветвь языков, особенно на английский язык в связи с завоеванием Англии как в I в. н. э. римлянами, так и в средние века норманами, которые внесли массу французских и латинских заимствований, объем которых даже в современном английском языке достигает, исходя из различных источников, от 40 до 60% основного словарного фонда английского языка.

Языковая общность лексики и грамматики латинского и английского языков является взаимопроникающей и должна способствовать усвоению лексики этой пары языков. Об идентичности лексики свидетельствует большое количество слов, в частности такие слова, как: *vitality, via, renovate, facilitate, tacit, taciturnity, liberate, defend, insomnia, amity, memory, incendiary, belligerent, subterranean, subterrestrial, fidelity,*

serfdom, flourish, multitude, pedestrian, evident, celerity, irrevocable, erratum, benevolent, clairvoyant, sangfroid, illegibility, subcutaneous, incessant и другие.

Концепты Римского права перешли из латыни в английский язык в эпоху заимствования системы права, причем концепты сохранили как внутреннее ядро, так и внешнюю форму:

Ex.: *Corpus delicti* — состав преступления;

Modus operandi — почерк преступника;

Accūso — обвинять; *to accuse* — обвинять;

Ad — voko — призывать; *to advocate* — защищать, поддерживать;

Argumentum — доказательство; *argument* — довод, аргумент, доказательство;

Condemno — осуждать, обвинять; *to condemn* — осуждать, приговаривать;

Defendo — защищать, охранять; *to defend* — защищать обвиняемого в суде, etc.

Таким образом, мы не можем сказать, что латинский язык является “мертвым” языком, это — “спящий” язык, ибо во время учебного процесса концепт, проходя входной фильтр, становится ментальной репрезентацией и попадает в хранилище информации реципиента, а само сообщение является информативным, т. е., контрастирует на фоне альтернативного выбора знаков и укладывается в составленный заранее код. В качестве детерминанты акта коммуникации выступает потребностно-информационный подход. При формировании языковой личности студента средствами иностранного языка и культуры сферы языкового и когнитивного видов сознания обучаемого обогащаются за счет приобщения к иноязычным языковой и концептуальной картинам мира.

Литература

1. Жинкин Н. И. *О кодовых переходах внутренней речи // Риторика.* — 1997. — №1 (4).
2. Выготский Л. С. *Мышление и речь // Собр. соч.: В 8 т.* — М., 1982. — Т. 2.
3. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. *Краткий словарь когнитивных терминов.* — М., 1996.
4. Ощепкова В. В. *Язык и культура.* — СПб., 2006.
5. Ярхо В. Н. *Латинский язык.* — М., 2000.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ РОБОТИ В ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПИСЬМА ТА ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Основною метою даної статті є огляд та аналіз методичних робіт, присвячених проблемі використання проектної роботи у інтегрованому навчанні студентів молодших курсів мовних спеціальностей письма та говоріння англійською мовою. Крім того, у цій статті дається визначення інтегрованого навчання іноземної мови, а також визначаються етапи роботи студентів, базуючись на принципі інтегрованого навчання з використанням проектної роботи. Використання проектної роботи при навчанні іноземних мов у наш час стає дедалі популярним у викладачів як вищої, так і середньої школи, що підтверджується великою кількістю робіт як за кордоном, так і в Україні. Висока ефективність та популярність даної методики полягає в тому, що:

- 1) мотивація студентів під час виконання проектів зростає, тому що вони особисто задіяні в його виконанні;
- 2) під час такої роботи задіяні та інтегровані всі чотири види мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння та письмо);
- 3) студенти отримують більше незалежності та автономності під час виконання проектів, тому що вони несуть відповідальність за результат своєї роботи;
- 4) студенти мають змогу отримати та оцінити кінцевий продукт своєї праці;
- 5) при використанні автентичних джерел студенти засвоюють більше автентичного матеріалу;
- 6) підготовка проектів сприяє встановленню партнерських та дружніх відносин в академічній групі;
- 7) зміст та спосіб виконання проекту часто вибирають самі студенти, а викладач лише спрямовує та корегує їх діяльність, тобто проект часто є відображенням інтересів та особливостей внутрішнього світу студентів;
- 8) проект є відступом від звичного та рутинного способу проведення занять, що є потужним мотивуючим фактором;

9) при виконанні проектних завдань природно виникає баланс між точністю мовних форм та швидкістю подачі інформації.

Також ми вважаємо, що проектну роботу можна використовувати як ефективну сполучну ланку між говорінням та письмом при навчанні письма студентів молодших курсів мовних факультетів в рамках використання принципу взаємопов'язано розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, або так званого “integrated-skills approach” [3]. Існує багато підходів щодо навчання окремо іншомовного письма та говоріння як видам мовленнєвої діяльності. Цими питаннями займалися і займаються як у нашій країні, так і за її межами. Проблемі навчання іншомовного писемного мовлення присвячено багато робіт вітчизняних та зарубіжних учених [1; 2; 4; 7]. Питанням навчання усного іншомовного спілкування також займалися і продовжують займатися багато методистів. Але питання сполучання цих двох видів мовленнєвої діяльності не є широко вивченим.

Існують праці, присвячені взаємопов'язаному розвитку різних видів мовленнєвої діяльності [3], або так званому “integrated-skills approach”, що останнім часом привертає багато уваги з боку як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців. Серед них слід виділити Ребекку Оксфорд, яка розробила основні принципи та засади інтегрованого підходу щодо навчання іноземних мов. Згідно з цим підходом, навчати чотирьом видам іншомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо та аудіювання) окремо нелогічно, тому що володіння одним із них або декількома не може забезпечити рівномірного прогресу в подальшому навчанні, а також може стати на заваді здійсненню успішної комунікації у реальних життєвих ситуаціях. Слід зазначити, що сполучання письма та говоріння як продуктивних видів мовленнєвої діяльності є основою для ефективного навчання англійської мови студентів молодших курсів мовних факультетів, тому що обидва вони є продуктивними видами мовленнєвої діяльності і більшість механізмів утворення висловлювання в них збігаються. Проблемами впровадження даного принципу часто є те, що навіть сучасні підручники не завжди сприяють інтеграції усіх видів мовленнєвої діяльності, а також те, що інколи досить важко “привчити” студентів молодших курсів до нових методів викладання, внаслідок чого вони втрачають мотивацію. Це викликає багато складностей, особливо під час навчання письма, тому що письмо — це найсвідоміший з видів мовленнєвої діяльності, який цілком базується на

мисленні того, хто пише. Але це не означає, що в процесі навчання письма мотивації та емоції відіграють меншу роль, ніж при навчанні інших видів мовленнєвої діяльності. Якщо мотивація та емоційне ставлення автора до свого тексту дуже позитивні, якщо він захоплений роботою, то можна розраховувати на високі результати як у плані якості написаного тексту, так і у плані навчального ефекту процесу письма. Це пов'язано з тим, що у випадку захоплення роботою автор готовий докладати дуже багато зусиль для її найкращого виконання. Тому для ефективного навчання письма англійською мовою так важливе створення у студентів високої процесуальної мотивації. Для навчання письма ця мотивація, тобто відчуття студентами задоволення від самої діяльності, ще більш значуща, ніж для навчання інших видів мовленнєвої діяльності. Причина в тому, що у багатьох випадках початкове ставлення студентів до письма та навчання його — досить негативне. Писемні завдання іноді викликають у тих, хто навчається, відчуття нудьги та небажання їх виконувати. Звичайно, викладач може застосовувати примусові методи і все-таки досягти навіть досить регулярного виконання письмових завдань, але в цьому випадку це буде мати вигляд “написання для галочки”, тобто для отримання необхідних балів. У таких випадках єдиний результат, що цікавить студента, — це оцінка, яку поставив викладач. Дуже часто вони навіть не звертають уваги на виправлення та зауваження викладача і тому продовжують робити одні й ті самі помилки. Таке ставлення студентів до письма вимагає особливих підходів до його навчання — таких підходів, які були б здатні подолати негативне ставлення, замінивши його на позитивне. Шлях до досягнення позитивного ставлення та розвитку процесуальної мотивації буде, напевно, тим самим, що й для інших видів мовленнєвої діяльності, — надання студентам якомога більше можливостей для особистісного самовираження та самоствердження засобами мови, що вивчається.

Спираючись на все вищезазначене, нами була розроблена методика використання проектної роботи у інтегрованому навчанні студентів молодших курсів мовних спеціальностей письма та говоріння англійською мовою, яку умовно можна поділити на декілька етапів.

1. Підготовчий етап можна поділити на три підетапи: на першому ми вважаємо за необхідне провести анкетування студентів з метою виявити, чи мають вони деяке уявлення про проектну роботу та з яких складових, на їхню думку, вона повинна складатися. У будь-якому разі студентам необхідно пояснити, що мається на увазі під про-

ектною роботою, з яких частин вона повинна складатися та які складові має містити. На нашу думку, необхідно ознайомити студентів із зразками проєктів. Це можна зробити за допомогою відеодемонстрації попередніх проєктів; студенти мають бути ознайомлені з чіткою структурою та послідовністю підготовки проєкту та його презентації. В процесі ознайомлення можуть бути задіяні всі чотири види мовленнєвої діяльності. Обираючи тему майбутнього проєкту, ми вирішили дотримуватися загальної тематики модуля або розділу підручника, що застосовується. Але для того, щоб зробити роботу студентів більш цікавою, вони повинні мати широкий вибір у рамках загальної теми, і ключовим моментом при її виборі має бути саме ступінь зацікавленості студентів, а не точне повторення тем підручника. На другому підетапі студентів слід ознайомити з правилами написання того чи іншого виду письма, виконання якого є кінцевою ціллю проєкту. Під час такого ознайомлення також можуть бути задіяні всі чотири види мовленнєвої діяльності та використані різні типи вправ (умовно-комунікативні та комунікативні). На третьому підетапі студенти займаються пошуком, підбором, аналізом та адаптацією матеріалу. Під час цього процесу всі чотири види мовленнєвої діяльності активні, а інколи до них також приєднується переклад, тому що не завжди є змога знайти необхідний матеріал англійською мовою. Однак слід зазначити, що в тому випадку, коли студенти працюють з автентичним матеріалом, його необхідно адаптувати для усної презентації. Виходячи з практики, більшість студентів відчуває потребу записати повністю або тезами текст свого майбутнього виступу. Як висновок можна зазначити таке — при підготовці усного повідомлення невід'ємною частиною є письмо у функції універсального закріплювача.

2. *На першому етапі* безпосереднього представлення проєктів студенти по черзі виступають з підготовленим матеріалом. Безумовно, чим більше студенти підготують наглядного матеріалу за тематикою свого виступу, тим краще. Одним із широкоживаних нами методів введення теми виступу ми вважаємо підготовку невеликого за обсягом (7–10 питань) тесту-опитування для того, щоб кожний виступаючий дізнався, яка інформація стосовно даної теми вже є відомою аудиторії. Це дозволяє їм швидко зорієнтуватися та приділити більше уваги тому матеріалу, який не є загальновідомим, і таким чином зробити презентацію більш інформативною. З іншого боку, виконання тесту налаштовує академічну групу на те, що вони мають почути, та активізує їх фонові знання з даної теми. З чотирьох видів мовленнє-

вої діяльності на цьому етапі задіяне читання, але може бути задіяне також і говоріння, якщо такі тести виконуються в парах.

3. *Другий етап* — це виступ двох або трьох студентів з повідомленням (до 10–15 хвилин). Іноді вони вважають за необхідне зробити роздатковий матеріал з 10–15 лексичних одиниць, які, на їх думку, можуть бути незрозумілі слухачам, але наполягати на цьому не варто, особливо в таких академічних групах, де рівень володіння мовою студентів приблизно однаковий. З чотирьох видів мовленнєвої діяльності на даному етапі задіяні говоріння та аудіювання.

4. *На третьому етапі* основним завданням студентів, що виступали, є перевірка того, наскільки зрозумілою була їх презентація для решти групи. Це можна перевірити за допомогою декількох видів вправ, вибір яких часто залежить від теми презентації. Це можуть бути рольові ігри, дискусії, дебати та драматизації. Наприклад, після проекту, присвяченого архітектурним та історичним символам країн світу (The Statue of Liberty, The Egyptian Pyramids, The Eiffel Tower, etc.), студентам пропонують провести бліц-опитування щодо визначення архітектурного символу України. Або після проекту, присвяченого 10 найвидатнішим жінкам усіх часів, студентам були роздані картки з завданнями: відтворити останній діалог Клеопатри та Марка Аврелія, внутрішній монолог Мерилін Монро щодо її відносин з Кеннеді, передати почуття Марії Кюрі після здійснення її видатних наукових відкриттів або Гіларі Клінтон в останню ніч перед виборами.

5. *Четвертий, завершальний етап* являє собою складання плану написання есе, повідомлення або іншого виду письмового завдання, але саме написання має бути виконане студентами вдома. Оцінювання письмових робіт може проходити як peer-reviewing, що передбачає читання та говоріння.

З усього вищезазначеного можна зробити висновок, що дана тема є перспективною і вже знаходить підтвердження і реалізацію в індивідуальній практиці викладання іноземних мов. Нами ж зараз розробляється комплекс спеціальних тренувальних завдань для впровадження даної методики, який найближчим часом буде проходити стадію апробації у рамках експериментального дослідження на базі Дніпропетровського університету економіки та права на факультетах міжнародної комунікації та міжнародної економіки.

Література

1. Абрамова Л. А. *Методика обучения письменному изложению на 2 курсе языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13. 00. 02 / Моск. гос. пед. ин-т.* — М., 1974. — 17 с.
2. Бедросова Г. Г. *Обучение письму как одной из форм коммуникации (немецкий язык в языковом вузе): Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02.* — М., 1979. — 318 с.
3. *Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / П. С. Григорьева, Н. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др.* — М.: Русский язык, 1985. — 116 с.
4. Глазунова Т. В. *Обучение письменному общению на английском языке с применением "диалога-журнала" (II курс языкового педагогического вуза): Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02.* — К., 1997. — 214 с.
5. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва.* — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
6. Зимняя И. А. *Психология обучения неродному языку.* — М.: Русский язык, 1989. — 219 с.
7. Литвин С. В. *Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи писемного спілкування англійською мовою: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02.* — К., 2002. — 276 с.

УДК 811.111'253:372.8

О. Р. Світлична

ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Перекладацька діяльність відіграє усе більш значну роль як у житті нашої держави, так і європейського й світового співтовариства в цілому і причина тому — триваючий розвиток і курс євроінтеграції, який обрала наша країна, а також процес глобалізації економічного простіру. Незмірно зросли вимоги до професійної компетенції перекладача, з'явилася необхідність у підготовці фахівців, які могли б повноправно конкурувати на європейському й міжнародному ринках праці. У зв'язку із цим зросла роль національних і міжнародних професійних організацій перекладачів. На підставі досліджень, виконаних найбільш впливовою міжнародною перекладацькою організацією — Міжнародною федерацією перекладу, що діє у складі ЮНЕСКО (FIT) та займається розробкою стандартів для підготовки фахівців міжнародного рівня з усного перекладу, було виділено 9 перекладацьких спеціалізацій: наукові або технічні перекладачі; перекладачі для ЗМІ;

термінологи; синхронні перекладачі, перекладачі конференцій (або фахівці в усному послідовному й двосторонньому перекладі); комунальні перекладачі; судові перекладачі; сурдоперекладачі; теоретики перекладу; викладачі перекладу [5: 5]. Крім того, відповідно до останніх результатів дослідження, проведеного Департаментом усного перекладу у складі Єврокомісії (DG SCIC) під час засідань Європейської Ради з економічних і соціальних питань у листопаді 2007 року, основною вадою у компетенції перекладачів, що обслуговували це засідання, на думку учасників, було визнано недостатнє володіння термінологією й неповне розуміння суті предмета обговорення, або недостатній рівень професійних знань у тій сфері, в якій здійснювався переклад, що підтверджує необхідність у підготовці фахівців у сфері професійно-орієнтованого перекладу [7]. Якщо порівняти державні стандарти підготовки перекладачів у сфері професійно-орієнтованого перекладу країн — членів СНД, до яких належить наша країна, то треба відзначити, що в Росії цьому питанню приділяється набагато більше уваги. На жаль, Державний стандарт вищої професійної освіти України в рамках напрямку підготовки дипломованого фахівця з перекладу не містить ніякої докладної спеціалізації по перекладацьких професіях, тим самим не враховуючи нові потреби суспільства. Таким чином, спостерігається видимий розрив між соціальним замовленням і практикою підготовки перекладачів. У значній мірі цей розрив обумовлений нерозробленістю теорії й методики в даній галузі навчання перекладу.

На нашу думку, тематичну підготовку перекладачів для роботи у конкретній галузі необхідно розпочинати лише тоді, коли, по-перше, вони вже одержать загальну професійну перекладацьку підготовку і будуть спроможні використовувати різноманітні перекладацькі технології, по-друге, одержать знання у тій галузі, в якій вони будуть спеціалізуватися для того, щоб не тільки перекладати знайомі терміни, а й усвідомлювати те, про що йдеться, а, по-третє, у процесі формування навичок та вмінь професійно-орієнтованого перекладу необхідно передбачити закріплення знань в обраній галузі за допомогою мови для спеціальних цілей (ESP). Крім того, у процесі професійно-орієнтованої підготовки перекладачів дуже важливо враховувати аспект ситуативного контексту комунікації, про який писав у своїх роботах Г. В. Чернов [6], а також приділяти увагу особливостям презентації перекладу, беручи до уваги критеріє якості цієї презентації (наприклад, логічна послідовність, обґрун-

тованість, швидкість, тощо) та специфіки галузі, в якій працює перекладач. Для цього необхідно враховувати очікування цільової аудиторії (для роботи у будь-якій галузі цільова аудиторія може бути нечисленною — дві, три людини за круглим столом, а може, наприклад, налічувати декілька сотен або навіть тисяч людей, якщо йдеться про конференції та засідання).

Література

1. Алексеева И. С. *Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей.* — СПб.: Союз, 2005. — 288 с.
2. Латышев Л. К. *Как готовить переводчиков? // Тетради переводчика.* — М., 1999. — Вып. 24. — С. 73–84.
3. Латышев Л. К. *Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лив. вузов и фак.* — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2007. — 320 с.
4. Латышев Л. К., Семенов А. Л. *Перевод: Проблемы теории, практики и методики преподавания.* — М.: Академия, 2003. — 192 с.
5. Муратова И. А. *Содержание и формат сертификационного экзамена судебных переводчиков как методическая проблема: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13. 00. 02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)”/ И. А. Муратова.* — Москва, 2006. — 27 с.
6. Ingrid Kurz *Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User.* — *Meta*, 2001. — Vol. 46, №2, P. 394–409.
7. http://scic.ec.europa.eu/europa/jcms/j_8/home

УДК 81.38:389

М. В. Слизкова

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Проблема соотношения денотативной информации (того, что воспринимается органами чувств или регистрируется специальными приборами) и информации вербальной (того, какими словами выражается почувствованное или зафиксированное) становится особенно актуальной сегодня. Это определяется как парадигмой современного языкознания (бурным развитием когнитивной лингвистики), так и прикладными задачами (проблемой машинного перевода, роботизацией). Способ решения данной проблемы мы видим в построении

экстралингвистической шкалы, которая исследует соотношения объективных величин и лексических характеристик разных языков. Она построена с помощью эксперимента “Определение реакции людей разных национальностей на звук”.

Исследованию языка с помощью психолингвистического эксперимента посвящены работы многих ученых. Так, в 1856 году К. Хейзе [5] опирался на лингвистическую шкалу звука, анализировал соответствующие характеристикам звука группы слов, пытаясь выяснить национальное своеобразие лексики. Эксперименты М. А. Дубровского [2] и Ф. А. Джелларда [1] посвящены количественному описанию звука. Б. Берлин (1969), П. Кей (1969), Э. Рош (1973), А. В. Михеев (1983), Н. А. Рюмина (1982), Р. М. Фрумкина (1985) проводили лингвистические эксперименты с цветообразцами в лингвокультурологическом освещении. В данной статье мы рассматриваем проблему точности перевода в аспекте лингвистической метрологии.

Под лингвистической метрологией мы понимаем раздел лингвистики, который изучает способ измерения какой-либо величины с помощью лексических характеристик и доказывает правильность определенной лексической характеристики. Введение понятия *лингвистической метрологии* было вызвано необходимостью создания новых, более точных методов в экспериментальной лингвистике, интересом к новым способам построения экстралингвистических шкал, которые способствуют более тщательному исследованию функционально-семантических полей. Идея создания лингвистической метрологии принадлежит профессору, доктору филологических наук Т. Г. Хазагерову, далее она исследовалась в кандидатской диссертации автора [4]. По замыслу, лингвистическая метрология изучает соотношение между объективными показателями, зафиксированными точными приборами, и лексическими характеристиками.

Эксперимент “Определение реакции людей разных национальностей на звук” (“Determination of people reaction to the sound”) демонстрирует актуальность лингвистической метрологии при соотношении точных и лексических характеристик. Задача эксперимента — построить экстралингвистическую шкалу (в данном случае шкалу звука на русском, французском и английском языках). Она позволит узнать соответствие между объективными величинами и лексическими характеристиками разных языков, следовательно, будет способствовать правильному, более точному переводу. Шкалы помогут устранить расхождения в членении лингвозвуковой картины мира различными

этнoсами (языки неоднородны по характеру своей лексики, значения слов разных языков часто не совпадают).

В ходе эксперимента регистрировались реакции трехсот испытуемых (носителей русского, английского и французского языков) на громкость звука. Цель эксперимента: 1) определить реакцию людей на звук, то есть то, какими лингвистическими и паралингвистическими средствами они его характеризуют; 2) разработать методику усреднения результатов; 3) построить экстралингвистическую шкалу звука с данными английского, французского и русского языков, 4) сделать определенные выводы.

Источником звука являлся генератор сигналов, при помощи которого испытуемые слышат звук. Уровень громкости (от 20 до 90 дБ) контролировался интегрирующим прецизионным шумомером 00 026 с микрофоном 1 дюйм. Лингафонный кабинет с комфортным освещением, с удобными креслами и рабочими местами был изолирован от шума. Испытуемыми являлись студенты, лаборанты, преподаватели (физики, филологи, математики). Их возраст — от 17 до 60 лет. В ходе эксперимента была учтена валидность: выполнение заданий эксперимента соотнесли с критерием, то есть с непосредственной и независимой мерой того, что должен предсказать эксперимент. Была определена надежность теста: согласованность показателей, полученных у тех же самых испытуемых при повторном тестировании тем же самым тестом или эквивалентной его формой. Испытуемым были показаны лексические единицы со значением “звук”, “звучать”, “звучащий”. Предварительно они анализировались автором и классифицировались по определенным параметрам. Это помогло яснее и правильнее охарактеризовать звук.

Заранее была составлена объективная шкала звука. На этой шкале расположились в порядке возрастания физические величины в дБ (от 1дБ до 100дБ). Каждую величину испытуемый должен был охарактеризовать с помощью лингвистических и паралингвистических средств. В результате получилось триста лингвистических шкал: сто — на русском языке, сто — на французском, сто — на английском.

Следует отметить, что множество характеристик звука не поддается точному количественному описанию, например характеристики *звучный, грозный, пронзительный, ярый, звонкий* и так далее. В связи с этим целесообразно ввести понятие “нечеткого множества” и лингвистической переменной, значения которой — не числа, а слова и предложения естественного и искусственного языков [3]. Например,

громкость звука — это лингвистическая переменная, если она принимает лингвистические, а не числовые значения, например *ни звука*, *тихо*, *звучно* и так далее, а не 10 дБ, 30 дБ, 40 дБ и так далее.

Для усреднения полученных характеристик мы использовали функцию совместимости для значения “громкость”. Приведем пример: *чрезвычайно тихо* для 20 дБ — 80% испытуемых, *как в раю* — 10%, *мягкий* — 10%. *Тихо* для 26 дБ — 80%, *очень слабо* — 10%, *очень тихо* — 10%. *Хорошо слышно* для 50 дБ — 90%, *нормально* — 10%. *Громко* для 80 дБ — 90%, *трубно* — 5%, *гулко* — 5%. На шкалу заносятся характеристики, данные более 50% испытуемых.

После проведения эксперимента были сделаны следующие выводы: экстралингвистическая шкала звука включает 210 слов. Она построена на оппозиции: убывание — норма — нарастание. На шкале наблюдается связь субъективного (отношение субъекта к объекту) и объективного (свойства объекта). На шкале нет крайней точки, то есть ее положительный полюс беспредельный. На ней находятся положительная, нейтральная и отрицательная зоны. В результате анализа лексических характеристик звука, а также в результате работы с русско-английским, англо-русским, франко-русским, русско-французским, англо-французским и франко-английским словарями выяснено, что лексические варианты лексических единиц со значением “звук” в русском языке не всегда соответствуют вариантам английского и французского языков: наблюдаются некоторые расхождения. Одно английское слово, например, может иметь множество синонимов. Поэтому возникают сложности с точным переводом. Например: *quiet* (*тихий, спокойный, бесшумный, неслышимый*) — *hushed, muffled, noiseless, still, mute, soundless, dumb, speechless, taciturn*. В словаре *calm* переводится как *тихий, спокойный, бесшумный, неслышимый*. На шкале выясняются следующие соотношения: *бесшумный* — *noiseless* — 30дБ, *неслышимый* — *faintly* — 4дБ. При определении различий английских слов *noisy, loudly*, на основе экстралингвистической шкалы громкости звука, имеются основания для следующего наблюдения: лексема *noisy* расположена ближе к концу шкалы, следовательно, имеет более отрицательную характеристику.

Поскольку соотношения между численными описаниями (на объективной шкале) и лексическими единицами (на лексической шкале) являются точными, поэтому экстралингвистическая шкала громкости звука (на материале русского, английского и французского языков) может употребляться при переводе.

Экстралингвистическая шкала, полученная в результате эксперимента, является новым методом в переводческой практике. Она решает проблему несоответствий лексических единиц в разных языках. Новое понятие “лингвистическая метрология”, главная идея которого — исследование соотношения точных физических показаний приборов и лингвистических характеристик, способствует точному переводу, более детальному изучению функционально-семантических полей, в частности поля громкости звука.

Литература

1. Дридзе Т. М. *Язык и социальная психология* / Под ред. проф. А. А. Леонтьева. — М.: Высш. школа, 1980. — 224 с.
2. Дубровский Н. А. *Сенсорные основы ориентации животных*. — Л., 1980. — 70 с.
3. Заде Л. *Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений*. — М.: Мир, 1976.
4. Попова М. В. *Функционально-семантическое поле “звук” в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук.* — Ростов н/Д, 2002.
5. Хейзе К. *Звукообозначения в английском и немецком языках*. — М., 1976.

УДК 378.147:802.0

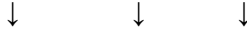
О. Б. Тарнопольский

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мета цієї статті — розглянути базові теоретичні засади, на яких може бути побудовано навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

З точки зору психолінгвістики мовленнєва діяльність (говоріння, аудіювання, читання, письмо) має ту ж саму структуру, що й будь-яка інша діяльність людини, тобто складається з окремих дій, які, у свою чергу, базуються на операціях. **Діяльність** в цілому виконується під впливом та реалізує *мотив* людини, яка її розпочала, окремі **дії** спрямовані на досягнення *цілей*, що мають бути досягнутими для реалізації мотиву, а **операції** обумовлюють використання тих *способів* дій, що забезпечують їх оптимальне виконання. Сказане може бути представленим так, як показано на малюнку 1 (запозичений з роботи І. О. Зимньої [1: 80]).

діяльність ↔ дії → операції



мотив ↔ ціль → способи

Малюнок 1. Структура діяльності

Слід узяти до уваги, що *діяльність* завжди повністю усвідомлена. Людина завжди ясно розуміє, для чого вона виконує ту чи іншу діяльність та що її спонукає її виконувати. Наприклад, якщо пишеться діловий лист-скарга на сервіс у готелі (мовленнева діяльність письма), то людина усвідомлює мотив — обурення від поганого сервісу, за який були сплачені чималі гроші, та бажання отримати компенсацію або принаймні вибачення. Вона свідомо розробляє стратегію того, як задовольнити цей мотив, тобто як написати лист таким чином, щоб скарга мала бажаний вплив на ту особу, яка буде його читати. Для цього свідомо продумується структура листа, його стиль тощо. Це означає, що мовленнева діяльність виконується на основі та завдяки наявним **мовленневим умінням** — психологічним механізмам, які забезпечують усвідомлене, оптимальне, з точки зору виконавця, побудування діяльності залежно від її мотиву.

У *діях* усвідомлюються ті цілі, заради яких вони виконуються, тобто усвідомлюється та “гама” окремих цілей, що потрібно досягти заради задоволення мотиву діяльності в цілому. Наприклад, в процесі мовленневої діяльності письма, структуруючи перший абзац вже згаданого листа-скарги, той, хто пише, усвідомлює ціль цього абзацу — пояснити адресату причину написання листа. Щоб реалізувати цю ціль, в діях, пов’язаних з написанням окремих речень абзацу, добираються доречні мовні форми. Їх добір проводиться з довгострокової пам’яті і далеко не все в цьому процесі є повністю усвідомленим. Значна частина виконується автоматизовано на основі накопиченого мовленневого досвіду. Наприклад, людина усвідомлює загальну ціль дії написання речення *I am writing to complain about ...* у першому абзаці листа-скарги — пояснити причину написання листа. Вона також усвідомлює загальну структуру речення, яке необхідно написати, щоб досягти цієї цілі. Але окремі елементи речення можуть писатися несвідомо або напівсвідомо. Можна сказати, що психологічним механізмом мовленневих дій є **мовленнєві навички**, які забезпечують автоматизоване *виконання* самих дій та їх складових при повній усвідомленості цілей дій та доцільності їх проведення з точки зору загальної структури та спрямованості.

В операціях, як складових дій, ніщо не є усвідомленим, вони є повністю автоматизованими компонентами дій, які забезпечують їх безпомилкове виконання. Наприклад, написання цілісного речення *I am writing to complain about ...* (дія) є цілком усвідомленим з точки зору розуміння, яким саме це речення повинно бути і заради чого воно пишеться. Але носій англійської мови або людина, яка добре нею володіє, автоматизовано, без усвідомлення обере для цього речення форму *am*, а не *is*, додасть *-ing* до основи дієслова, обере та графічно випише літери, з яких складаються слова, обере самі слова тощо. Все це буде тими самими автоматизованими неусвідомленими операціями, з яких складається цілісна та усвідомлена дія написання речення. Психологічним механізмом виконання таких операцій є наявність у того, хто пише, відповідних **автоматизмів**, що й забезпечують неусвідомлене виконання кожної з окремих операцій на основі накопиченого минулого досвіду письма. Саме це й мається на увазі, коли операції трактуються як способи дій [3]. Треба відзначити, що автоматизми є складовими навичок і кожна навичка по суті є комплексом взаємопов'язаних автоматизмів.

Виходячи зі сказаного, схему, подану на малюнку 1, можна доповнити психологічними/психолінгвістичними механізмами, що забезпечують функціонування діяльності, дій та операцій, та представити її у вигляді, показаному на малюнку 2.

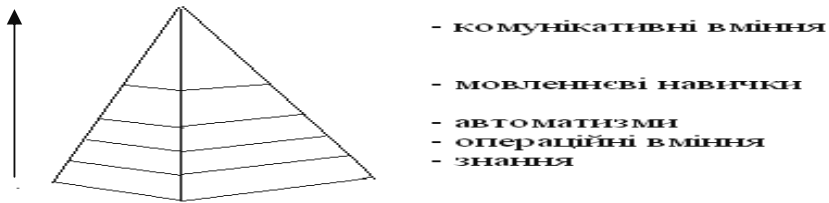
Зі схеми на малюнку 2 випливає, що для того, щоб той, хто навчається, зміг спілкуватися іноземною мовою, в нього повинен бути сформований увесь необхідний комплекс мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмій, які й забезпечать цілісний **психологічний/психолінгвістичний механізм** того чи іншого виду мовленнєвої діяльності.



Малюнок 2. Структура мовленнєвої діяльності та психологічні/психолінгвістичні механізми, які забезпечують її функціонування

Існує три основні підходи до формування комплексу мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь. Перший з них можна назвати **традиційним** і він представлений на малюнку 3.

Традиційність цього підходу полягає в тому, що саме він використовувався ще до впровадження комунікативного методу і продовжує використовуватися зараз викладачами, авторами підручників та посібників, методистами, які працюють за тим варіантом комунікативного методу, що несе в собі багато рис попередніх свідомих методів, більше орієнтованих на систему мови, ніж на систему спілкування.



Малюнок 3. Традиційний підхід до формування комплексу мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь [3]

Сутність підходу полягає в тому, що процес формування мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь йде тільки **знизу вгору** (показано стрілкою на малюнку 3) і починається з *повідомлення знань*, наприклад, ті, хто навчаються, знайомляться з правилом про те, як та в яких випадках слід використовувати ту чи іншу граматичну форму в процесі іншомовної мовленнєвої діяльності. На основі отриманих знань вони в процесі тренування повністю свідомо використовують пояснений матеріал (наприклад, конкретну граматичну форму) в спеціальних вправах, націлених на його відпрацювання. Можна сказати, що спочатку тренування проходить на рівні *операційних умінь*, оскільки ті, хто навчаються, виконують цілком свідомі дії у вправах, але мета цих дій — перетворити їх самих на операції, тобто перетворити свідомі вміння на підсвідомі автоматизми. Таке трапляється в результаті виконання великої кількості тренувальних вправ, завдяки яким потреба в усвідомленні зникає і на місці операційних вмінь та на їх основі виникають підсвідомі *автоматизми*. Наступний етап — перетворення автоматизмів у *навички* шляхом об'єднання, наприклад, коли окремі автоматизми використання стверджувальної, запитальної та заперечної форми *Present Continuous Tense* об'єднуються завдяки спеціальним вправам у єдину навичку використання *Present Continuous*

Tense у писемному мовленні. Нарешті, на найвищому рівні шляхом виконання вправ творчого характеру (наприклад, на розігрування рольових ігор, написання творів тощо) на основі сформованих навичок розвиваються *комунікативні вміння усного або писемного мовлення*.

Якщо говорити про недоліки цього підходу, то їх можна розділити на два основні види: ті, що мали місце в докомунікативних методах, і ті, що відрізняють комунікативне трактування підходу.

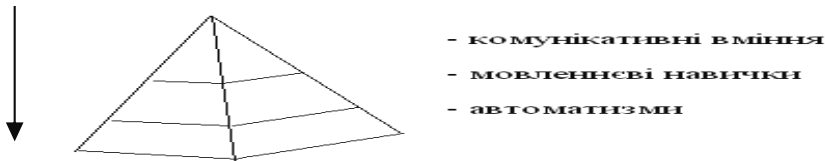
У першому випадку формування автоматизмів та навичок базувалося на так званих *мовних вправах*, які не передбачали формування у тих, хто навчається, комунікативної інтенції при їх виконанні, а саме виконання не було “вписане” у будь-які комунікативні ситуації (наприклад, вправи типу “*Поставте речення у запитальну форму*”). Такі вправи формували тільки так звані *мовні навички* (і автоматизми). Ці навички добре функціонували при виконанні контрольних робіт або тестів, але зовсім не працювали в реальній мовленнєвій комунікації. Що ж стосується розвитку комунікативних умінь, то у випадку, який розглядається, вони майже зовсім не формувалися, по-перше, тому що під них не було створено відповідної бази мовленнєвих навичок та автоматизмів, а по-друге, вся увага в навчальному процесі була сконцентрована на виконанні мовних вправ, розвитку та вдосконаленні мовних навичок.

Становище докорінно змінилося з впровадженням комунікативного методу, в межах якого, при слідуванні підходу, що розглядається (*знизу вгору*), навички та автоматизми, що до них входять, стали формуватися за допомогою *умовно-комунікативних вправ* [2]. Ці вправи забезпечили ситуативність та наявність мовленнєвого наміру в тих, хто їх виконував. Наприклад, умовно-комунікативна вправа може мати таку інструкцію для виконання: *Ваш співбесідник буде розпитувати Вас про містя, привабливі для туристів у Вашому місті. Дайте йому потрібну інформацію, користуючись підказками, що надані Вам на розданих аркушах паперу*. З одного боку, вправи такого типу пристосовані для тренування мовного матеріалу (наприклад, вправа, наведена у прикладі, може застосовуватися для відпрацювання конструкцій *there + to be*). З іншого боку, побудова вправи створює умовну ситуацію спілкування і забезпечує наявність у того, хто виконує вправу, мовленнєвого наміру. В результаті автоматизми та навички, що формуються, є цілком мовленнєвими (а не мовними), тобто такими, які вільно і безпосередньо можуть функціонувати у мовленнєвій комунікації, оскільки умови їх розвитку збігаються з умовами функціонування.

Комунікативний метод у тому його варіанті, що обговорюється, забезпечував і розвиток комунікативних вмінь за рахунок мовленнєвих, або *комунікативних, вправ* [2], в яких має місце досить повне, а не умовне, моделювання процесу спілкування (наприклад, у рольових іграх).

Проте навіть у межах комунікативного методу в описаному його варіанті підхід знизу вгору, показаний на малюнку 3, мав один суттєвий недолік. Він полягав у пріоритеті розвитку мовленнєвих автоматизмів та навичок над розвитком комунікативних умінь. Останні розвивалися як *наслідок* формування автоматизмів та навичок, тобто випливали з них, отримуючи менше уваги у навчальному процесі, ніж самі автоматизми та навички. Це затримує і погіршує розвиток загальної здібності спілкуватися іноземною мовою, оскільки у спілкуванні вміння є пріоритетними і це саме вони керують використанням навичок (з автоматизмами, що до них входять), а не навпаки.

Розглянутий недолік був відсутній у протилежному підході до формування вмінь, навичок та автоматизмів — *зверху вниз* (показано стрілкою на малюнку 4).



Малюнок 4. Жорсткий комунікативний підхід до формування комплексу мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь

Цей підхід притаманний так званому жорсткому варіанту комунікативного методу, коли все навчання є іманентним, тобто нічого свідомого в плані оволодіння мовним матеріалом, навичками та автоматизмами взагалі не допускається у навчальному процесі [4].

Суть підходу в тому, що ті, хто навчаються, відразу занурюються у “стихію” спілкування іноземною мовою (хоча ця “стихія” строго дозована, градуйована та забезпечує повне розуміння іншомовної комунікації, що сприймається, — див. *comprehensible input* S. Krashen [5]). Формування здатності спілкуватися іноземною мовою починається з рівня комунікативних вмінь. Саме в процесі такого іманентного формування вмінь через включеність людини в іншомовне спілкування розвиваються й мовленнєві навички з усіма автоматиз-

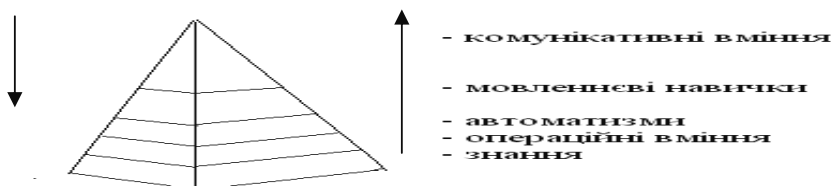
мами, що до них входять. Розвиток навичок/автоматизмів — цілком мимовільний (так же як і розвиток умінь), аналогічний тому, що має місце при природному оволодінні дитиною її рідною мовою [5]. Будь-яке фокусування уваги на мовних формах, елементах системи мови, будь-які пояснення та тренування цих елементів взагалі вилучаються. Все проходить тільки у спілкуванні та через спілкування без всякого додавання непритаманних власне спілкуванню видів роботи. Тому використовуються тільки комунікативні вправи.

При використанні цього підходу рівні знань та, відповідно, й оперативних умінь взагалі випадають з навчального процесу (див. малюнок 4), до них немає потреби звертатися, оскільки все засвоєння проходить іманентно, підсвідомо, так, як це має місце під час оволодіння в дитинстві рідною мовою для потреб спілкування.

Такий підхід найбільш властивий західній методиці викладання іноземних мов. Зокрема, він знайшов найповніше втілення у так званому *Natural approach*, побудованому на основі теорії S. Krashen [5].

Головним недоліком підходу є його нездатність забезпечити досить “чисте” іншомовне мовлення. У тих, хто навчається, воно переповнено мовними помилками внаслідок абсолютного вилучення фокусування на мовних явищах із навчального процесу. Крім того, підхід, що розглядається, взагалі мало придатний для умов навчання мови як іноземної, а не як другої, тобто за межами країни, де мова, що вивчається, виступає як повсякденний засіб спілкування. Це пов’язане з тим, що в цьому випадку для реалізації підходу не вистачає обсягу та розмаїття вже згаданого *comprehensible input* [5], який у країні мови постійно оточує того, хто навчається, з усіх боків та, фактично, цілодобово.

Для таких умов значно більше пристосований так званий пом’якшений варіант комунікативного методу, сутність якого показана на малюнку 5. Саме цей варіант є мабуть найбільш загально визнаним у сучасній методиці.



Малюнок 5. Пом’якшений комунікативний підхід до формування комплексу мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь

Перевага цього підходу, яка й забезпечила його популярність як у вітчизняній методиці, так і на Заході, полягає в тому, що він, поєднуючи переваги обох раніше розглянутих підходів, в значній мірі компенсує їх недоліки. З одного боку, основний акцент у навчанні робиться на просуванні *зверху вниз* (див. стрілку зліва на малюнку 5), коли вміння, навички та автоматизми формуються не послідовно (від автоматизмів до комунікативних умінь), а паралельно, у самому спілкуванні, тобто через виконання суто комунікативних вправ. При цьому саме комунікативні вміння є “органом управління” в процесі розвитку навичок та автоматизмів, які формуються “всередині” вмінь та під їх впливом. На вміннях, а не на навичках та автоматизмах, ставиться основний наголос. Це відповідає як природному шляху розвитку мовленнєвого механізму людини, так і тій провідній ролі, яку вміння відіграють у мовленнєвій комунікації.

З іншого боку, використовується й шлях розвитку *знизу вгору* (див. стрілку справа на малюнку 5), але не як основний, а як допоміжний. Окремі автоматизми та навички розвиваються через надання тим, хто навчається, знань (наприклад, граматичних правил) з наступним тренуванням через умовно-комунікативні вправи, які забезпечують проходження від оперативних умінь через розвиток автоматизмів до створення цілісних навичок, що далі включаються до складу комунікативних умінь. Крім того, ті автоматизми та навички, основи яких були закладені безпосередньо в процесі спілкування (у складі комунікативних умінь, що формувалися за допомогою комунікативних вправ), можуть далі вдосконалюватися та “шліфуватися” в спеціальних умовно-мовленнєвих вправах і навіть узагальнюватися шляхом надання тим, хто навчається, певних знань.

Такий підхід у значній мірі усуває ті мовні помилки, яких, як вже відзначалося, занадто багато у мовленні тих, хто навчався за другим з перелічених підходів (тільки *зверху вниз*). Він також усуває загрозу деякого нехтування розвитком комунікативних умінь на користь формування мовленнєвих навичок та автоматизмів, яка існує при слідуванні тільки першому з підходів (*знизу вгору*). Нарешті, дещо компенсується та нестача *comprehensible input*, яка має місце у навчанні іноземної мови на відміну від навчання другої мови (тобто коли мова вивчається не в тій країні, де вона є основним засобом комунікації). В результаті зникає фактор, який робить слідування другому з підходів у чистому вигляді (тільки *зверху вниз*) практично неможливим у викладанні іноземних мов.

З приведеного аналізу структури мовленнєвої діяльності з точки зору аналізу тих механізмів (автоматизмів, навичок, умінь), які забезпечують цю діяльність, та аналізу шляхів формування названих механізмів можна зробити такий висновок. Розвиваючи автоматизми, навички та комунікативні вміння, що забезпечують іншомовну мовленнєву діяльність, необхідно паралельно просуватися двома шляхами. *Перший з них передбачає просування зверху вниз — від розвитку комунікативних умінь, у межах і під впливом яких формуються мовленнєві навички та автоматизми, що входять до їх складу.* Це вимагає опори в основному на суто комунікативні вправи, тобто на виконання творчих завдань з мовлення в усній або письмовій формах якомога раніше після початку навчання. Саме комунікативні вправи є провідними і на них треба відводити більше всього навчального часу. Але одночасно паралельно необхідно використовувати і *другий шлях — просування знизу вгору, від формування окремих автоматизмів мовленнєвої діяльності, які об'єднуються в цілісні навички для наступного входження останніх до складу комунікативних умінь.* Тут можлива й певна опора на знання, пояснення та проходження через стадію свідомих оперативних умінь. Цей шлях є допоміжним, підпорядкованим першому і слугує для опрацювання лише частини мовного та мовленнєвого матеріалу — як того, який з самого початку засвоюється *знизу вгору*, так і того, який вже був опрацьований у складі цілісної мовленнєвої діяльності спілкування і лише доопрацьовується, “шліфується” за допомогою умовно-комунікативних вправ, пояснень тощо.

Література

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). — М.: Русский язык, 1989. — 219 с.
2. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та умінь//Іноземні мови. — 1999. — №3. — С. 3–7.
3. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Дис.... д-ра пед. наук. — Одесса, 1991. — 524 с.
4. Fotos S. S. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks//TESOL Quarterly. — 1994. — Vol. 28, No. 2. — P. 323–351.
5. Krashen S. D. Principles and practice in second language acquisition. — Oxford: Pergamon Press, 1982. — 202 p.

ДИАЛОГ-РАСПРОС КАК ФОРМА ИНТЕРВЬЮ

В последние годы в публицистической и научной литературе возрос интерес к интервью (И.) как особой жанровой разновидности диалогической речи. Дело в том, что И., обладая всем перечнем типичных характеристик диалогической речи, имеет целый ряд присущих ему особенностей. Так, И. характеризуется высокой диалогичностью, конвенциональностью, информативностью. Данные особенности И. объясняют его эмоциональность и живость, высокую коммуникативную значимость и актуальность, возможность для каждого партнера в общении быть активным в выборе стратегии построения высказываний и тактических приемов манипулирования вниманием собеседника.

Наше понимание И. совпадает с определением, данным Т. А. Ван Дейком: “И. — это целенаправленная беседа, целью которой является получение ответов на вопросы, предусмотренные программой, тематикой, целевой установкой работника массовой информации” [3: 19]. Как жанровая разновидность диалогической речи И. интересует нас, поскольку при обучении иностранному языку любой преподаватель вуза сталкивается с задачей научить студентов грамотно вести диалог, участвуя в нем и в качестве инициатора общения, и в качестве респондента. От умений диалогизировать в беседе-распросе зависит, насколько эффективно будущий специалист сможет извлекать профессионально-значимую информацию, обмениваться сведениями и высказывать свое отношение по конкретному вопросу.

Хотя И. стало предметом изучения социальных психологов и лингвистов, PR-технологов и работников media, до сих пор остается недостаточно изученным вопрос о специфике англоязычного интервью в плане его логического построения, способов выражения диалогичности, количественных характеристик смысловых центров, семантико-синтаксических особенностей формирования тезисов-реплик и т. д. Сказанное выше объясняет актуальность проведенного нами исследования. Новизна связана с всесторонним анализом англоязычного диалога-распроса как формы интервью. Материалом исследования были 12 интервью на английском языке, проводимые компанией BBC в 2007–2008 гг., в том числе с выдающимися политическими и влиятельными государственными деятелями.

Проанализированным интервью присущи признаки прагматического контекста, как-то: неравенство объемов информации у обучающихся сторон и стремление интервьюера запросить информацию фактуального, модального характера. При этом интервьюер занимает активную позицию в ведении вопроса: задает вопросы различного типа, сам аргументирует, просит собеседника высказать собственное мнение, оценить факты, события, явления и т. д. Реплики собеседника имели различную протяженность: от 1 слова до монолога из 10 предложений. Монологические высказывания (5, 7 полных, распространённых предложений) наблюдались как со стороны интервьюера, так и интервьюируемого, особенно на инициальной стадии диалога. Данное наблюдение подтверждает мнение М. М. Бахтина [1: 296] и А. К. Михайльской [4: 119] о том, что каждая реплика диалога сама по себе диалогична.

Хотя взятие “шага” в диалоге-расспросе происходило преимущественно за счет “гладкой мены ролей” [2: 145], нами наблюдались многочисленные случаи перебивания собеседника. Мы расцениваем это как тактический прием “отсечение” возможного появления подтемы, нерелевантной общей программе диалога. В целом этикетная процессуальность присуща диалогу-расспросу. Также для него характерно использование вопросов закрытого типа с вопросительными словами, наличие слов-сигналов внимания и понимания, обилие открытых вопросов, по форме являющихся общими вопросами, наличие реплик-повторов, использование аббревиатур наряду с их полным эквивалентом.

Реплики интервьюера в каждом интервью были направлены на формирование тезисов аргументации коммуникантов, будь то уточнение формулировки, личностная оценка событий и фактов действительности; с точки зрения специальной психологии, интервьюер характеризовался психологической раскованностью и свободой в выборе языковых средств. Такая позиция в терминологии В. И. Галановой называется “усиление авторского начала” [2: 144].

В целом нами отмечено привалирование каузального объяснения над телеологическим со стороны всех интервьюируемых, т. к. большинство вопросов касались прошлого, а не будущего. Соотношение составило 82 % к 18%. Из всех изученных материалом только в одном интервью было сделано структурирование по темам. Такой вариант представления информации, по нашему мнению, удобен при чтении Интернет-сайта, так как логически очерчивает круг подтем интер-

вью. В реальном времени подобное структурирование практически невозможно, так как собеседник не всегда готов/ хочет прямо отвечать на поставленный вопрос либо старается уйти от четкого ответа в силу субъективных или объективных причин.

В будущем мы планируем исследовать одно- и многоцентровые англоязычные интервью с целью выяснения, какие способы перехода к новым центрам (объектам внимания собеседника) используются каждым из коммуникантов и с помощью каких коммуникативных приемов фиксируется внимание собеседника на наиболее существенных, профессионально-значимых лексических единицах. Результаты нашей работы помогут нам разработать серию заданий для обучения студентов 2-го курса университета вести диалог-распрос “в качестве интервьюера” и участвовать в нем в качестве интервьюируемого.

Литература

1. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. — М., 1979. — 308 с.
2. Голанова Е. И. *Устный публичный диалог*. — М., 1987. — 224 с.
3. Дейк Ван Т. А. *Язык. Познание. Коммуникация*. — М.: Прогресс, 1989. — 224 с.
4. Михальская А. К. *Текст диалога и полилога*. — М.: Наука, 1979. — 224 с.
5. *BBC Interviews with Jacob Zuma, South African Deputy President (for 2007–2008) Jalal Talabani, President of Iraq; Kofi Annan, UN Secretary General; Neil Hamilton, former Tory MP; Ramush Haradinaj, Kosovan Prime Minister; Rajendra Pachari, Nobel Prize Winner; Sir Martin G. Evans, Nobel Prize Winner.*

УДК 378.147

А. С. Шарандаченко

ВАРИАТИВНОСТЬ ИНГОВЫХ ОКОНЧАНИЙ В РЕЧИ ДИКТОРОВ РАДИО

В сфере массовой коммуникации, в частности на радио и телевидении, к дикторам предъявляются высокие профессиональные требования, особенно к произношению. Эта сфера общественной жизни оказывает постоянное мощное влияние на массы. Предполагается, что речь дикторов характеризуется наличием определенных стандартных произносительных норм, зафиксированных в конкретных словарях и справочниках.

Однако при переходе на менее официальный жанр беседы возможны некоторые отклонения от произносительной нормы в речи дикторов. Объектом исследования является речь дикторов и радиокомментаторов американского национального радио. Основной целью исследования является изучение некоторых произносительных особенностей согласных в речи дикторов американского радио как носителей американского стандарта английского произношения. Основным материалом исследования послужили образцы текстов политических новостей национального радио. Общая длительность звучания составила 30 минут.

Американское произношение сегодня неоднородно. Варианты в американском произношении трактуются многими лингвистами с точки зрения региональных стандартов [5]. Чтобы показать американские региональные различия в произношении, большинство лингвистов указывают на типы произношения Севера и Юга. Общеамериканский тип произношения почти все лингвисты соотносят с “радиовещательным” английским, который используется дикторами радио и телевидения США [2].

Одним из наиболее известных нестандартных произношений является потеря /g/ в словах, заканчивающихся на -ing. Фонема /ŋ/ образовалась из финального сочетания согласных: “носовой” +/g/. Процесс фонологизации /ŋ/ был медленным и продолжался два столетия: выпадение /g/ из контекста /ŋg/ было отмечено впервые в конце среднеанглийского периода. Окончательная утрата /g/ из /ŋg/ зарегистрирована в конце XVII века. Вместе с тем /ŋ/ и /n/ в безударных окончаниях в словах типа hunting сосуществовали как варианты [3].

Фонетически ŋg является единым назальным согласным, когда g исчезает — [ŋ] заменяется [n]. Носовые согласные входят составной частью в более широкую группу сонантов, к которой относятся и щелевые сонанты /w, l, r, j/, причем в фонетической литературе сонанты /w, j/ часто называются полугласными, а /l, r/ — плавными. Однако среди всех сонантов носовые образуют особую группу, отличную во многих отношениях от группы щелевых сонантов. Носовые сонанты являются смычными согласными, при произнесении которых в полости рта образуется полная преграда (смычка), благодаря которой струя воздуха из легких направляется в носовую полость, где и образуется характерный для этих звуков резонанс.

Существует три общепринятых артикуляционных критерия для отнесения звуков речи к группе гласных и согласных. Нижеприве-

денные критерии позволяют отграничить сонанты от гласных и согласных:

- 1) наличие/отсутствие артикуляционной, шумообразующей преграды для струи воздуха в гортани или надгортанной полости;
- 2) концентрация мышечной напряженности;
- 3) сила выдоха.

На основании этих критериев сонанты нельзя объединить ни в группу гласных, ни согласных. “Сонанты представляют собой звуки речи, между шумными согласными и гласными, так как обладают чертами артикуляционной общности и с теми и с другими. При отражении сонантов артикуляционная преграда создается, что роднит их с шумными согласными. Однако она не настолько сужает проход для струи воздуха в надгортанных полостях, чтобы воспрепятствовать их функционированию в качестве резонаторов, и это роднит сонанты с гласными. При произнесении [n, ŋ] резонансно-способный воздушный проход создается в полости носа. Мышечная напряженность при образовании сонантов концентрируется в месте создания преграды, что роднит сонанты с шумными согласными, но сила выхода (давления воздушной струи) при этом невелика, что роднит их с гласными” [1].

Артикуляционный аспект английских носовых сонантов [n, ŋ] полно показан в работах Д. Джоунза и А. Гимсона. Эти носовые сонанты определяются по месту артикуляции следующим образом: [n] — переднеязычный апикально-альвеолярный, звонкий; [ŋ] — заднеязычный (велярный), звонкий [3].

Акустический аспект английских носовых сонантов отражен в специальной литературе в весьма малой степени [4].

В данной работе большое внимание уделяется социолингвистическому аспекту функционирования различных вариантов согласных. Вариативное произнесение инговых окончаний было предметом исследования многих социолингвистов. В специальной литературе отмечается, что явление замены заднеязычного сонанта /ŋ/ переднеязычным сонантом /n/ в словах, заканчивающихся на -ing, широко распространено, особенно в повседневной разговорной речи и в диалектах. Гласный перед [n] также иногда опускается, и [n] становится слогообразующим. Так, диалектное произнесение fighting — [ˈfaitn], а теоретически стандартным произнесением является [ˈfaitŋ].

По данным У. Вольфрама и Р. Фазольда, произнесение in очень сильно зависит от ударения в слове, где появляется -ing. В простых

словах, в которых гласный автоматически получает главное ударение в слове, in- не используется. Так, sing никогда не будет произноситься как sin [6]. В словах anything, everything –ing заканчивает слог с промежуточным (по силе) уровнем ударения. При таких условиях ударения произнесение in редко встречается.

Итак, в неударных слогах in гораздо чаще употребляется, чем ing в нестандартных вариантах, в то время как in вместо –ing в слогах с второстепенным ударением встречается очень редко [6].

Экспериментальный материал состоял из радиопередач национального радио. Общее время звучания записей составило 30 минут. Было исследовано 120 слов с окончанием “ing”.

При анализе сонантов /ŋ/ и /n/ учитывалось отношение к ударению в слове, то есть в основном были выбраны слова с инговым окончанием, находящиеся в первом заударном и во втором заударном слогах.

В результате аудиторского анализа процентные подсчеты обнаружили высокую частотность употребления заднеязычного сонанта /ŋ/ в речи дикторов национального радио. Процент отклонения от нормы, а именно употребления переднеязычного /n/, достаточно низок и составляет 5,6% в их речи.

Примечательно, что в речи дикторов национального радио изменяется частотность употребления переднеязычного /n/ в зависимости от жанра радиопередачи.

То что мы считали нормой, а именно, произнесение заднеязычного /ŋ/, характерно для дикторов национального радио. Отметим, что в жанре беседы в большей степени представлены случаи отклонения от нормы, то есть употребления переднеязычного /n/.

Результаты проведенного исследования подтвердили предположение о том, что произносительная норма представлена в речи именно дикторов национального радио. Произнесение заднеязычного сонанта /ŋ/ в национальном радио зарегистрировано в 91% случаев.

Методом аудиторского анализа можно выявить масштабы варьирования и в то же время наличие единой произносительной нормы в американском варианте английского языка.

Литература

1. Васильев В. А. *Теория фонетического строя современного английского языка (в сопоставлении с русским): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук.* — М., 1969. — 184 с.

2. Соколова М. А. Теоретическая фонетика английского языка. — М.: Высшая школа, 1991. — 240 с.
3. Gimson A. C. *An Introduction to the Pronunciation of English*. — Bristol: J. W. Arrowsmith, 1973. — 320 p.
4. Trudgill P., Hannah J. *International English*. — L.: Edward Arnold, 1982 — 130 p.
5. Wells J. C. *Longman Pronunciation Dictionary*. — Harlow: Longman Group, 1990. — 802 p.
6. Wolfram W., Fasold R. *The Study of Social Dialects in American English*. — Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1974. — 239 p.

УДК 378.178

О. И. Шварцман

СУДЕБНАЯ РЕЧЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА АУДИТОРИЮ

Целью данной работы является определение предмета и задач судебной речи, а также каналов влияния на судебную аудиторию.

Судебная речь — это речь, обращенная к суду и другим участникам судебного процесса и присутствующим при рассмотрении уголовного, гражданского, административного дела, в состав которого входят выводы о том или ином деле. Выступая в суде с речью, прокурор и адвокат подводят итоги не только судебного рассмотрения дела, но и всей своей предыдущей работы, анализируют доказательства, формулируют свою позицию в деле, размышляют над вопросами, на которые суду необходимо дать ответ во время вынесения приговора [1]. В судебном заседании выделяются речь прокурора, защитная речь адвоката, самозащитная речь подсудимого. Материалом исследования послужили магнитофонные записи диалогов, происшедших в ходе судебного разбирательства.

Процессуальная деятельность участников судопроизводства — в первую очередь акт психологический. Она осуществляется в соответствии со своими закономерностями и психологической организацией субъектов, которые осуществляют эту деятельность. По своей психологической сути судебные дебаты — форма речевого общения участников судебного процесса, способ передачи информации. Это способ убеждения суда, участников процесса в правильности выдвинутых объектами дебатов тезисов и обоснованности выдвинутых ими решений [2].

В современных социально-политических условиях значимость судебной сферы возросла: по данным судебной статистики, количество рассматриваемых в судах дел заметно увеличилось. Исход правового спора зависит от многих факторов, в числе которых следует отдельно выделять фактор коммуникативной компетенции участвующих в деле лиц. Содержанием судебной речи всегда являются определенные мысли, идеи, доводы, размышления, предложения. Они неизбежно связаны с личным отношением людей к результатам исследования, эмоциональным восприятием информации, психологическим состоянием убежденности или неубежденности в правильности сделанных выводов.

В психологической структуре судебных дебатов выделяют такие компоненты, как психологические свойства и качества выступающего, психология восприятия речи и ее влияние на формирование судебного убеждения [4]. Внимательно выслушивая судебные речи, судьи мысленно прослеживают пройденный путь поиска истины, осознают и сопоставляют доводы и аргументы обвинителя и защитника, сравнивают их. Это позволяет им увидеть сильные и слабые стороны в аргументации участников судебных дебатов, внести свои коррективы в их оценку, сделать правильные выводы, принять законное и обоснованное решение.

В структуре судебных дебатов выделяются такие функции судебной речи, как коммуникативная и информативная. Судебные речи выполняют информативную функцию. Речь каждого участника судебных дебатов должна содержать не только сведения об исследуемых событиях, но и данные, которые подтверждают правильность трактовки этих событий. Речь должна быть аргументированной, доказательной, убедительной [5].

Каждый судебный ритор, в соответствии со своей процессуальной позицией, анализирует и дает оценку собранным доказательствам, формулирует свои выводы и обосновывает их теми данными, которые были получены в процессе расследования и судебного рассмотрения дела. Усердно и тщательно необходимо проанализировать не только те доказательства, которые подтверждают позицию выступающего, но и данные, которые не согласовываются с ней. Тем самым обеспечивается всесторонность, полнота и объективность расследования. Выводы, сделанные судебными ритором, становятся убедительными и обоснованными, этого ждут от них судьи и другие участники судебного процесса.

Судебная аудитория — определенное количество людей в зале определенного заседания, которые принимают участие при рассмотрении дела или интересуются им [3]. Условно ее можно разделить на 4 группы:

1) профессиональные участники процесса (судья, прокурор, адвокат, секретарь судебного заседания);

2) представители общественности (общественный защитник, общественный обвинитель, представители общественных организаций и трудовых коллективов), которые выполняют в судебном заседании свои общественные, моральные обязанности;

3) участники процесса, заинтересованные в решении дела (подсудимый, потерпевший, истец, ответчик и их представители), а также те, что присутствуют для выполнения положенных на них законом обязанностей (свидетели, эксперты, переводчики и т. д.);

4) публика, которая пришла по разным мотивам и побуждениям, но всех их объединяет интерес к процессу в данном деле.

Для выполнения заданий, которые стоят перед судебными риториками, им необходимо влиять на всю судебную аудиторию. Для этого следует хорошо знать аудиторию, ее мотивы, интересы, убеждения. С одной стороны, судебным риторам легче, чем другим риторам, так как у них есть время для изучения аудитории во время судебного следствия. Однако, с другой стороны, состав слушателей весьма неоднородный, и в этом заключаются трудности в установлении контакта с аудиторией. Следует также учитывать возраст, эмоциональное состояние, уровень внимания, готовность вступить в контакт, заинтересованность слушателей, чтобы достигнуть взаимопонимания с судебной аудиторией, располагать себя слушать [1].

Внимание аудитории можно привлечь и удерживать некоторое время приемами, которые одновременно являются средствами выразительности судебной речи, усиления ее эмоционального влияния и выразительности:

Прямое требование внимания от слушателей

Достигается выразительным произнесением начальных фраз, например:

“Your honor, I am doing the best I can to have the witness tell a plain, straightforward story, and I think that it is obvious that he is doing so”.

“Gentlemen of the jury, my client, Mr. Frank Algernon Cowperwood, a well-known banker and financier of this city...”

Пауза

Если судебный ритор видит, что его не слушают или слушают невнимательно, он может остановиться в изложении содержания речи, что привлекает внимание к выступающему. Помимо этого, пауза позволяет выделить то главное, что следует за ней.

Голосовые приемы

Чтобы активизировать внимание аудитории, ритор повышает или понижает голос, изменяя темп речи. Желая подчеркнуть значительность той или иной фразы, судебный ритор произносит ее медленно, громко, выразительно, интонационно подчеркивая отдельные слова, удлинняя даже отдельные гласные.

Обращение к слушателям с вопросом, связанным с содержанием речи

Такие вопросы обостряют и активизируют внимание аудитории.

Например: “Let’s now come down to the matter of the particular check for sixty thousand dollars which Albert Stires had handed Cowperwood on the afternoon — late — of October 9, 1871. Had he ever seen it? Yes. Where? In the office of District Attorney Pettie on October 20th, or hereabouts last. Was that the first time he had seen it? Yes. Had he ever heard about it before then? Yes”.

Неожиданное прерывание мысли

Например: “Mr. Cowperwood came in broad daylight at between four and five o’clock of the afternoon preceeding the day of his assignment; was closeted with Mr. Stener for a half or three-quarters of an hour; came out; explained to Mr. Albert Stires that he had recently bought sixty thousand dollars’ worth of city loan for the city sinking-fund, for which he had not been paid; asked that the amount be credited on the city’s books to him, and that he be given a check, which was his due, and walked out. Anything very remarkable about that, gentlemen?”

Заблаговременно сказать о том, что предполагается сказать позже, например:

“Now, gentlemen, before we go into this very simple question of whether Mr. Cowperwood did or did not on the date in question get from the city treasurer sixty thousand dollars, for which he made no honest return, let me explain to you...”

Жесты, мимика, движения

В объединении с другими приемами они помогают сосредоточить внимание судебной аудитории. Не стоит стоять неподвижно, следу-

ет помогать себе жестами, мимикой. Окаменелое лицо прокурора не вызывает доверия и оставляет впечатление натянутости. Движения и жестикация — природные элементы поведения ратора, дополнительный способ влияния на участников судебного процесса.

Движения, жесты, мимика как ничто другое — принадлежность индивидуального стиля судебного ратора. Возникают они будто сами собой, исходя из содержания, эмоционального настроения речи, связаны с движением мысли и чувствами выступающего. Шаги вперед в необходимый момент усиливают значительность того или иного места речи, помогают сосредоточить на нем внимание аудитории. Отступая назад, ритор будто дает аудитории возможность “отдохнуть” и потом переключает внимание на другую часть речи.

Таким образом, судебные дебаты чаще всего выступают как способ общения, коммуникации, как способ обмена мыслями и суждениями. Это форма отстаивания судебными раторами своих процессуальных позиций, процесс взаимодействия между ними. В этом понимании судебные речи — способ коммуникативной связи, способ реализации коммуникативной функции.

Литература

1. Вернидубов І. В. Проблеми підтримання державного обвинувачення за законодавством України: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. — К., 1992. — С. 25.
2. Грошевой Ю. И. Проблемы формирования судебного убеждения в уголовном судопроизводстве. — Харьков, 1975.
3. Тарасов Е. Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте // Национально-культурная специфика речевого поведения. — М., 1992.
4. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики. — К., 1998.

О. І. Ярмолович, Н. В. Вайдич

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ СЬОМИХ КЛАСІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Он руку над партою тянет и тянет.
Неужто никто на него и не взглянет?
Не нужно отметок в журнал и в дневник,
Довольно того, что он в тайну проник,
Что чудо свершилось, задача решилась...
Спросите, пожалуйста! Сделайте милость!

В. Берестов

Згідно з Законом України “Про освіту” та Державною програмою “Освіта ХХІ століття” в Україні вводиться ступенева система освіти, яка виходить з концепції неперервної освіти. Головною метою формування підростаючих поколінь українців є не тільки їх життя в рідній країні, але й підготовка їх до утримання країни на високому світовому рівні. Актуальність нашого дослідження базується на опануванні одного з головних завдань сучасної школи — підготовки школярів до міжмовного спілкуванні. Сприйняття навчального процесу є базою і шляхом досягнення спілкування. Говорячи про значення засвоєння іноземних мов (ІМ) для подальшої успішної розбудови України, тобто фактично продовження будівництва держави з новою соціальною, економічною і політичною структурою, вчителя і методисти, безперечно, мають на увазі те, яке місце займають набуті знання в процесі вирощування кожного українця. Таку позицію Н. С. Лейтес подав так: “Изучение любого языка вообще-то способствует в значительной мере всестороннему развитию личности”. Кожна світова подія відбивається на навчальному процесі. Приєднання нашої країни до серйозного європейського процесу, мається на увазі Болонський процес, сприяло усвідомленню необхідності оволодіння іноземної мови. Постійне крокування України до світової єдності формує перспективи реалізації мовних навичок у громадян, що сприяє і учням всіх вікових рівнів зрозуміти, на скільки знання іноземної мови стало життєво необхідним. Новизна даного дослідження полягає в тому, що в ньому вперше наданий аналіз введеного системного підходу навчання іноземної мови (ІМ) разом з наведеним прикладом сприй-

няття навчання іноземної мови учнями сьомих класів. Говорячи про розуміння учнями необхідності напруженої праці при засвоєнні ІМ, педагоги навіть не виділяють учнів середнього шкільного віку. Така єдина позиція пов'язана з поведінкою і ставленням учнів до навчання ІМ. Але, на жаль, деякі проблеми на шляху оволодіння іноземної мови учнями можна назвати перепонами. Кількість цих перепон, особливо в масовій школі, не зменшилась. Проблемою даного дослідження є процес формування у семикласників здібності до активного сприймання навчального предмета — іноземна мова. Н. О. Бражник, С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук і багато інших учених вказують на обов'язковість розвитку інтересу до опанування навчальної програми учнями середніх класів [4]. Метою нашої статті є спроба вивчення причин, що гальмують розвиток здібностей до активного сприйняття ІМ у учнів сьомих класів. Формування навчальних здібностей відкриває учням доступ до скарбниць людської мудрості, життєвого досвіду. Матеріалом нашого дослідження є спостереження за проходженням процесу засвоєння англійської мови учнями сьомих класів загальноосвітніх шкіл. Спостереження проходили в навчальних закладах Одеської області на аудиторних і позааудиторних заняттях. Спостереження велись у декількох напрямках, а саме: здібність і бажання учнів до сприйняття іноземної мови, можливості вчителів до надання необхідних знань учням. Методами дослідження були: теоретичний аналіз — критичний огляд літературних джерел з обраної теми; наукове спостереження: за поведінкою вчителів і учнів на уроках іноземної мови; аналіз якості засвоєних знань англійської мови, для цього аналізувались оцінки відповідей або самостійних промов учнів; описовий — пояснення і описування результатів дослідження. Для досягнення поставленої мети передбачалась реалізація ряду завдань: виявлення системності в навчанні англійської мови; аналіз процесу формування знань англійської мови учнями сьомих класів; виявлення складностей в процесі засвоєння програмного матеріалу.

Підлітковий період — один з найцікавіших і найважливіших для формування дорослої людини. Проблема не тільки навчання підлітків, а й навіть сприйняття підлітками навколишнього життя присвячена безмежна кількість робіт: психологи, педагоги, лінгвісти, лікарі, інженери, військові, юристи і фахівці багатьох інших широко і не дуже відомих професій вивчали і докладали зусиль до розробки шляхів впливу на дітей підліткового віку. В нашому дослідженні ми опиралися на праці вчених: Ю. К. Бабанського, Л. Біркун, А. М. Бо-

гуш, Н. О. Бражник, Н. Д. Гальської, О. А. Громової, Н. С. Лейтес, А. М. Леонтьєва, М. В. Ляховицького, Р. Ю. Мартинової, С. Ю. Ніколаєвої, Є. М. Панова, Б. М. Теплової, Г. О. Харлова, Л. С. Панової, О. П. Петрашук і інших, хто вивчав процес формування знань і особливо мови.

Хто ж то такі підлітки? У своїй книзі “Умственные способности и возраст” Н. С. Лейтес дає такий поділ школярів відносно їх віку: молодші від 7–10 до 11 років; середні, або молодші підлітки від 11 до 14–15 років; старші підлітки від 14–15 до 17–18 років. Формуючи сучасний навчальний процес в Україні, педагоги і зараз опираються на подану періодизацію. Наше дослідження спрямоване на активне спостереження за школярами сьомого року навчання, тобто тими, хто має 13–14 років і належать до молодших підлітків. “Активним спостереженням” ми називаємо наше перебування в класній аудиторії в ролі вчителя, тобто людини, яка веде урок. Виходячи з теоретичних досліджень і нашого викладацького досвіду, ми також відносимо учнів сьомого року навчання до молодших підлітків, оскільки вони тільки наближуються до великого етапу в житті — самостійності. Від того, з якими проблемами зіштовхуються сучасні семикласники, залежать їх погляди на теперішні і майбутні події, в тому числі і на всі етапи навчання. Разом з учнями сьомого року навчання “підлітковий” етап “проходять” і їх вчителі. “Педагогіку (как и психологию) нельзя строить равнодушно, потому что это — наука о человеке, а человек не прощает равнодушного к себе отношения”, — писав А. М. Леонтьєв [2: 45]. Пам’ятаючи це хрестоматійне положення, всі вчителі намагаються дивитись на учня не як на людину, що ще має затвердити своє існування справами в майбутньому, а як на людину гідну поваги в теперішньому її прояві. Це є одним з базових постулатів, як для вчителів, ще прийдуть до школи, так і для вчителів, що вже мають досвід. Наша стаття починається віршем-епіграфом поета В. Берестова. Ці слова як найкраще характеризують стан душі більшості школярів підліткового віку. С. В. Вірченко, говорячи про формування майбутніх освітян, акцентує увагу на те, що формування навчальної діяльності — це орієнтування учнів на вирішення певного навчального завдання і отримання правильного результату [1: 11]. Характерними особливостями учнів сьомих класів є їх тяга довести вчителям, що вони — це, в першу чергу, люди зі своїми індивідуальними особливостями, сприйняттям оточуючого світу, завданнями і метою. Багато факторів впливають на позицію підлітків та їх ставлення до вивчення

англійської мови. Одним з основних факторів є підготовленість до сприйняття оточуючих змін. Їх прикладом може бути введення нової навчальної системи, яка називається “Болонський процес”. Перехід до цієї системи є достатньо складним, багатоступеневим. Ми не будемо зупинятись на детальному розборі “Болонського процесу”, але тільки скажемо, що зміни в системі навчання — це видатна і серйозна подія.

Українська система освіти почала активно “прямувати на захід” наприкінці 1990-х — початку 2000-х років. Першою ластівкою став поступовий перехід до дванадцятирічного циклу навчання і несподівано різкий — до дванадцятибальної системи оцінювання. Над розробкою програми нового навчального курсу працювали вчені, методисти, вчителі та релігійні діячі Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук та особлива комісія при Міністерстві освіти та науки. Міністерство освіти та науки прийняло рішення про переведення навчання в школі на “дванадцятирічне”. Про це заявив у своєму інтерв’ю агентству “Інтерфакс-Україна” в середу 31 серпня 2000 року заступник міністра освіти та науки Віктор Огнев’юк [1: 11].

Рішення проблем навчання учнів сьомих класів в умовах сьогодення складне й багатогранне і, безперечно, неможливо їх вичерпати за один раз. Ясно, що подальше вивчення англійської мови не можливе без базових шкільних знань. Тому так важлива поступовість у школі. Вчені, вчителі, батьки побоюються постійних змін, оскільки основний метод, закладений в знищенні системи освіти, — це постійне її оновлення. Інновації проголошуються провідним принципом її розвитку. Але А. М. Леонтьєв казав: “... всякое истинное образование определяется задачей формирования духовно-нравственной личности, воспринявшей фундаментальные знания, и возросшей в русле национальной культуры и её плодотворных традиций” [2: 60]. З його слів випливає, що для навчання і придбання знань необхідна стабільність. Направленість освіти на оновлення означає не лише постійну зміну настанов, невинуваті і непотрібні експерименти та нововведення, але й відсічення традицій освіти від природних коренів національного просвітництва і культури. В такому випадку новації виступають як знаряддя руйнування.

Однією з проблем сьогоденних семикласників при сприйнятті іноземної мови як навчального предмета є їх статус — “дітей шкільної реформи”. Ці діти весь час знаходяться в епіцентрі різних ек-

спериментів, змін. Дитяча психіка не може звикнути до постійних змін в системі освіти, навіть перебуваючи в ній з молодшого шкільного віку. Теперішнім семикласникам важко добре навчатися в таких умовах, хоча такі умови мають одну позитивну рису. Саме учні, які зараз навчаються в сьомому класі, першими в Україні пішли до школи у шість років. Вони опанувати англійську мову почали з другого класу, тобто у віці сьоми років. “Шестирічки”, як називають таких учнів, відрізняються особливою чутливістю до мовленнєвих явищ. Ранній вік особливо сприятливий для початку вивчення англійської мови. Досвід підтвердив висновок психологів, що саме на етапі раннього занурювання в навчальне “море” у школярів з’являється інтерес до осмислення свого мовленнєвого досвіду; діти легко запам’ятовують невеликий за обсягом мовленнєвий матеріал і добре його відтворюють.

Учні молодшого підліткового віку (13–14-річні школярі) мають ряд психологічних особливостей, які враховуються в навчальному процесі. Опираючись на аналіз теоретичних робіт і виходячи з нашого практичного досвіду, ми можемо сказати, що головними складнощами в навчанні англійської мови за традиційною методикою учнів сьомих класів можна вважати:

- 1) поверховість у формуванні базових вмінь і поспішність переходу від репродуктивних до продуктивних видів роботи;
- 2) висока міра забування навчального матеріалу під час канікул та інших перерв у навчанні англійської мови;
- 3) відсутність гарних практичних рекомендацій по усуненню та запобіганню “пробелам” в знаннях та вміннях учнів;
- 4) слабкість існуючої системи оцінювання праці учня;
- 5) стихійність вибору та застосування наочних опор, їх низька дидактична ефективність.

Ще одним фактором, який при проведенні освітянських реформ гальмує навчання англійської мови молодших підлітків — є самі вчителі. С. В. Тюхай, А. І. Босенко, В. В. Борщенко говорять з позицій майбутніх вчителів і також указують на складність сприймання освітянських нововведень. Аналіз наших спостережень праці вчителів дав нам змогу підтвердити причини, за якими не всі працівники шкіл і зараз приймають Болонську систему. Причин для такого ставлення багато. Навіть можна сказати, що вони підтверджені реальністю: відсутність досвіду; належних навчально-методичних посібників; страх чогось нового — незрозумілого. Важливим фактором повільності

сприймання нововведень є матеріальні складності навчальної системи. Вони не сприяють можливості проводити більш часті методичні і практично-тренувальні семінари для вчителів з метою ознайомлення з позитивним втіленнями сучасних дидактичних реформ. У своєму виступі С. В. Тюхай, А. І. Босенко, В. В. Борщенко дійшли висновку, що вчителям для сприйняття нової навчальної системи важливо звертати особливу увагу на використання різноманітних методів, новаторських ідей, досягнення суміжних наук.

Одним з освітянських новаторів був Шалва Олександрович Амонашвілі. В першому номері журналу “Питання психології” за 1988 рік він писав: “Экспериментальные учебники, сборники упражнений, рабочие тетради нацеливают учащихся на самостоятельную познавательную деятельность. Они содержат и учебные материалы, и рекомендации по их усвоению, т. е. материал как лучше строить учебно-познавательную деятельность” [1: 18]. Зараз його слова підтверджують необхідність особливої підготовленості навчального процесу при будь-яких змінах. Так вчитель англійської мови Едвард Зіннуров з Новоград-Волинського коледжу Житомирського району в 2005 році в “English Language and Culture” запропонував використовувати проектну модель опрацювання матеріалу. Для її реалізації він вивів так звану “логічну структуру”. Вона полягає в поступовому введенні блоку матеріалу і опрацюванні його відразу. Ми вирішили перевірити висновки нашого теоретичного аналізу. Для цього використали засоби, якими користувався в навчальному процесі Едвард Зіннуров. Перевірку ми проводили в двох школах одного пгт Одеської області. В одній школі я провела уроки, позаурочні бесіди, контрольні роботи за вже названим засобом Зіннурова. В іншій школі я тільки спостерігала за проведенням уроків моєю колегою, з якою я закінчила педагогічний університет, факультет іноземних мов. Ми з колегою домовились, що вона все навчання буде проводити відповідно програмі, прийнятій Міністерством освіти і науки України. Метою всіх бесід, контрольних занять, поточних тематичних уроків була перевірка рівня знань англійської мови через здібність учнів до сприйняття цих знань. Знання ми перевіряли по прийнятій в Україні дванадцятибальній системі, а рівень сприйняття оцінювали за трибальною системою: *цікаво, нецікаво, все рівно*. Такі критерії дали нам можливість заповнити таблиці по показниках рівня знань і здібність до сприйняття ІМ і порівняти отримані результати.

Протягом одної навчальної програмної теми ми проводили навчання в системі “логічної структури”. План перевірки був такий: поточні уроки — 3 в тиждень, контрольні роботи — 4, позаурочні бесіди — 4. Всі зустрічі проходили по одній темі за програмою першого семестру для семикласників. За прийнятою програмою ми користалися базовим підручником О. Д. Карпюк. Від програми ми не відступали, як що не вважати чотири позаурочні тематичні зустрічі з учнями сьомих класів.

Теми бесід були такі:

1. Британія в період Римського завоювання.
2. Лондон — столиця Великої Британії.
3. Україна.
4. Київ — це не просто місто.

Аналіз отриманого матеріалу показав, що відносно того, як реформи сприяють процесу навчання, учні сьомих класів поділяються на декілька груп: незадоволені, задоволені і ті, яким все рівно. Відносно рівня знань учнівська експериментальна група також неоднорідна: з високим рівнем знань, з низьким, середнім. Такий поділ достатньо умовний, оскільки деякі учні не зовсім були упевнені у своїх висновках і іноді могли переходити з однієї групи до іншої. Однак ми можемо однозначно сказати, що часта зміна умов навчання втомлювала учнів. Ми бачили, що учні були вже виснажені в кінці листопаду, на момент закінчення нашого експериментального спостереження. Учні не хотіли і не могли бути уважними на уроках, не виказували цікавих пропозицій при виконанні вправ на аудиторних заняттях, деякі учні намагались не виконувати домашні завдання. Такий їхній стан відбивався не тільки на аудиторній активності, а і як результат на рівні знань англійської мови. Особливістю нашої перевірки є те, що учні, які показали достатньо високий якісний результат знань в усіх проведених бесідах озвучували свої побажання: процес навчання має бути стабільнішим; матеріал підручників бажано, що б був пов’язаний між собою; кількість реформ в системі освіти була визначена. Ми могли б додати побажання і вчителів поширити пояснювальну дидактичну роботу з вчителями.

Практичне і теоретичне вивчення проблеми дало змогу нам зробити такі **висновки**:

- введеними новітніми програмами планування стало системніше і спрямоване на світові потреби;
- процес формування знань англійської мови учнями сьомих класів неможливий без програмного і планового підходу, чим су-

часніші програми, тим скоріш учні засвоюють навчальний матеріал;

– процес формування знань англійської мови не може відбуватися в умовах постійних змін, для прогресивності навчання потрібні умови стабільності;

– виявленні складності при засвоєнні програмного матеріалу з предмета англійська мова перехрещуються з підготовкою вчителів, їх умінням зацікавити у засвоєнні матеріалу;

– спрямованість учнів на використання набутих мовних знань в акті комунікації є внутрішньою частиною вірного орієнтування на засвоєння матеріалу по Болонському процесу.

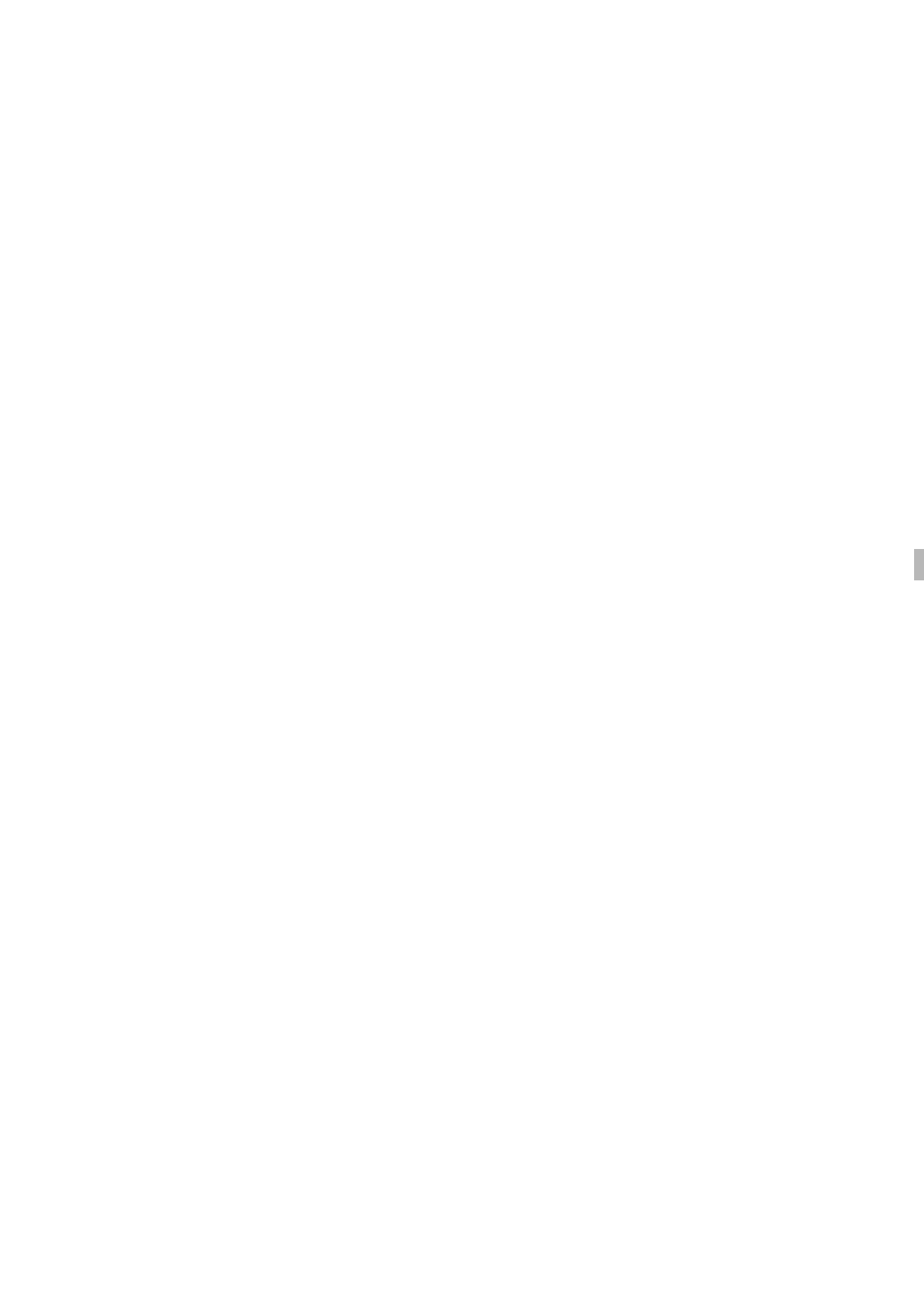
Література

1. Вірченко С. В. *Сучасна філософія освіти, інноваційні методи формування майбутнього фахівця // Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу: Мат. Міжнародн. наук.-практ. конфер. — Одеса, 2008. — С. 11–13.*

2. Леонтьев А. Н. *Очерк психологии детей // Сб. науч. тр. / Вопросы психологии. — 1988. — №1. — С. 98–123.*

3. Гальская Н. Д. *Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: Глоса, 2000. — 210 с.*

4. Зіннуров Е. *English Language and Culture // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2005. — №6. — С. 20–25.*



Секція 4

***ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ***

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АССОЦИАТИВНО-
ВЕРБАЛЬНОЙ СЕТИ**

Последние десятилетия характеризуются не только увеличением количества единиц окружающего нас мира вещей, но и появлением новых научных дисциплин, к которым относится и когнитивная лингвистика, позволившая расширить рамки лингвистических исследований, уйти от изучения “языка в себе и для себя”, обратиться к логико-коммуникативному познанию мира. Теперь лексико-семантические отношения в системе языка дополняются изучением отношений, связанных с ассоциативным потенциалом слов. В сознании человека формируется особый виртуальный мир, часть которого представлена словами. Ассоциативный же потенциал слов возникает на основе унифицированных и структурированных в памяти знаний и опыта языковой личности.

Обращение к языковой личности соответствует той новой антропоцентрической тенденции, являющейся приоритетной сейчас во всех отраслях знаний, которая предполагает изучение “человека в языке и языка в человеке” [3:5–6]. Наиболее полно человеческая личность представлена в гендерных исследованиях, в которых показаны особенности мужского и женского мышления, общения, самореализации в зависимости от полоролевых стереотипов.

Выше уже говорилось, что ассоциативный потенциал формируется на базе унифицированных в памяти знаний. Но кроме общей части, характерной для всего человечества, выделяется и то уникальное, что позволяет идентифицировать отдельную языковую личность. На это влияют не только психофизические и этнокультурные параметры, но и гендерные, что и будет доказано в нашей работе. Поскольку ассоциации с гендерных позиций изучены недостаточно, то этим и объясняется выбор темы нашего исследования. Цель работы — проанализировать ассоциативный ряд на слово-стимул ГУБЫ у мужчин и женщин.

Материал для анализа был получен нами в ходе свободного ассоциативного эксперимента, направленного на выявление ассоциаций, сложившихся у языковой личности как результат жизненного опыта. Это модель речевых знаний человека, представленных в виде ассоци-

ативно-вербальной сети, которая служит, наряду с текстовым и системным, полноправным способом представления языка.

Такой эксперимент позволяет получить психологически релевантные результаты, т. к. мы апеллируем к неосознанному, глубинному слою нашей психики, что вызывает “соотнесение идентифицируемой словоформы с некоторой совокупностью единиц глубинного яруса лексикона, отражающей многогранный опыт взаимодействия индивида с окружающим миром” [2:36].

Каждое слово на глубинном уровне нашей психики сотнями нитей тянется к другим словам, как бы требует “продолжения”, ищет свою пару, хочет превратиться в “модель двух слов” [4:560]. Такие модели носят как универсальный, так и уникальный характер — они по-разному располагаются в ассоциативном поле.

Под ассоциативным полем понимают совокупность ассоциатов на слово-стимул. Оно имеет ядро (наиболее частотные реакции) и периферию. “Ассоциативное поле — это не просто фрагмент вербальной памяти (знаний человека), фрагмент системы семантических и грамматических отношений, но и фрагмент образов сознания, мотивов и оценочек носителя языка” [1:86].

Большая часть ассоциаций на слово-стимул ГУБЫ входит в ядро ассоциативного поля, т. е. выступает универсальной для обоих полов, что является существенным аргументом в пользу андрогинии — наличия как феминных, так и маскулиных черт. Это вполне закономерно, т. к. общее строение коры головного мозга предполагает и единый механизм мышления вне зависимости от пола.

Этот стимул не вызвал ни одной нулевой реакции ни у мужчин, ни у женщин, как это встречалось при рассмотрении других соматизмов, что вполне объяснимо. Как и следовало ожидать, универсальные ассоциации связаны с любовной тематикой. Преобладают парадигматические реакции: любовь, страсть, чувственность, поцелуй, любимый, предательство, погибель. Следует отметить, что частотность подобной лексики значительно выше у женщин, что объясняется их большей сексуальностью и романтичностью. Для мужских реакций характерна большая прагматичность: еда, кушать, засос, секс, устойство для общения и еды.

Довольно часто возникали ассоциативные сравнения и метафоры, которые отличались поэтичностью у женщин (словно бутоны роз, как спелые вишни; тюльпан, цветок, лепестки, бутон, роза, мак, малина, вишенка) и приземленностью у мужчин (щели, полоски).

Культурная информация, заложенная в ассоциативно-вербальной сети, также нашла свое отражение в реакциях. При этом создается апперцепционный фон, который с большой экономией языковых средств и интеллектуальных усилий обеспечивает, наряду с грамматикой и словарем, языковую компетенцию, не всегда доступную для иностранцев. Мужские ассоциации связаны с кино, спортом и массовой поп-культурой: Анжелиной Джоли, Рональдиной, “губки бантиком...”, “створки две в ворота рая” (слова из песен), женские — с кино и живописью: Анжелина Джоли, “Девочка с персиками”.

Экстралингвистика также оказывает влияние на ассоциативные реакции, которые выявляются прежде всего у женщин: помада, карандаш, прозрачный блеск, контур (парадигматические), красить, окрашенные (синтагматические); для мужчин характерны только синтагматические реакции: искусственные, силиконовые.

Как известно из психологии, мужчины любят глазами, поэтому среди синтагматических ассоциаций у мужчин встречались в основном зрительные (красные, алые, надутые, очень красивые, прикольные). У женщин встречались еще и вкусовые, и тактильные (сочные, вкусные, мягкие, влажные, упругие, сладкие, липкие, прохладные, нежные). Женщины замечают также оттенки, нюансы (бескровные, покусанные), их оценки носят эмоциональный характер (злые, славные, страстные). Выявлена особенность в выражении эмоций мужчинами и женщинами: женщины предпочитают лексемы, в которых выделяются эмоционально-оценочные семы, мужчины — суффиксы субъективной оценки (маленькие, пухленькие). У мужчин обнаружилось больше дейктических и перформативных реакций, когда стимул воспринимается в координатах “я — здесь — сейчас” (сладкие и бархатистые, как у тебя), некоторые мужчины воспринимали стимул как обращенную к ним реплику в диалоге, поэтому реакция (губы — просто супер!) характеризовала губы экспериментатора.

Подводя итог, следует отметить: преобладание универсальных реакций, формирующих ядро ассоциативного поля, объясняется общими стратегиями реагирования. Преобладание у мужчин парадигматических реакций 63% (синтагматических — 37%) по сравнению с женщинами (55 и 45%) и значительный разрыв между типами (26%) можно объяснить исследованиями гемисферологии, которой установлена функциональная асимметрия мозга у мужчин и доминирование левого полушария, продуцирующего системные парадигма-

тические реакции. У женщин же связь между полушариями намного сильнее, они задействованы практически одинаково, вот почему разница между типами ассоциаций мала — всего 10%.

Литература

1. Аппатов В. М. *История лингвистических учений: Учебное пособие*. — М., 1998. — 185 с.
2. Залевская А. А. *Слово в лексиконе человека: Психологические исследования*. — Воронеж, 1990. — 198 с.
3. Маслова В. А. *Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. — М., 2001. — 208 с.
4. Терехова Д. И. *Особенности восприятия украинцами и русскими соматизма УСЫ // Вестник КГЛУ. — Серия Филология. — 2000. — С. 560–565.*

УДК 811.111'42:316.346.2-005.2

N. Dolusova

VERBALIZED MOTHERHOOD EXPERIENCE IN THE SHORT STORY “TRESPASS” BY S. SCOFIELD

With the development of the feminist thought, modern literature strongly influenced by its contributions, a female's peculiar biological experience is being made more and more explicit. In American literature of the end of the XIX century — the beginning of the XX century the role of a mother was predominantly based on the existing pattern of gender stereotype, when woman was evaluated through her influence on her child and her attitude to it. The undisguised description of maternal practice was considered to be tabooed, thus was not present in the literary works.

The XX century drew the authors' attention to the problem of revealing the concealed experience of a mother, both “positive” and “negative”, re-evaluating it from the point of view of a woman, due to which the analysis of the process of verbalization of motherhood is very topical.

In her research of the memoirs of maternal experience of contemporary women I. Brown claims that: “the authors <...> feel conflicted about their position as mothers mostly because of the persistent myth of “natural” mother and persistence of traditional gender practices they challenge them in their writings” [1: 20]. The researcher also states that with the arrival of the new baby, women-writers become aware of the return of traditional gender practices into their family lives and perceive the increase of inequality

and a loss of their power in the gender relationships, leading to their frustration and discontent.

The image of a happy mother dandling a child is traditional for the Western culture. The famous feminist writer A. Rich in her book "Of Woman Born" explains how contradictory the perception of a woman is. The female body has been seen as "impure, corrupt, the site of discharges, bleedings, dangerous to masculinity, a source of moral and physical contamination; 'the devil's gateway!'" [2: 13]. The woman-mother has to possess opposite characteristics, that is she ought to be "beneficent, sacred, pure, asexual, nourishing" [2: 73]. She contends that the female body "is the terrain on which patriarchy is erected" and that motherhood is "'sacred' so long as its offspring are 'legitimate' — that is, as long as the child bears the name of a father who legally controls the mother" [2: 20]. This results into the creation of the standard, which presupposes a pattern of emotions a woman has to experience and a pattern of rules she has to obey to support the image of ideal mother. Her real emotions that don't fit in the existing limits according to patriarchal stereotype are concealed.

The controversial emotions of a mother are revealed in the short story "Trespass" (1983) by S. Scofield. Here the experience of motherhood is represented rather naturalistically, the author depicts physical feelings of the protagonist Katie: <...> *the gargled sucking of the baby shifted into an intense, rhythmic tug; Katie felt it in her breast and neck and groin* [3, 9].

Despite the deep love towards her baby, without enough sleep due to suckling of her baby and other negative concurrence of circumstances, a mother may feel irritation and even aggression to her baby. In the short story, such borderline feelings are presented in the Katie's attitude: <...> *Katie spread her free hand over the baby's fuzzy soft head. Though the urge was gentle, maternal, Katie felt the fine hint of hostility in her hand* [3, 9].

Being positively connotated the adjectives *gentle, maternal* verbalize her love towards her child. The word combination *hint of hostility* has pejorative connotation and marks the existence of a negative emotion in her attitude. Such opposite feelings make Katie horrified. But her mother calms her down by telling that she also experienced this: *Katie's mother said, "<...> a week later, I was sane again, and mortified at what I'd done. It's a serious thing to hit a tiny baby. I never hit you again."* [3; 11].

Nowadays it has been proved that some new mothers suffer from post-natal depression, which results into negative emotions towards their babies. But earlier such female experience was concealed, as each manifestation of any emotion contradicting the traditional image of the mother was con-

sidered inadequate. One of the achievements of the feminist movement is granting a woman access to the wide-range female experience, tabooed in different societies at different times. So, the experience of motherhood in the short-story is verbalized by lexical markers with both positive and pejorative connotations as they reveal not the ideal traditional image of a mother but the true-to-life controversial experience of a woman.

Literature

1. Brown I. "Mommy Memoirs": Gender and Motherhood in Popular Literature // *All Academic Research*. — All Academic, Inc. 2008. — P. 1–22. [WWW-документ] URL http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/0/2/1/0/9/pages21091/p21091-1.php
2. Rich A. *Of Woman Born*. — N. Y.: WW Norton and Company, Inc., 1995. — 352 p.
3. Scofield S. *Trespass // Ploughshares: The Literary Journal*. — Boston: Emerson College. — Winter, 1983. [WWW-документ] URL <http://www.pshares.org/issues/article.cfm?prmarticleID=1574>

УДК 378.225

Т. А. Дорони́на

ПРОБЛЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ “ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ” В СОСТАВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Отечественная система образования находится в стадии своего основательного реформирования с целью последующей интеграции в общеевропейское пространство. Среди основных направлений улучшения развития высшего образования указывается: “Забезпечення відповідності вищої освіти сучасним вимогам і умовам, за яких потреби розвитку держави і регіонів будуть в центрі політичного бачення і рішень. Це дозволить комплексно визначити свої завдання у сфері підготовки та перепідготовки кадрів, наукових досліджень й надання освітніх послуг, мати відповідні для цього ресурси, передбачити розвиток духу підприємництва, сприяти підвищенню рівня економічної активності громадян” [6].

Структура отечественного образования, его содержание и организация оказались перед необходимостью согласования квалификаций выпускников учебных заведений с соответствующими квалифика-

ционными требованиями выпускников зарубежных (европейских) учебных заведений, что в свою очередь потребовало безотлагательного поиска путей и способов интеграции отечественной системы образования в общеевропейское образовательное пространство. Один из вариантов решения данной проблемы видится в использовании *компетентностного* подхода, который рассматривается “как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средство углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия” [13]. При этом “компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования” [Там же]. Следовательно, именно условия современного развития системы образования, направленной на формирование конкурентоспособного, высокопрофессионального специалиста определяют необходимость обращения исследователей-педагогов к проблеме использования компетентностного подхода в практике вузовского обучения. Особенно актуальными стали обсуждения проблем, связанных с внедрением компетентностного подхода, в свете включения отечественной системы образования в Болонский процесс.

Компетентностный подход в образовании находит свое решение в работах Г. Безюлёвой, В. Болотова, А. Глазунова, Э. Зеер, И. Зимней, А. Каспржак, И. Колесникова, В. Краевского, А. Лейбович, А. Новикова, В. Сластенина, А. Хуторского, В. Шадрикова, П. Щедровицкого и др. Исследователи обосновывают необходимость использования компетентностного подхода в современных условиях обновления системы образования; раскрывают сущность компетентностного подхода, определяя его основные понятия (компетентность, компетенция, компетентностно-ориентированное образование); определяют типологию компетенций; описывают модели профессиональной компетенции выпускника школы и вуза. В связи с этим, пишет Б. Игошев, “В настоящее время компетентностный подход рассматривается как одно из важнейших методологических оснований обновления образования, активно исследуется в педагогике и внедряется в образовательную практику” [9: 37].

В рамках компетентностного подхода определяющим становится выяснение значения ведущих терминов — “*компетенция*” (“компетенции”) и “*компетентность*”, которые “используются как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе обра-

зования)” [3]. Понятия “компетентность” и “компетенция” паронимичны, поэтому следует специально оговорить условия их разграничения. Сошлемся на мнение Г. Безюлёвой: “Компетентность следует отличать от компетенции — понятия, характеризующего разные сферы деятельности человека, представляющего собой обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности” [1: 25]. И хотя большинство исследователей (Н. Алмазова, Н. Нечаев, В. Шадриков и др.) согласны с мнением о необходимости разграничения указанных понятий, все же “в теории и методике современного профессионального образования рассматриваемые термины часто употребляются неоднозначно и не разграничиваются” (Н. Гончарова). Проанализировав довольно большое число определений рассматриваемых понятий, Н. Гончарова приходит к следующему выводу: “Общим для всех определений **компетенции** является понимание ее как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок. Итак, концепт “компетенция” следует воспринимать комплексно, как структуру, слагаемую из различных частей” [2]. В то же время “**компетентность** — не простая сумма знаний, умений и навыков, это понятие несколько иного смыслового ряда. Она реальна, свойственна конкретной личности и зависит от усилий человека. Можно сделать вывод, что в наиболее общем виде компетентность интегрирует в себе **когнитивный** (знания), **операциональный** (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности) и **аксиологический** (наличие определенных ценностей) аспекты” [Там же]. И в целом: “**Компетентность** есть личностная характеристика, совокупность интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления, а **компетенции** — некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие “анатомию” компетентности [Там же]. И тогда: “**Компетентностно-ориентированное образование** — образование, которое направлено на комплексное овладение ключевыми компетенциями, обеспечивающими успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как самого человека, так и общества, государства” [Там же].

Очевидно, что формирование определенной компетентности может осуществляться лишь на базе соответствующих компетенций, овладение которыми осуществляется в ходе учебно-воспитательного процесса. Как, скажем, можно говорить о педагогической компетентности специалиста лишь при условии освоения им педагогических компетенций, которые закрепляются в образовательном стандарте. “В отечественной системе образования применительно к высшей школе, — указывает Н. Евдокимова, — существовала многолетняя практика составления квалификационных характеристик специалиста, в которых закреплялись требования к знаниям, умениям и навыкам выпускников различной специальности, где помимо знаниевой парадигмы присутствовали термины “готовность”, “способность”, “ответственность”, “понимание” и “мировоззрение”, расширяющие тесные рамки такой парадигмы” [3].

Классификация профессионально-личностных компетенций современного педагога представлена в работе Т. Е. Исаевой, которая выделяет ведущие два типа компетенций:

1) *адаптационно-цивилизационные компетенции* (“...совокупность интеллектуальных, физических и психомоторных навыков, знаний человека об окружающем мире, отношений к природе, которые используются им для создания комфортных условий жизни, адаптации к изменяющейся среде и сохранения уникальных природных богатств путем творческого преобразования действительности”);

2) *социально-организационные компетенции* (“...представляют собой совокупность знаний, рефлексивных умений и способностей личности, целенаправленно избираемых ею для решения различных конкретных социальных ситуаций, приводящих к изменению отношений между людьми на основе поиска пути, наиболее благоприятного для всех участников, в процессе чего возникает необходимость регулирования своих целей, эмоций, способов поведения”) [10: 58].

Из числа социально-организационных компетенций исследовательница выделяет *профессиональные компетенции* (“понимаемые как совокупность знаний, умений, методов обучения, способов трансляции профессионально-корпоративного опыта, обусловленных спецификой преподаваемой дисциплины и избираемых в соответствии с педагогической системой, которой придерживается преподаватель”); *коммуникативные компетенции* (сложные по структуре и целостные по организации образования, обеспечиваю-

щие успешность осуществления основных задач общения и самореализации личности и выражающиеся во владении лингвистическими умениями, соблюдении специфических социально-культурных норм речевого поведения и психологических законов установления контакта между общающимися, поддержания благоприятной атмосферы, развития эмоционально-чувственной сферы личности) и *компетенции ценностно-смысловые* (“совокупность компетенций, имеющих инвариантный характер по отношению к исторической эпохе, социальной или гендерной группе, профессии человека, его ведущей деятельности в конкретный отрезок времени”). Очевидно, что гендерная компетенция сегодня не нашла своего места в представленной выше системе квалификационных компетенций преподавателя. Говорить же о гендерной компетентности преподавателя (выпускника высшего учебного заведения педагогического профиля) можно лишь при условии введения гендерного компонента в системные требования к подготовке специалиста. Однако на практике мы сталкиваемся с прямо противоположным. От учителей школ требуется проведение различных мероприятий, имеющих гендерную направленность (видимо, в расчете на их гендерную компетентность), в то время когда гендерная компетенция не входит в состав педагогических компетенций, полученных ими в результате образования.

Актуализация гендерных проблем в современном обществе сделала их исключительно популярными в научной среде. И тому есть свое пояснение.

Основы гендерного развития Украины заложены в Конституции, где говорится о равных конституционных правах и свободах граждан независимо от их половой принадлежности. В апреле 2003 г. Кабинетом Министров Украины было принято постановление “Про затвердження Комплексної програми реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку, на 2003–2015 роки”, в которой подчеркивается необходимость “сприяння рівноправній участі жінок у процесі прийняття рішень на всіх рівнях, включення гендерних аспектів до національних програм та стратегій”.

Об актуальности гендерной проблематики в украинском обществе свидетельствуют материалы парламентских слушаний Верховного Совета Украины “Становище жінок в Україні: реалії та перспективи” (9 июня 2004 г.).

Следующим существенным шагом в преодолении гендерной асимметрии в украинском обществе можно считать принятие закона “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків”, который вступил в действие с 1 января 2006 года. Статьи закона предусматривают решение ряда задач, среди которых — *“виховання гендерної культури серед учнів як виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов’язків*. Навчальні заклади повинні забезпечити школярів підручниками й навчальними посібниками, позбавленими стереотипних уявлень про функції жінки й чоловіка, до програм вищих навчальних закладів, курсів перепідготовки кадрів повинні бути залучені дисципліни, які вивчають питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, правових засад гендерної рівності”. Таким образом, на государственном уровне в последнее десятилетие принят ряд законов и постановлений, декларирующих принцип гендерного равенства и предлагающих пути его внедрения во все сферы общественной жизни, в том числе и в образование, через систему обучения и воспитания.

Следовательно, гендерный компонент должен быть введен в образовательные программы в качестве компетенции, которой должен обладать выпускник после завершения обучения. Поэтому ряд исследователей начинают свои поиски с изучения понятия “гендерная компетентность”. Специальному рассмотрению этого вопроса посвящены работы С. Заваржина, И. Загайнова, В. Мошненко, М. Назаровой, С. Рожковой. Эти исследователи считают гендерную компетентность одной из базовых компетентностей педагога. *“Гендерная компетентность, — пишет И. Загайнов, — определяется как базовая компетентность педагога, представленная совокупностью усвоенных им знаний о сущности гендерного подхода в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса и опыта использования гендерных знаний и умений в качестве основы гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы”* [7: 7]. О гендерной компетентности, *“которая эксплицируется совокупностью усвоенных им знаний о сущности гендерного подхода в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса и опыта использования гендерных знаний и умений в качестве основы гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы”*, пишут С. Заваржин и М. Назарова [5]. Однако эти исследователи не дают определения первоосновы лю-

бой компетентности — компетенции. Поэтому эти определения оставляют только догадываться о том, что же такое гендерные знания, гендерный подход в образовании, гендерная стратегия в организации педагогического процесса и пр.

Свое определение *гендерной компетенции* представляют С. Рожкова и В. Мошненко: “Гендерная компетенция предполагает сформированность у преподавателя или учителя понимания предназначения мужчин и женщин в обществе, их статуса, функций и взаимоотношений, способность критического анализа своей деятельности как представителя определённого гендера, а также знания о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса и других аспектах гендерной педагогики”. Убеждены, что гендерная компетенция может и должна занять свое место в ряду профессионально-личностных компетенций, которые должны быть сформированы у современного выпускника педагогического учебного заведения. Ее кредитно-модульное описание должно войти в содержание соответствующих педагогических квалификаций.

Подготовка студента к педагогической деятельности сегодня осуществляется в три этапа: 1) *общепедагогический* (обязательный, минимальный), “который обеспечивает формирование психолого-педагогических компетенций у студентов всех специальностей, обучающихся на ступени “бакалаврат”” [4 : 147]; 2) *профессионально-педагогический*, на котором студенты осваивают специальные (методические) компетенции; 3) *углубленно-педагогический*, на котором “осуществляется подготовка магистрантов разных специальностей к преподаванию профильного предмета в лицах, колледжах, средних специальных и высших учебных заведениях” [4 : 147]. Следовательно, формирование гендерной компетентности выпускника педагогического профиля должно осуществляться путем введения гендерного знания (как гендерной компетенции) на каждом из указанных выше этапов.

Если “*компетенции* — это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов (выпускников) и они определяют, что будет делать студент (выпускник) по завершении всей или части образовательной программы” [8: 210], то, очевидно, *гендерная компетенция* должна стать обязательной составляющей образования. Сами же образовательные программы обучения будущих педагогов должны быть нацелены на формирование ряда конкретных компетенций, в том числе и компетенции гендерной. Современный специалист, выпуск-

чник учебного заведения должен обладать гендерной компетентностью соответственно уровню полученного образования. Убеждены, что образовательные программы по педагогическим дисциплинам (нормативный и вариативный блоки), которые изучаются студентами, должны включать в себя и гендерное знание, что позволит говорить и о гендерной компетентности выпускника, и о соответствии его образования европейским образовательным стандартам.

Литература

1. Безюлёва Г. В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога / Галина Валентиновна Безюлёва [Текст] // *Профессиональное образование*. — № 12. — 2005. — С. 20–32.
2. Гончарова Н. Л. Категории “компетентность” и “компетенция” в современной образовательной парадигме [Текст] / Н. Л. Гончарова // *Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия “Гуманитарные науки”*. — 2007. — № 5 http://club.ncstu.ru/Science/articles/hs/2007_05/ped/09.pdf/file_download
3. Евдокимова Н. В. Становление понятий “компетентность” и “компетенция” в современной педагогической практике [Текст] / Н. В. Евдокимова / Документ URL - <http://www.masters.donntu.edu.ua/talented/library/article/evdokimova.htm>
4. Жук О. Л. Компетентностный подход к педагогической подготовке студентов в классическом университете. [Текст] / О. Л. Жук // *Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: материалы международной научно-практической конференции, 15 апр. 2004 г.* / редкол.: Н. А. Березовин (отв. ред) [и др.] — Мн.: БГУ, 2004. — С. 145–152.
5. Заваржин С. А., Назарова М. В. Гендерный подход в профессиональной подготовке педагога [Текст] / Заваржин С. А., Назаров М. В. // *Материалы Международной научно-практической конференции [“Классическая дидактика и современное образование”]*, (23–24 октября, 2007 г.) — Документ URL -: http://lerner.edu3000.ru/Wladimir_biblos/Zavragin_Nazarova_1.htm
6. Загальні відомості про вищу освіту в Україні [2006] // Документ URL — <http://www.mon.gov.ua/education/higher/higher>
7. Загайнов И. А. Формирование гендерной компетенции педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 08 “Теория и методика профессионального образования” / Игорь Александрович Загайнов. — Йошкар-Ола, 2007. — 23 с.
8. Заостровский А. А. Компетентностный подход как основа высокого качества профессионального образования [Текст] / А. А. Заостровский // *Гарантии качества высшего профессионального образования: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции* // Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2008. — С. 210.

О ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ПЕРСОНАЖА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Э. ХЕМИНГУЭЯ
“THE SHORT HAPPY LIFE OF FRANCIS MACOMBER”)

В последние десятилетия XX в. особое внимание лингвистов обращено к проблеме целого текста. Текст является продуктом творческой и языковой деятельности автора, в котором все элементы объединены разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи [1:19].

Художественный текст является результатом частично или полностью вымышленной действительности, который вызывает у читателя интеллектуальную и эмоциональную реакцию [5: 14]. Художественный текст — сложен и многослоен. Внутренним текстообразующим стержнем текста является точка зрения автора. Точка зрения автора представлена как композиционными, так и языковыми средствами [3: 10]. Одним из важных композиционных средств является образ персонажа. Он либо носитель, либо противник авторской точки зрения. Персонаж представляет собой реальные характеристики реальных людей, обобщенные автором и переплавленные им в социально значимый типический образ. Среди языковых средств презентации образа персонажа ведущая роль принадлежит вербальным средствам. В одном из самых известных рассказов непревзойденного мастера американской литературы Э. Хемингуэя “The Short Happy Life of Francis Macomber” речь идет о превращении главного героя, Фрэнсиса Макомбера, из великовозрастного мальчика в настоящего мужчину.

В начале рассказа у главного героя преобладают феминные черты характера, но под влиянием происходящих событий он превращается в решительного, смелого, уверенного в себе мужчину, обладающего чувством собственного достоинства, репрезентирующего мужской гендер в его классическом понимании. Фрэнсис Макомбер изначально предстает как слабохарактерный человек, который ведет себя неуверенно даже в выборе напитка:

Macomber: “Will you have *lime juice* or *lemon squash*?”

Wilson: “I’ll have a *gimlet*”.

Margot: “I’ll have a *gimlet too*”.

Macomber: “I suppose *it’s the thing to do* ... Tell him to make three *gimlets*”.

Диалог между Макомбером и Уилсоном содержит имплицитную информацию. То, что Макомбер предлагает выбирать тип лимонного сока (lime juice or lemon squash), выступает в тексте как гендерно релевантная деталь. И Уилсон, и Маргот, жена Макомбера, выбирают более крепкий алкогольный напиток, gimlet. Существительное gimlet является в данном контексте имплицитным маркером психологического состояния всех трех участников разговора. Все они только что были свидетелями опасного и неприятного события, в котором Фрэнсис Макомбер повел себя не лучшим образом: испугавшись, он бежал, оставив своих спутников с раненым им львом, после чего у охотника-профессионала Уилсона и у Маргот появляется естественное желание снять напряжение — выпить крепкий напиток. В то же время, предлагая выбирать lime juice и lemon squash, Макомбер демонстрирует далеко не маскулинные черты. Поняв, что допустил ошибку, Фрэнсис Макомбер исправляет ее: *it’s the thing to do. Make three gimlets*; демонстрирует мягкость характера, готовность уступить и своей экстравагантной жене, и Уилсону, которому пришлось исправлять ситуацию с раненым львом.

На одной из первых страниц рассказа автор представляет портретное описание Фрэнсиса Макомбера и у читателя складывается положительное впечатление о нем:

“Francis Macomber was *very tall, very well built* ... and *was considered handsome... kept very fit himself, was good at court games* ...”

Макомбер богат, он может позволить себе дорогостоящие виды спорта — греблю, охоту (приезжает в Африку на сафари). Но абзац, содержащий эксплицитную положительную оценку, завершается неожиданно:

“He [Macomber] had just shown himself, very publicly, to be a coward”.

Оценочная коннотация существительного coward резко контрастирует с положительным эмотивным зарядом подчеркнутых в примере лексических единиц (ЛЕ). Происходит резкий перепад оценок, что приводит к нивелированию положительного впечатления, произведенного на читателя ранее. Здесь возникает завязка рассказа: герой — сильный, красивый, богатый, но трус, не мужчина.

Далее автор поэтапно описывает переживания и страхи Макомбера. Он использует существительные *fear*, *shame*, прилагательные *afraid* и *ashamed*, создавая образ труса в первой части рассказа:

“... he was *miserably ashamed* ... But more than shame he *felt cold, hollow fear* in him ...”

Данные предложения сообщают о том, что этот человек по своей природе мягкий, уступчивый, неуверенный и беззащитный в условиях суровой реальности.

Композиционно рассказ разделен на две части: в первой — описана неудачная для героя охота на льва, во второй — охота на буйвола.

В первой части рассказа автор употребляет ряд лексических единиц с отрицательной контекстуальной коннотацией, чтобы подчеркнуть, что в главном персонаже — Фрэнсисе Макомбере мужской гендер репрезентирован очень слабо:

“I’m nervous”, Macomber said miserably ... He saw his hand was trembling ... his hands were shaking ...

Употребление ЛЕ *nervous*, *miserably*, предложений *his hand was trembling*, *his hands were shaking* дает подробное описание Макомбера на охоте, обрисовывая его как слабого, трусливого человека, который не может совладать со своим чувством страха, сдерживать свои эмоции.

Страх, пожирающий его изнутри, “сосущий” страх, который подавил его и сделал его слабым человеком, начал разрушать его как личность. И случилось это давно — 11 лет назад. Он сделал его “жалким” человеком, трусом в глазах собственной жены.

О немужском поведении Фрэнсиса Макомбера также свидетельствует его следующая фраза:

“*Why not leave him [the lion] there? ... Just drop it ...*”

Эти слова эксплицируют слабость, трусость и недостойное поведение Макомбера, которые абсолютно не соответствуют представлению о том, как должен вести себя мужчина в подобной ситуации, и не репрезентируют мужской гендер.

Но несмотря на многие детали поведения, которые характеризуют Фрэнсиса Макомбера не с лучшей стороны, автор дает ему также и положительную характеристику:

“Want to take pictures?” [said Wilson]

“No”, he [Macomber] said.

Ответ Макомбера обозначает, что он сам все прекрасно осознает. Отказ фотографироваться рядом со львом, который был ранен им, но

убит другими людьми, которым пришлось исправлять его ошибку, демонстрирует наличие у Фрэнсиса Макомбера способности понять и правильно оценить свое поведение.

В первой части рассказа проанализирован эпизод из жизни главного персонажа, наполненный страхом. Он боится всего: льва, жены, злой молвы, да и жизни в целом.

Но совершенно неожиданно для читателя разворачивается сюжет второй части рассказа. Здесь Макомбер, человек в общем-то ничемный, один из представителей племени богатых туристов, вдруг обнаруживает, что страх перед львом — страх, который только накануне заставил его, бросив на землю ружье, стремглав мчаться в спасительное укрытие — автомобиль, — этот страх уходит.

Во второй части рассказа автор использует ряд словосочетаний (felt so good; unreasonable happiness; drunken elation), которые характеризуют главного персонажа с новой стороны.

Существительное *fear*, которое в узусе обладает пейоративной коннотацией, в данном контексте приобретает мелиоративную коннотацию за счет рекуррентного употребления отрицательной частицы *no* (*no fear*). Это слово является контекстуальным синонимом существительного *happiness*.

Таким образом, страх, который Макомбер испытывает на протяжении всей своей жизни, полностью исчезает. Чувство страха заменяется полным ощущением счастья. И в конце рассказа нет того неуверенного в себе мужчины, а человек, который страдал от гнета жены, от ощущения своей неполноценности, превращается в независимого сильного мужчину. Перемена, произошедшая в нем, оказалась столь разительной, что открылась не только ему, но и окружающим, и в первую очередь жене — холодной красавице Маргот. Она еще раньше него самого почувствовала, что к прошлому возврата нет, что власть над этой некогда слабой душой утрачена. Тогда она, будто бы случайно, убивает мужа во время охоты. Но смерть Макомбера — его триумф, так как Фрэнсис Макомбер умирает в момент своего становления как настоящего мужчины, когда его недолгое ощущение счастья (*the short happy life*) достигло высшей точки.

Авторские ремарки *fear gone like an operation. Something else grew in its place. Main thing a man had. Made him into a MAN* демонстрируют превращение Фрэнсиса Макомбера в настоящего мужчину. Смерть настигает его в момент готовности начать новую жизнь. Он прожил

недолгую жизнь, но успел почувствовать себя по-настоящему счастливым мужчиной, в котором появились черты, которые соответствуют сложившимся в социуме представлениям о стереотипе мужского гендера.

Рассказ Э. Хемингуэя “Недолгое счастье Фрэнсиса Макомбера” демонстрирует духовное возрождение личности, обретение мужества.

Литература

1. Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистических исследований*. — М.: Наука, 1981. — 139 с.
2. Гимсон Б. А. *Эрнест Хемингуэй*. — М.: Просвещение, 1991. — 192 с.
3. Кухаренко В. А. *Интерпретация текста: Учебник для студентов филологических специальностей*. — 3-е изд., испр. — Одесса: Латстар, 2002. — 292 с.
4. Лотман Ю. М. *Структура художественного текста*. — М.: Искусство, 1970. — 340 с.
5. Чернухина И. Я. *Структура и семантика текста*. — Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1988. — 153 с.
6. Galperin I. R. *Stylistics*. — М.: Higher Publishing House, 1971. — 342 p.
7. Tannen D. *Gender Conversation Interaction*. — New York: OUP, 1993. — 439 p.

УДК 37.061

А. О. Ягремцева

BEGRIFFSBESTIMMUNGEN VON “GENDER” UND “GENDER MAINSTREAMING”

Gender Studies wie selbständiges Gebiet der wissenschaftlichen und bildenden Interessen ist Sammelbegriff für moderne humanitäre Theorien — sozialen, politischen, pädagogischen, sprachwissenschaftlichen und sie interpretieren das Problem der Beziehungen zwischen Geschlechtern und benutzen ihre neueste Bezeichnung — “Gender”.

Der Begriff “Gender” wurde aus dem Englischen übernommen, weil es im Englischen zwischen “sex” und “gender” die Unterscheidung gibt. In der deutschen Sprache findet sich diese Unterscheidung nicht. Während “Sex” ausschließlich das biologische Geschlecht definiert, bedeutet “Gender” soziales Geschlecht und richtet den Blick auf die gesellschaftlich geprägten Unterschiede zwischen Männer und Frauen hinsichtlich ihrer Interessen, Bedürfnisse, Kompetenzen und Lebenserfahrungen.

Zum erstmalig wurde der Terminus "Gender" im Jahre 1955 von dem amerikanischen Forscher John Money eingeführt, um das Fühlen und Verhalten von intersexuellen Menschen zu beschreiben, bei denen das körperliche Geschlecht uneindeutig war, die jedoch eine eindeutige Geschlechtsidentität oder eine eindeutige Geschlechtsrollenpräsentation aufwiesen.

In der deutschen Übersetzung hat sich "Gender" als "Geschlechtsbewusstsein" eingebürgert. Mit "Geschlecht" ist hier nicht das biologische Geschlecht (engl. sex) gemeint, sondern das soziale Geschlecht, das heißt, was Männer und Frauen als typisch weiblich und typisch männlich in unserer Gesellschaft gelernt haben. Es handelt sich um sozial "konstruierte" und durch Sozialisation geprägte Geschlechtsidentität. "Gender" umfasst psychische, soziale und kulturelle Dimension menschlicher Identität. Dabei wird die Gleichwertigkeit der Geschlechter vorausgesetzt unter gleichzeitiger Anerkennung der Unterschiede. Joan Busfield meint, dass man nicht als Frau oder Mann geboren wird, sondern als "Mensch", und dass man sich später selbst entscheidet, was man sein will. Jeder soll ein neues so genanntes kulturelles, "soziales Geschlecht" bekommen, ein Gender, das er selbst bestimmen kann und dies völlig unabhängig von seinem biologischen Geschlecht [1].

"Gender" umfasst die psychologische, kulturelle und soziale Dimension des Konstrukts Geschlecht und beschreibt:

- die gesellschaftlich und sozial definierten Rollen, Rechte und Pflichten von Frauen und Männern. Das heißt auch, Definition, Bedeutung und Bewertung von Geschlechtsunterschieden erfolgen immer in einem gesellschaftlichen Zusammenhang;
- die Unterschiede in den Geschlechtsrollen können innerhalb als auch zwischen den Kulturen sehr groß sein;
- soziale Unterschiede zwischen Frauen und Männern werden erlernt und können verändert werden.

Joan Busfield beschreibt vier weitere Merkmale des Konzepts "Gender":

1. Gender als binäre Kategorie: Mann und Frau. Kritikerinnen werfen ein, dass diese den Blick darauf versteht, dass innerhalb der jeweiligen Gruppen von Männern und Frauen eine große Heterogenität besteht, ebenso wie auf die Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtern.

2. Gender als relationales Konzept, was bedeutet über die Beziehungen zwischen den Geschlechtern zu sprechen, wie sie in Organisationen und in Machtverhältnissen tatsächlich erlebt werden.

3. Gender und Ungleichheit: Gender als Konzept impliziert strukturelle Verhältnisse der Ungleichheit, unter anderem bezogen auf die Machtverhältnisse.

4. Gender als verbindendes Konzept. Es geht um das In-Beziehung-Setzen der Geschlechter. Damit wird es bei den Themen Gesundheit und Gesundheitswesen im Kontext von Organisationen unverzichtbar Genderanalysen durchzuführen [1:136].

Der Begriff "Gender Mainstreaming" ("Etablieren der Perspektiven sozialer Geschlechter", "geschlechtersensible Folgenabschätzung", "Integration der Gleichstellungsperspektive") bezeichnet den Versuch, die Gleichstellung der Geschlechter auf allen gesellschaftlichen Ebenen durchzusetzen. Bekannt wurde Gender Mainstreaming insbesondere dadurch, dass der Amsterdamer Vertrag 1997/1999 das Konzept zum offiziellen Ziel der Gleichstellungspolitik der Europäischen Union machte.

Gender Mainstreaming wurde Mitte der 90er Jahre als EU-Richtlinie zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union als Top-Down-Instrument installiert. Es handelt sich dabei um den Versuch, die Kategorie "Geschlecht" bei allen politischen Entscheidungsprozessen zu berücksichtigen und auf diese Weise mögliche geschlechtsspezifische Benachteiligungen entweder zu beseitigen oder sie gar nicht erst aufkommen zu lassen. Da es sich bei dem Konzept des Gender Mainstreamings aber um eine politische Strategie handelt, die die bisherige Frauen- und Gleichstellungspolitik ablösen soll, stellt sich die Frage, auf welchen theoretischen und gesellschaftlichen Grundannahmen das Konzept basiert. Die Frage zielt auf eine wissenschaftliche Auseinandersetzung, die auszuleuchten hätte, ob Gender Mainstreaming das halten kann, was es verspricht. Zu erörtern wäre beispielsweise, in welcher Weise Forschungsergebnisse aus der Geschlechterforschung tatsächlich in den politischen Reflexionshorizont aufgenommen sind oder ob nicht eher, wie andernorts auch, eine Abkoppelung von Theorie und politischer Praxis zu konstatieren ist [4:28].

Der für den Europarat erstellte Sachverständigenbericht von 1998 definiert: "Gender-Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an politischer Gestaltung beteiligten Akteurinnen der Blickwinkeln der Gleichstellung zwischen Frauen und Männer im allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen". Gender Mainstreaming will Ungleichheiten beseitigen und Gleichstellung fördern und impliziert, dass geschlechterbewusstes Verhalten zum normalen und selbstverständlichen

Handlungsmuster einer Organisation gehört. Gender Mainstreaming ist eine neue, auf europäischer Ebene verbindliche politische Strategie der Gleichstellungsförderung, um das Ziel der Chancengleichheit von Frauen und Männern zu erreichen. Erst wenn Frauen und Männer die gleichen Start- und Rahmenbedingungen haben, haben sie die gleichen Chancen [2:10]. Eine geschlechtersensible Perspektive wird in alle Aktivitäten und Maßnahmen integriert und alle Vorhaben werden auf ihre geschlechtsspezifischen Wirkungen hin überprüft. Für die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit bedeutet dies, dass in den jeweiligen Arbeitsfeldern wie -methoden die neue Perspektive der Geschlechterfrage zu einem selbstverständlichen Handlungs- und Entscheidungsmuster werden muss.

Literaturverzeichnis

1. Busfield Joan. Men, Women, and Madness: Understanding Gender and Mental Disorder. — New York: Univ Pr., 1996. — 287 p.
2. Lenz Ilse. Gender Mainstreaming — an Innovation in Europe? The Institutionalisation of Gender Mainstreaming in the European Commission, Gb Budrich, Barbara /BRO, 2005. — 271 S.
3. Müller Henrike. Gender Mainstreaming im Mehrebenensystem der EU Erfolge und Grenzen regionaler Politik-Innovationen, LIT Verlag, 2007. — 232 S.
4. Schmitt Katja. Gender Mainstreaming im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis Grundlagen, Ziele, Diskussion, 2005. — 156 S.

Секція 5

***ІНОЗЕМНИЙ ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ
ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПИТАННЯ
ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ***

ПРОСОДИЧЕСКАЯ МАРКИРОВКА ОЦЕНКИ В АНГЛИЙСКОМ НАРРАТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Актуальным направлением современной лингвистики является изучение функций языковых средств при передаче смысла дискурса. Роль просодии в формировании смысла дискурса изучена еще недостаточно. Поэтому в настоящем исследовании сделана попытка сопоставления просодических и семантико-синтаксических средств маркирования оценки в нарративном дискурсе.

Нарратив, как известно, представляет собой изложение событий, действий в хронологической последовательности либо посредством временных “слов”. “Минимальное” определение нарратива дано Барбарой Хернстейн Смит: “кто-то рассказывает кому-то, что что-то произошло”. Однако, излагая события, нарратор неизбежно интерпретирует, оценивает их, и оценка выступает неотъемлемой, важнейшей составляющей структуры нарратива.

Рассказать о том, что произошло, можно по-разному. Не найдется двух нарраторов, которые бы поделились опытом или оценили составляющие его элементы одинаково. Способ и манера изложения зависят от личности рассказчика и от степени его языковой компетентности. Процесс рассказывания есть индивидуальный, субъективный акт, посредством которого опыт проходит через фильтр фокусирующего сознания, позицию которого нарратив отображает.

Различны также мотивы, ведущие к возникновению нарративного дискурса в ежедневной коммуникации: желание проинформировать слушателя, уберечь его от нежелательных поступков, предостеречь или, наоборот, подтолкнуть к каким-либо действиям; самооправдание собственных поступков; желание осмыслить собственные действия и в целом жизнь; желание привлечь внимание; снятие психологического напряжения, внутреннего конфликта; желание вызвать одобрение, похвалу, покрасоваться, выставить себя в выгодном свете [1, 3, 4]. Как справедливо отмечает Дебора Шиффрин, нарратив отображает “социолингвистический автопортрет: лингвистические линзы, сквозь которые проступает самовосприятие людей и их опыт” [9: 43].

Устный нарративный дискурс характеризуется такими стилевыми чертами, как субъективность, эмоциональность, неофициальность, динамизм, напряжение, спонтанность и апеллятивность. Наряду с референциальной функцией как “средством воспроизведения опыта в упорядоченном наборе предложений, соответствующем самому опыту” важнейшей функцией нарративного дискурса, по мнению У. Лабова, является эвалютивная, оценочная [6: 132].

Фразы, реализующие в нарративном дискурсе оценочную функцию, составляют блок *оценка*, который наряду с *резюме*, *ориентировкой*, *развитием действия*, *результатом* и *кодой* образуют структуру нарратива. Под *резюме* понимается краткое содержание истории, которое обычно приводится в самом начале нарратива. *Ориентация* служит для обозначения времени, места, действующих лиц и их действий или обстоятельств ситуации и, как правило, имеет место в непосредственно первом нарративном предложении. *Развитие действия* и *результат*, отражающие хронологическую организацию действий в речи, являются ядром нарративного дискурса. Функция *коды* — это завершение последовательности развивающихся действий и сигнал о том, что ни одно из последующих событий не представляет интереса для нарратива. Иногда *кода* — это предложение типа “Вот как это было”, в других случаях *кода* тематически возвращает рассказчика и слушателя к моменту речи.

Предмет данного исследования — *оценка* — определяется В. Лабовым как важнейший (наряду с *развитием действия* и *результатом*) компонент устного нарративного дискурса. Под *оценкой* подразумеваются средства, используемые рассказчиком для обозначения смысла повествования, причины его возникновения, его предназначения, — в конце нарратива немислим вопрос “Ну и что?”. Наоборот, адекватной реакцией является: “Неужели?”. Оценочные средства говорят нам: “Это было ужасно, опасно, странно, безумно, либо забавно, чудесно” [6: 136].

Материалом исследования послужили 25 нарративных дискурсов бытового характера продолжительностью 5–6 минут каждый, рассказанных дикторами мужского и женского пола. Дикторы относятся к одному социальному классу: это люди с высшим образованием, преподаватели, врачи, банковский служащий; все они являются носителями лондонского варианта английского языка. Коммуникативной целью всех исследованных дискурсов является желание удивить, развлечь рассказчика, а также представить себя в выгодном свете. Каж-

дый нарратор владеет искусством повествования, соблюдает этику рассказывания нарратива, ярко интонационно маркирует оценочные высказывания, каждый из исследованных нарративов коммуникативно успешен.

Непосредственной задачей работы было определение просодических параметров оценочных фраз коммуникативно успешных нарративов. Практическое значение исследования состоит в описании идеального просодического оформления нарративного дискурса.

Оценочная функция заключается в установлении интерпретации события рассказчиком, его поведения и последствий для него и других участников действия. Интерпретация событий осуществляется посредством употребления прилагательных, существительных, наречий, глаголов, имеющих оценочную коннотацию. Выражая *оценку* событиям и поступкам участников истории, образованные рассказчики прибегают к использованию разнообразных стилистических приемов: сравнений, метафор, эпитетов, синекдохи.

Количество словоупотреблений, составляющих блок *оценка* в исследованном материале, составляет 24 % всех употреблений, что позволяет говорить о важности данной нарративной составляющей.

Оценка не имеет фиксированного места в нарративе: оценочные средства пронизывают весь нарратив, образуя некую вторичную структуру. По синтаксической структуре предложения, выражающие *оценку*, являются в большинстве случаев простыми (52 % всех оценочных предложений), реже сложносочиненными (21 %):

- *It was quite extraordinary.*
- *There was no point in calling the police.*
- *I am very skeptical about gambling, I really just... don't... you know, I don't believe in it.*

- *It was a very horrid business.*
- *Anyway, I wasn't going to change my attitude.*
- *It looked... it looked extremely dangerous.*

Среди сложноподчиненных предложений (27 % всех предложений, содержащих *оценку*) преобладают причинные и дополнительные предложения, т. к. рассказчики пытаются объяснить свои действия либо действия других участников истории:

- *Anyway... erm... being British I was too discreet to go up directly and ask them, so I erm... went alongside and just looked over the wall to see what they were doing...*

- *It was actually terribly amusing, this, because on the plane there was the Marquis of Bath with his wife, with their Rolls Royce... and there was Lord and Lady Manchester and there was me and my friend.*

- *So, I mean, two weeks later, the car broke down again... third time... I mean it had never given me any trouble before, this car... and... and... three times in two weeks...*

Как демонстрируют приведенные фразы, **оценка** изобилует вводными элементами “*I mean, actually, in fact, you know, you see, well*”, которые привлекают внимание слушающего к некоторому отрезку речи либо дают говорящему возможность продумать следующую фразу.

Реализация оценки осуществляется в нарративном дискурсе главным образом оценочными прилагательными “*nice, marvelous, sceptical, angry, generous, amusing, disappointing*”, наречиями-интенсификаторами “*just, very, quite, absolutely, terribly, completely, much*”, оценочными существительными “*shock, panic*”, местоимениями “*everything, anything, nothing, all*” и глаголами, имеющими оценочную коннотацию “*worry, enjoy, love*”.

Поскольку задачей дикторов во всех дискурсах является привлечение внимания и показ себя в выгодном свете, их речь отличает использование стилистических приемов: сравнений, метафор, эпитетов, синекдохи. Проиллюстрируем использование в блоке **оценка** сравнений:

- *So by the third day the snow had really got terribly hard. It was **like a sort of frock** and slippery. So it was very hard to stand up even.*

- *And he is constantly walking round the balloon, lowering the sandbags, as the hydrogen gradually fills in it. It grows **like a beautiful mushroom**.*

Иллюстрацией использования метафор служат следующие фразы:

- *The lady came up to me and without any entry at all **poured out the same story**.*

- *And then I came across a solid **jam-packed crowd** of people and I started to move through them.*

Далее рассмотрим фразу, в которой увеличение экспрессивности глагола достигается за счет транспозиции, образования по типу голофразиса:

- *I waited about a week, **half-expecting** my two dollars back, but of course it didn't come back.*

Примером употребления эпитетов в **оценке** может служить следующая фраза:

• *There was a dead silence, absolute shocked silence and it was a long way from any town or any village and the only thing you could hear was the engine.*

Уместна для выражения оценки синекдоха, в которой толпа людей рассматривается как единое целое:

• *And the whole crowd was simply gasping with horror.*

• *And the whole audience let out — the whole crowd, vast crowd, — let out a gasp, and the words sort of ran back “The coffin is empty. The body is gone”.*

Перцептивный и электроакустический анализ фраз, составляющих блок *оценка*, показал, что данные синтагмы характеризуются широким частотным диапазоном, который в среднем составляет 105 Гц у дикторов-мужчин и 123 Гц у дикторов-женщин.

Исследование мелодического контура обнаруживает яркое интонационное маркирование оценочных фраз эмфатическими интонационными моделями, такими как сочетание скользящей предъядерной модели и нисходяще-восходящего или высокого нисходящего терминального тона.

Важность роли просодии в выделении наиболее семантически насыщенных речевых единиц подтверждают данные исследования частоты основного тона и интенсивности фраз нарративного дискурса. Наиболее высокие частотные и силовые показатели в нарративных фразах отмечены на оценочных прилагательных, существительных, наречиях-интенсификаторах, местоимениях и глаголах, имеющих оценочную коннотацию. Частотные показатели ударных слогов данных лексем равны 260–320 Гц в речи мужчин и 220–390 Гц в речи женщин, показатели интенсивности составляют 48–60 дБ в речи мужчин и 48–70 дБ в речи женщин. Ударные слоги данных частей речи образуют ядерную часть синтагм.

Темп синтагм, составляющих оценочные предложения, характеризуется вариативностью — имеет место значительное ускорение либо резкое замедление темпа речи. При среднеслоговой длительности всех дискурсов, равной 225 мс, длительность ударных слогов оценочных лексем составляет 285–345 мс при замедлении темпа речи и 160–180 мс при его ускорении. Контрастные изменения темпа речи привлекают внимание к оценочным фразам нарратива.

Приведем примеры фраз, в которых ярче всего посредством частотных, силовых и темпоральных параметров выделяются оценочные прилагательные:

• *And I had some very nice time, sitting down at the bottom of holes, while they recited poetry in Irish to me, you know.*

- *So I thought to myself “Well, that’s **amazing!**”*

Особую роль в просодическом маркировании оценочных фраз имеют логические паузы, которые предшествуют важным в смысловом отношении отрезкам речи. Данные паузы, как межсинтагменные, так и внутрисинтагменные, в материале исследования характеризуются продолжительностью и составляют 300–1000 мс. Приведем примеры фраз, в которых паузы несут смысловую нагрузку:

- *Perhaps I don’t know what he is going to do, maybe he is going to show, that the body is er... somebody else or...” I couldn’t think what it could be, why he should open that coffin...*

- *They were only prepared to confirm or deny... that a passenger was on the plane, that had crashed... and unfortunately there were blocked booking by ... er travel agencies on that flights, so they haven’t got a complete passenger list.*

Ритмическая организация оценочных структур характеризуется переменностью в чередовании длинных и коротких синтагм.

Таким образом, нарратив является единицей дискурса с довольно регулярной структурой, в которой синтаксические и семантические варианты выполняют не только функции референции, но также и социальные, оценочные. Реализация **оценки** в речи образованных рассказчиков осуществляется посредством употребления большого количества прилагательных, существительных, наречий, глаголов, имеющих оценочную коннотацию, а также использования разнообразных стилистических приемов: сравнений, метафор, эпитетов, синекдохи.

Все эти речевые средства в коммуникативно успешных нарративах характеризуются яркой просодической маркированностью, в которой участвуют все элементы просодии: высота тона, интенсивность, мелодия, ритм, темп, паузация. Исследование демонстрирует, что фразы, составляющие блок **оценка**, характеризуются широким частотным диапазоном, вариативным темпом речи, наличием большого количества логических пауз; оценочные лексемы характеризуются самыми высокими частотными и силовыми показателями.

Таким образом, можно заключить, что **оценка** является важным структурным компонентом устного нарративного дискурса и может быть выражена в речи целым комплексом семантических, синтаксических, стилистических и просодических средств, разнообразие которых обеспечивает успешность нарративного дискурса как акта коммуникации.

Література

1. Bennett, Gillian. *Narrative as expository discourse*. — *Journal of American folklore*. — 1986. — Vol. 99, № 394. — P. 416–433.
2. Bower, Anne R. *Deliberative action constucts: reference and evaluation in narrative // Towards a social science of language*. — Vol. 2: *Social interaction and discourse structures*. — 1997. — P. 56–75.
3. Dijk, T. A. van. *Action, action description, and narrative // New literary history*. — 6. — 1975. — P. 273–294.
4. Emmott, Catherine. *Narrative comprehension. A discourse perspective*. — Oxford, 1997. — 269 p.
5. Fludernik, Monica. *Towards a “natural narratology”*. — London, New York, 1986. — 165 p.
6. Labov, William. *Language in the inner city*. — Philadelphia, 1972. — 443 p.
7. Miller H. *Narrative, in Critical Terms for Literary Study*, ed. by F. Lentriccia and T. MaLaughin. — Chicago: University of Chicago Pres, 1990. — P. 127–140.

УДК 811. 111'25

Н. А. Богачова

КОМПЛЕКСНІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НАЙМЕНУВАНЬ БРИТАНСЬКИХ КІНОФІЛЬМІВ

Складаючи частину творчого процесу відтворення фільму, номінативний акт передбачає естетичне відношення до дійсності. Життєво-естетична позиція авторів фільму знаходить своє відображення в образній системі, куди входить і заголовок. Створюючи предмет мистецтва, митець не тільки зображує, але й виражає, дає ситуації свою власну змістовну інтерпретацію, тим самим впливаючи на уявність глядача й змушуючи його самостійно розкривати підтекст. Таким чином, заголовкам у тій або іншій мірі властива прагматична направленість, тобто вони мають контактнуустановлюючу функцію й містять у собі привернення уваги глядача до фільму.

В основі кожного художнього фільму покладено сценарій — літературна, ідейно-естетична основа фільму. “Сценарій — літературний жанр, що має всі риси літературної специфіки” [2:148]. Він, звичайно, є літературою, але літературою, цілком орієнтованою на сприймання глядача.

М. Блейман вважає сценарій художнього фільму текстом, який має заголовок [2:43], але Є. Книш, досліджуючи заголовки художніх фільмів у російській мові в своїй дисертації, пропонує ще один термін для позначення заголовків кінофільмів — фільмоніми. Вона вказує, що “найменування об’єктів духовної культури, або ідеоніми, занурюють нас у світ кіномистецтва, тобто другу дійсність, змодельовану уявою художника” [6:11].

Велику філологічну традицію має вивчення заголовків художніх текстів та їхніх перекладів, а також вивчення та класифікація лексичних та граматичних трансформацій, насамперед у роботах таких видатних вчених-філологів, як Л. С. Бархударов, Л. Б. Бойко, Н. К. Гарбовський, Ж. А. Голікова, Я. І. Рецкер, В. Н. Комісаров [1, 3–5, 10, 7, 8, 9].

Найменування кінофільмів містять у собі велику інформацію і становлять інтерес для перекладача в силу своєї багатоаспектності. Оскільки вони є найменуваннями, вони входять в ономастичний простір як складова частина ідеонімів — найменувань об’єктів духовної культури, які слугують у той же самий час одним з основних джерел поповнення ономастичного репертуару, залишаючись при цьому недостатньо вивченими. Ономастичною природою фільмонімів не вичерпується їх сутність. Входячи в комунікативну систему кіно, вони беруть участь у комунікації, представляючи собою її одиниці. Нарешті, найменування кінофільмів як твори мистецтва мають естетичний потенціал, який повинен бути врахованим при їхньому перекладі. Найменування кінофільмів, або фільмоніми, входять в ономастичний простір частиною ідеонімів. Найбільшу подібність з фільмонімами виявляють заголовки творів художньої літератури. Звідси випливає, що переклад фільмонімів буде представляти такі ж труднощі, як і переклад заголовків художньої літератури.

Для того щоб визначити застосування перекладацьких трансформацій при перекладі фільмонімів, потрібно спершу з’ясувати, що таке трансформація. Багато вчених, що досліджували цю проблему, давали різні дефініції цього поняття.

Наприклад, Л. С. Бархударов пояснює, що “Досягнення перекладацької еквівалентності (“адекватності перекладу”), всупереч розбіжностям у формальних і семантичних системах двох мов, вимагає від перекладача насамперед вміння зробити численні і якісно різноманітні міжмовні перетворення — так звані перекладацькі трансформації — для того, щоб текст перекладу з максимально можливою повнотою передавав всю інформацію, вкладену в вихідному тексті...” [1:190].

Ж. А. Голікова визначає трансформаційний переклад як “переклад з використанням однієї з перекладацьких (лексичних або граматичних) трансформацій (диференціації значення, конкретизації значення, генералізації значення, значеннєвого розвитку, цілісного перетворення, антонімічного перекладу, додавання або опущення слів, компенсації, зміни структури речення, зміни порядку слів, заміни частин мови й речення)” [5:280].

В. Н. Комісаров вказує, що “перетворення, за допомогою яких можна здійснити перехід від одиниць оригіналу до одиниць перекладу в зазначеному змісті, називаються перекладацькими (міжмовними) трансформаціями. Оскільки перекладацькі трансформації здійснюються з мовними одиницями, що мають як план змісту, так і план вираження, вони носять формально-семантичний характер, перетворюючи як форму, так і значення вихідних одиниць” [8:172].

Розглянувши вищезазначені, а також інші існуючі класифікації перекладацьких трансформацій та враховуючи багатоаспектність фільмонімів, найбільш доцільною була обрана класифікація В. М. Комісарова [8:172].

Залежно від характеру одиниць іноземної мови (ІМ), відзначає В. М. Комісаров, які розглядаються як вихідні в операції перетворення, перекладацькі трансформації підрозділяються на лексичні й граматичні. Крім того, існують також комплексні лексико-граматичні трансформації, саме які і є темою цієї статті. Ці перетворення або стосуються одночасно лексичних й граматичних одиниць оригіналу, або є міжрівневими, тобто здійснюють перехід від лексичних одиниць до граматичних й навпаки. До них відносяться антонімічний переклад, експлікація (описовий переклад) і компенсація [8:172].

При антонімічному перекладі заміна стверджувальної форми в оригіналі на заперечну форму в перекладі або, навпаки, заміна заперечної форми на стверджувальну супроводжується заміною лексичної одиниці ІМ на одиницю мови перекладу (МП) з протилежним значенням.

В рамках антонімічного перекладу одиниця ІМ може бути замінена не тільки прямо протилежною одиницею МП, але й іншими словами та словосполученнями, що висловлюють протилежну думку [9:172].

Описовий переклад — це лексико-граматична трансформація, при якій лексична одиниця ІМ замінюється словосполученням, що розкриває її значення. Недоліком описового перекладу є його багатослів-

ність. Тому найбільш успішно цей спосіб перекладу використовується там, де можна обійтись порівняно стислим поясненням [9:172].

Остання з комплексних лексико-граматичних трансформацій — це прийом компенсації. Компенсація — це спосіб перекладу, при якому елементи змісту, що були втрачені при перекладі, передаються в тексті перекладу будь-яким іншим засобом, при цьому необов'язково в тому ж самому місці в тексті, що й в оригіналі [9:172].

Загалом за допомогою використання комплексних лексико-граматичних трансформацій було перекладено 41 найменування кінофільмів, тобто 11,05 % від загальної кількості досліджуваних фільмонімів, або назв британських кінофільмів — 371.

За допомогою описового перекладу був перекладений 21 фільмонім, що складає 51,2 % з тих фільмонімів, при перекладі яких були використані комплексні лексико-граматичні трансформації. Наприклад, *The Go-Between* — *Посредник*, *Out of Season* — *Мертвий сезон*, *Bed&Breakfast* — *Комната с завтраком*, *Deadline* — *Крайний срок*, *Gumshoe* — *Сыщик*. Це найпоширеніша з комплексних лексико-граматичних трансформацій при перекладі назв британських кінофільмів з англійської на російську мови.

За допомогою прийому компенсації було перекладено 12 фільмонімів, що складає 29,3 % з тих фільмонімів, при перекладі яких були використані комплексні лексико-граматичні трансформації. Наприклад, *Backbeat* — *Пятый в квартете*, *Bullseye* — *В яблочко!*, *Slipstream* — *Воздушный Гольфстрим*, *A Clockwork Orange* — *Заводной Апельсин*. Ця трансформація займає друге місце серед комплексних лексико-граматичних трансформацій при перекладі назв британських кінофільмів з англійської на російську мови.

За допомогою антонімічного перекладу було перекладено лише 8 фільмонімів, що складає 19,5 % з тих фільмонімів, при перекладі яких були використані комплексні лексико-граматичні трансформації. Наприклад, *Don't Look Now* — *Закрой глаза сейчас*, *Tomorrow Never Comes* — *Завтра не наступит никогда*, *Bad Timing* — *Неудачное совпадение*.

Отже, можна визначити певні закономірності — найбільш частотною з цих трансформацій при перекладі найменувань британських кінофільмів є така трансформація, як описовий переклад. Ця трансформація домінує над всіма іншими, оскільки була знайдена нами в 51,2 % від кількості тих фільмонімів, де були визначені комплексні лексико-граматичні трансформації. Друге місце посідає прийом компенсації з 29,3 %, а найменш поширеним є прийом антонімічно-

го перекладу з 19,5 %. Ці результати відображені у схемі. Така послідовність обумовлена насамперед прагматичним та функціональним аспектами найменувань кінофільмів, адже саме привернення уваги глядача є одним з головних завдань заголовків.



Лексико-граматичні трансформації при перекладі назв кінофільмів

Результати цього дослідження дозволили виявити закономірності використання комплексних лексико-граматичних трансформацій при перекладі саме назв явищ духовної культури, таких як кінофільми, і тому ми можемо вважати, що наше дослідження привнесло свій внесок до теорії та практики перекладу та буде корисним як для теоретиків, та і для практиків перекладу.

Література

1. Бархударов Л. С. *Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории переводов.* — М.: МО, 1975. — 240 с.
2. Блейман М. Ю. *О кино — свидетельские показания.* — М.: Искусство, 1973. — 592 с.
3. Бойко Л. Б. *Особенности заглавия и его функционирования в текстах с противоположными коммуникативными задачами: Дис. ... канд. филол. наук.* — Одесса, 1998. — 302 с.
4. Гарбовский Н. К. *Теория перевода: Учебник.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. — 544 с.
5. Голикова Ж. А. *Перевод с английского на русский: Учеб. пособие.* — М.: Новое знание, 2003. — 287 с.
6. Кныш Е. В. *Лингвистический анализ наименований кинофильмов в русском языке: Дис. ... канд. филол. наук.* Одесса, 1992. — 208 с.
7. Комиссаров В. Н. *Слово о переводе.* — М.: МО, 1973. — 215 с.
8. Комиссаров В. Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты).* — М.: Высшая школа, 1990. — 256 с.
9. Комиссаров В. Н. *Современное переводоведение.* — М.: ЭТС, 1999. — 190 с.

К ВОПРОСУ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ ФУТБОЛА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ (1900–1930 гг.)

Структура термина, всей терминологии, как и лексического состава языка в целом, подвержена определенному развитию во временном континууме. В литературе по словообразованию и по терминологии [3, 5] ставится вопрос о процессе формирования термина, о рассмотрении системы образования лексических единиц как целостного процесса.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что адекватность любых обобщений, касающихся языка, зависит в первую очередь от качественных характеристик анализируемого материала, которые формируются в течение определенного периода времени. Это в полной мере относится и к становлению футбольной терминологии. Футбол как вид спорта возник в 2700 году до нашей эры в Китае. И благодаря правящему тогда в стране “Желтому Королю” был составлен первый свод правил “Тсу-Кю”. Так назывался тогда футбол. В I–V века нашей эры футбол стал популярным видом спорта в Римской империи.

Футбол как вид спорта пришёл в Германию лишь в 1874 г., а именно, в город Брауншвейг, где впервые был организован школьный футбольный союз. Уже через год, в 1875 году, там же был напечатан первый свод правил игры в футбол, переведенный с английского языка. Перевод правил явился основой немецкой футбольной терминологии. Конечно, английские заимствования имели место: так, например, до сих пор сохранились и используются в футбольной терминологии такие термины, как *Coach*, *Comeback*, *Foul*, *Football*, *Kick-Off* и т. д.

XX век открывает для футбола новую страницу. В 1908 году его включают в олимпийские игры. В первых олимпийских играх принимают участие 6 футбольных команд. Англия становится призером, Германия же проигрывает свою первую олимпиаду.

Исторические факты безусловно оказали и оказывают свое влияние на развитие немецкой футбольной терминологии. Объектом нашего исследования являются футбольные термины, используе-

мые в газетных статьях по данному виду спорта в ежедневной газете “Münchener neueste Nachrichten” 1910, 1920 и 1930 г. Поскольку терминология футбола в Германии развивается с начала XX века и первые статьи по данному виду спорта появляются лишь в 1910 г., то это дает возможность проследить становление и развитие терминов футбола на начальном этапе становления терминологии футбола.

По данным сплошной выборки немецкой прессы 1910, 1920 и 1930 гг., общий объем которой составил 5000 терминопотреблений, можно говорить о том, что футбольная терминология характеризуется наличием ряда семантических подразделений с общим категориальным значением, реализующихся разными словообразовательными средствами. Поэтому к нему целесообразно применить словообразовательный анализ с целью выяснения существования корреляции между выделенными семантическими категориями и определёнными словообразовательными моделями, поскольку “множественность в языке словообразовательных моделей и типов синтаксических связей слов, нередко синонимичных, выдвигает проблему изучения продуктивности, логической целесообразности и предпочтительности одних моделей и синтаксических конструкций перед другими в области терминологической лексики” [4: 9].

В работах по терминологическому словообразованию, которое опирается на положения общей теории словообразования, разработанные в трудах Е. С. Кубряковой, Н. Д. Арутюновой, и ряда других лингвистов, исследованы преимущественно структурно-семантические особенности различных словообразовательных способов и соответствующих моделей. Как показывают конкретные исследования, терминопотребление происходит с помощью тех же способов номинации, что и образование общеупотребительной лексики, но с разной степенью продуктивности каждого из них [1: 7]. Иными словами, “такие средства наименования как образование новых слов, переосмысление существующих слов, словосочетания и заимствования, выступают как универсальные средства для общей и терминологической лексики, однако удельный вес каждого из них в разных языках и в разных терминологиях различен” [2: 74]. При этом для терминологического словообразования характерно “формирование фонда собственно терминологических средств” [5: 111]. Не случайно осмысление словообразования в рамках теории номинации и его освещение с ономаσιологических позиций привели к определению данного языкового феномена как особой части грамматики “со сво-

ей собственной системой правил, определяемых не только связями с синтаксисом, морфологией, лексикой и семантикой языка, но и общей зависимостью от принципов той деятельности, для участия в которой они, собственно, и создаются” [6: 13].

Анализ формы и содержания в их взаимосвязи и взаимообусловленности дает возможность наиболее глубоко проникнуть в суть изучаемых языковых явлений, в связи с чем в современном практическом словообразовании явственно наметилась тенденция проведения словообразовательного анализа на основе семантического принципа, целью которого является выявление словообразовательных средств, обслуживающих определённую лексико-семантическую категорию. В рамках словообразования выделяемые таким образом группы слов именуются словарными блоками, под которыми подразумеваются семантические объединения слов различных словообразовательных моделей с общими инвариантными смысловыми признаками [1: 15].

Как отмечалось выше, ФТ представляет собой совокупность взаимосвязанных образований, объединённых общим смысловым заданием и отличающихся друг от друга как характером обозначения, так и специфическими словообразовательными особенностями. Анализ терминов футбола определяет как семантическую специализацию, так и продуктивность словообразовательных морфем и моделей для наименования понятийных категорий, уже имеющихся в футбольной терминологии. Это в свою очередь будет содействовать более точному прогнозированию развития данного слоя терминологии, а также облегчит определение соответствия терминологических новообразований продуктивным моделям, обслуживающим ту или иную категорию.

Частеречная стратификация конститuentов ФТ дала следующие результаты: 55,8% терминов являются существительными, 38,1% глаголами и 6,1% — прилагательными и наречиями.

Исследование ФТ показывает, что для неё на этом этапе развития характерны следующие способы терминообразования:

– заимствование (т. е. образование новых терминов с использованием формантов из английского языка). Наиболее частотными терминами являются заимствованные термины — например, *Ball* (4,71%), *Coach* (3,04%), *Fair* (2,73%), *Kombination* (2,05%), *Team* (4,37%) и др. Данный способ терминообразования на данном этапе развития терминологии футбола является основным, так как английские заимствования составляют около 60% всех футбольных терми-

нов. Это объясняется тем, что футбол в Германию пришел из Англии и, как показывает история его развития, футбольная терминология пришла в Германию сформированной и заимствованной из английского языка. Их высокая частотность употребления в немецкой прессе указывает на ведущую роль заимствований в терминологии футбола данного периода;

– семантическое словообразование (т. е. образование новых терминов путём терминологизации значений уже существующих слов). Этот способ словообразования рассматривается как “результат длительного исторического развития значения этих слов”. В терминологии футбола “семантическое словообразование” не является историческим результатом, а результатом давления пуризма. С 1863 года в Германии существует союз, целью которого является очистить немецкий язык от заимствований из других языков. Деятельность этого союза повлияла на то, что 25% терминов, употребляющихся в футболе, были созданы на основе формантов из немецкого языка. Например, такие термины, как *Feld* (2,73%), *Tor* (4,65%), *Durchbruch* (1,5%), *Mittelstürmer* (1,2%), *Schuß* (0,78%), *Verein* (0,92%) и др. Частотность их употребления в 2–3 раза меньше, чем заимствованных;

– морфологическое словообразование (т. е. образование новых терминов с помощью имеющихся языковых элементов). Данный способ словообразования подразделяется на словосложение (*Zusammensetzung*) и словопроизводство (*Ableitung*) [8: 304]. В ФТ данного периода этот способ словообразования представлен лишь около 13%. И в отличие от современных тенденций, словосложение используется реже, чем словопроизводство. Например, такие термины, как *Läufer* (1,29%), *Techniker* (1,29%), *Stürmer* (1,29%), и термины, представляющие словосложение. *Doppelspitze* (0,16%), *Hintermannschaft* (0,18), *Tabellenerste* (0,48%) явствуют, что частотность употребления словопроизводства (аффиксации) в три раза выше, чем словосложения;

– синтаксическое словообразование (т. е. образование новых терминов в результате синтаксического сочетания слов). В данном периоде образования ФТ представлены синтаксические образования терминов лишь около 2%. Такие примеры, как *Linker Läufer* (0,1%), *Rechter Läufer* (0,1%), по частотности употребления в немецкой прессе минимально используемы.

Это определено, с одной стороны, тем, что футбол был новым видом спорта, и средства массовой информации отражали лишь ос-

новые доступные для понимания читателей термины, а, с другой стороны, статьи в газетах имели лишь информативный характер и не содержали обзора и анализа хода игры. В статьях того времени отражались лишь самые важные моменты игры, и их объем был невелик по причине отсутствия массового интереса и знаний немцев о данном виде спорта. И если сравнить статьи по футболу 1910 года, где объем использовавшихся футбольных терминов ограничивался 40 терминами, и статьи 1930, где уже использовалось более 100 футбольных терминов, то можно говорить о наметившейся тенденции роста интереса к футболу и постоянно растущих знаний масс об игре в футбол, что и обусловило увеличение объема статей и использование в них большего количества языковых средств и привело к появлению новообразований в терминологии футбола.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. К проблеме функционирования типов лексического значения // *Аспекты семантических исследований*. — М.: Наука, 1980. — С. 156–249.
2. Адаменко Н. А., Адаменко П. А. Опыт сопоставительного изучения терминологической системы в английском и русском языках (на материале спортивной терминологии) // *Системное описание лексики германских языков*. — Л., 1979. — Вып. 3. — С. 73–79.
3. Головин Б. Н., Корбин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. — М.: Изд-во Наука, 1987. — 103 с.
4. Бархударов С. Г. О значении и задачах научных исследований в области терминологии // *Лингвистические проблемы научно-технической терминологии*. — М., 1970. — С. 7–10.
5. Даниленко В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. — М.: Наука, 1977. — 246 с.
6. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. — М.: Издательство ЛКИ, 2008. — 160 с.
7. Куликова И. С., Салмина Д. В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты). — СПб.: Сага, 2002. — 352 с.

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО ПРОЦЕССА КАТЕГОРИЗАЦИИ

Важнейшим свойством когнитивной системы признается способность осуществлять категориальную классификацию предметов и явлений действительности, т. е. распределять их по определенным разрядам, группам или классам. Категоризация воспринимаемой информации — один из основных способов систематизации и организации знания в голове человека.

С психологической точки зрения, категоризация естественных феноменов — довольно сложный процесс, включающий следующие моменты:

1. *Отбор стимулов* (selection of stimuli): из всего богатства стимулов, воспринимаемых сенсорными системами человека (визуальными, слуховыми, тактильными и др.), лишь несколько наиболее значимых отбираются для когнитивной обработки.

2. *Идентификация и классификация* достигаются сравнением отобранных стимулов с релевантным знанием, хранящимся в памяти.

3. *Наименование* (naming): большинству когнитивных категорий присваивается имя, хотя некоторые не получают специального обозначения, например, “things to eat on a diet”, “things to pack in a suitcase” [1, 6].

Механизмом, в немалой степени детерминирующим ментальный процесс категоризации, как считают исследователи, является так называемый принцип “экономии мышления”, в соответствии с которым мозг, “рассортировывая” предметы по определенным, заданным категориям, значительно “облегчает” себе работу по обработке большого количества данных¹. Эта особенность мозга, однако, нередко ведет к упрощенной схеме интерпретации сложных феноменов, подводя их под один знаменатель с другими, *кажущимися* подобными

¹ Ср., в частности: Naming, classifying, categorizing, pigeonholing, dividing up people or things into groups... we do it all the time. Our brains are built that way. It would be inefficient to have to learn how to deal with each object, each animal, each person individually, so we put them in categories — “cars” and “cows” and “politicians,” for example — and then we can apply what we learn about one member of the category to other members of the same category [2].

им явлениями, что в рамках социальной категоризации имеет весьма опасные последствия.

В настоящее время можно говорить о двух исследовательских подходах к категоризации человеческого опыта: традиционном, “классическом”, ассоциирующимся с именем Аристотеля¹, и “новом”, альтернативном, *прототипическом* подходе. В соответствии с классической логикой Аристотеля, категорию определяет фиксированный набор существенных признаков, которые являются необходимыми и достаточными условиями отнесения той или иной сущности к данной категории. Отсюда следует, что если единица обладает требуемым набором признаков, она входит в категорию, в противном случае — нет. Больше или меньше степени принадлежности объекта категории не предполагается. Категории дискретны, у них не может быть размытых границ и нет значимой внутренней организации.

Традиционный взгляд на категоризацию в терминах четко определяемых категорий находится в оппозиции к прототипической модели категоризации, разработанной когнитивным психологом Э. Рош и ее коллегами [3, 4, 5]. Важно отметить, что на формирование когнитивной теории категоризации большое влияние оказала идея “familial сходств” как объединяющий члены категории принцип известного австрийского философа Л. Витгенштейна.

Согласно *современным* представлениям, принадлежность элемента к категории определяется не наличием у него совокупности обязательных для включения в данную категорию признаков, а на основе его сходства или подобия (“family resemblances”) с прототипом — “лучшим” и наиболее типичным представителем категории, отражающим существенные свойства нашего представления о предмете. Прототип определяется как *центр* категории, а единицы, отличающиеся по каким-либо параметрам от наиболее репрезентативных (прототипических), также включаются в данную категорию, но в качестве ее периферийных элементов; т. е. *составляющие* когнитивной категории могут располагаться ближе или дальше от прототипа.

Э. Рош иллюстрирует это положение категорией *BIRD* (пример, ставший хрестоматийным): несмотря на то, что существуют четкие

¹ “Классическая” модель категоризации в западной науке известна также под названием модели “критериального атрибута” (“criteria] attribute”), или признаковой модели [1: 167].

критерии, позволяющие отличать птиц от других живых существ, люди считают одних птиц “хорошими” примерами данной категории, а других — нет. Так, малиновки и воробьи — типичные представители категории “птица”, а куры, орлы, страусы или пингвины, в представлении большинства говорящих как на английском, так и на русском языке, не являются характерными примерами птиц и поэтому образуют периферию категории.

Итак, в отличие от “классической логики”, когнитивная теория категоризации постулирует следующее: категории не имеют четко очерченных границ, т. е. являются *размытыми*; в них обнаруживается внутренняя структура (центральные и периферийные члены); включение единицы в категорию не является однозначным и “зависит от решения говорящего и его терпимости по отношению к элементам, не похожим на прототипический” [1: 167].

Литература

1. Лангакер Р. В. Модель, основанная на языковом употреблении // *Вестник Московского университета. — Серия 9. Филология. — 1997. — № 4, 6. — С. 160–174.*

2. Harris J. R. *Nature and nurture: Excerpts from “The nurture assumption: why children turn out the way they do”.* — New York: Free Press, 1998. — 480 p. — <http://eon.law.harvard.edu/identity/Harris.html>

3. Rosch E. *Cognitive representations of semantic categories // Journal of experimental psychology. — General, 1975. — Vol. 104. — P. 192–233.*

4. Rosch E., Mervis C. *Family resemblances: studies in the internal structure of categories // Cognitive psychology. — 1975. — Vol. 7. — P. 573–605.*

5. Rosch E., Mervis C., Gray W., Johnson D., Boyes-Braem P. *Basic objects in natural categories // Cognitive psychology. — 1975. — Vol. 8. — P. 382–439.*

6. Ungerer F., Schmid H. J. *An introduction to cognitive linguistics.* — London; New York: Longman, 1996. — xiv, 306 p.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРНИТОЛОГИЧЕСКОЙ НОМЕНКЛАТУРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Одной из главных особенностей развития современной лингвистической парадигмы является повышенный интерес к прагматическим аспектам изучения проблем межкультурной коммуникации в сугубо научных сферах, которые в первую очередь привлекают внимание к изучению механизмов адекватной передачи единиц различных языковых подсистем. Именно в пределах лингвопрагматики становится возможным углублённое компаративное исследование структурно-семантических факторов языковой специфики различных сфер приложения знания, а также корректного восприятия и понимания номенклатурных единицы и терминов [2]. Именно поэтому выявление адекватных терминологических соответствий и составление на этой основе специализированных словарей может облегчить методологические задачи преподавания иностранных языков в специализированных вузах [1].

Как номенклатура, так и терминология многих естественных наук во многом построена на основе греко-латинских элементов и оформляется грамматическими категориями данных языков. Но при их рассмотрении невозможно абстрагироваться от живого общеязыкового контекста [3]. Кроме того, зоологическая, ботаническая, анатомическая и другие номенклатурные подязыки, хотя и опираются на международные классификации и методы в создании новых таксонов, в своей основе не регламентируются ими. Орнитологическая лексика английского и русского языков в координатах межкультурной коммуникации полностью вписывается в указанный спектр проблем. Изучение обозначений птиц — орнитонимов — в указанных языках в компаративном аспекте не было прежде предметом специального исследования и требует комплексного рассмотрения. Наша работа посвящена проблемам орнитологической номенклатуры, функциональным особенностям лексики описательной орнитологии и её отражению в современной лексикографии, обучение которым необходимо при работе с научными текстами.

Обязательным компонентом всех статей уже существующих однопольных источников является присутствие латинизированных обозначений — своеобразного универсального кода, необходимого для взаимопонимания зоологов различных стран. Специфика орнитологической номенклатуры, в частности, такова, что латинские обозначения, принятые для определения вида, представляют собой своеобразную семантическую характеристику соответствующих русских или английских обозначений. Ср. общепринятые, общепринятые, общепринятые определения и терминологические определения слов *фулин* — *eagle-owl* — *сыч* — *horned owl* и в терминологии *Bubo bubo*.

Как правило, семантическая характеристика орнитонимов строится на основе формализации и латинизирования тех или иных общепринятых по происхождению слов (английских, испанских, русских и т. д.). Постепенно наступает разрыв между формализованным определением значения и его внутренней мотивировкой. Сама универсальная система определений постепенно теряет свою “универсальность”, всё время подвергаясь изменениям или уточнениям, которые синхронно должны фиксироваться в каждом из языков и сопровождаться постоянно выпускаемой справочной литературой. К сожалению, в настоящее время работа по переводу специальных текстов, а следовательно и в подготовке специалистов в области орнитологии, владеющих специальной терминологией на различных языках, осложняется отсутствием согласованности в описании птиц. Устранение этой проблемы требует неперемного создания номенклатурно-семантических критериев и обязательной работы с двуязычными словарями, которые, к сожалению, также отсутствуют. С нашей точки зрения, наиболее необходимым является разработка принципов лексикографического описания рассматриваемой лексики с опорой на сопоставительный метод и составление двуязычных синтетических — одновременно номенклатурных и мотивационно-сопоставительных — словарей с целью их использования при изучении иностранного языка специалистами-биологами, а также при переводе специальных текстов.

Достижение данной цели возможно путем разработки критериев отбора орнитонимов неродственных языков и техники их описания и анализа, а также проведения комплексного анализа орнитологической лексики сопоставляемых языков для выявления специфических явлений в каждом языке в аспекте их мотивированности.

Организация составления возможных словарей, с нашей точки зрения, должна подразделяться на два этапа. Первый этап составляют показания представлений носителей языка, являющихся специалистами в рассматриваемой научной сфере. Исходной предпосылкой подобных рекомендаций должно служить понимание необходимости обращения к знаниям, закрепленным в научном обиходе, т. е. на данном этапе необходимо взаимодействие как специалистов-лингвистов, так и специалистов-биологов, предлагающих устоявшуюся регламентацию и классификацию для структуризации возможного словаря. Второй этап заключается в использовании уже готовых словарей и специальной литературы по орнитологии на русском и английском языках теоретического и лексикографического характера [4–7].

Выработка четкой и единообразной системы семантических характеристик орнитонимов должна лечь в основу создания таких двуязычных словарей, словарные статьи которых должны содержать 3 наиболее важных компонента:

1) *owl — сова; jackdaw — галка*; 2) латинское обозначение *Asio, Corvus monedula*; 3) ономаσιологический комментарий: *owl — echonic from its cry* [8: p. 460]; *jackdaw (галка): the bird's cry sounds like it's name 'chak'* [8: p. 316]; 4) развернутый зоологический описательный комментарий: *owl — a night bird with large eyes and a loud call, tu-wit, tu-whoo. According to old stories, owls are very wise* [7: 966].

Работа с таким специализированным справочником по орнитологии может иметь большое прикладное значение как в аспекте стандартизации национальной номенклатуры в целях устранения синонимии и создания информационно-поисковых систем, с одной стороны, так и в плане устранения проблем в межкультурной коммуникации, а также для эффективного обучения иностранному языку специалистов в области зоологии.

Литература

1. Ганічева Т. В. Вплив структури соціокультурно-термінологічного компонента фахової компетенції на якість перекладу // Вісник Харківського національного університету. — № 776. — Харків: Константа, 2006. — С. 223–226.
2. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики. — СПб.: Науч. центр проблем диалога, 1997. — 757 с.
3. Стернин И. А., Быкова Г. В. Концепты и лакуны // Языковое сознание: формирование и функционирование. — М.: Изд-во РАН, 1998. — С. 23–36.
4. Жизнь животных: Птицы. — Т. 5. — М.: Просвещение, 1970. — 612 с.

5. Campbell B. *Oxford Book of Birds*. — Oxford: Oxford University Press, 1976. — 434 p.
6. *Collins English Dictionary for Advanced Learners*. — Glasgow: Harper Collins Publishers, 2001. — 1950 p.
7. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. — Edinburgh gate, Harlow: Longman, 2002. — 1568 p.
8. Pattridge E. *Origins: A Short Etymological Dictionary of modern English*. — New York: Greenweech House, 1983. — 972 p.
9. *Oxford Dictionary of English Etymology* edited by C. T. Onions. — Oxford: At the Clarendon Press, 1996. — 1026 p.

УДК 802.0-6

К. А. Горшкова, Н. Г. Шевченко

КОМПОЗИЦИОННЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕСУППОЗИЦИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ США

Текст представляет собой многослойную иерархически организованную структуру, в которой представлены две основные составляющие — глубинная структура и поверхностная структура.

Глубинная структура есть имплицитное образование, коррелирующее с концептом текста или с точкой зрения автора на описываемое событие. Поверхностная структура представлена в тексте всеми без исключения эксплицитными композиционными и лингвистическими средствами, материализующими глубинную структуру текста.

Декодирование глубинной структуры текста читателем предполагает выявление им корреляции между компонентами поверхностной структуры текста, с одной стороны, и установление корреляции между последними и фоновыми знаниями читателя, с другой.

Термин “фоновые знания” чаще всего отождествляется с термином “пресуппозиция”, введенным в научный обиход немецким ученым Г. Фреге в 1892 году. В лингвистике пресуппозиция рассматривается как “имплицитная составляющая смысла высказывания или текста, которая является истинной и непротиворечивой, предшествует их вербальному плану и способствует их успешному восприятию и пониманию” [7: 491].

Вопросы, связанные с пресуппозицией, были вынесены на обсуждение лингвистического сообщества в 70-е годы XX века Н. Д. Ару-

тюновой [2], Ван Дейком [3], М. П. Майеновой [6]. В 1980-е годы она активно обсуждалась К. А. Долининым [5], З. Я. Тураевой [8], И. В. Гюббенет [4], которые понимают пресуппозицию как “предварительное знание” [8: 85], “предусловие” [5: 39], “знание реалий”, т. е. “как знание о государственном устройстве данной страны, об истории и культуре данного народа, о языковых контактах носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке” (Ахманова). З. Я. Тураева полагает, что пресуппозицию следует понимать не только в широком смысле как знание реалий, но и в более узком смысле: “пресуппозиция — это способ семантического анализа текста, раскрывающий различного рода связи, основывающиеся на прогнозировании семантики слов, словосочетаний, сверхфразовых единиц и т. д.” [8: 85].

Понятие “пресуппозиция” / “фоновое знание” коррелирует с понятием “вертикальный контекст”, который предполагает “включенность” в конкретный текст. Разграничивая термины “пресуппозиция” и “вертикальный контекст”, И. В. Гюббенет пишет: “Фоновое знание — это совокупность сведений, которыми располагает каждый, как тот, кто создает текст, так и тот, для кого текст создается; вертикальный контекст — это принадлежность единицы текста. Любая единица текста, наглядно представляющаяся нам во всем разнообразии своих так называемых горизонтальных контекстов, может иметь еще и своеобразный вертикальный контекст, который непосредственно нашим чувствам недоступен” [4: 7]. Таким образом, вертикальный контекст представляет собой смысловую единицу текста, имеющую как вербальное (слово), так и невербальное (композиция текста) выражение.

Наличие у адресата пресуппозиции/фонового знания является необходимым условием для успешного декодирования глубинного смысла текста, что возможно лишь при внимательном изучении как горизонтального контекста, относящегося к поверхностной структуре текста, так и вертикальных контекстов, репрезентированных единицами этого горизонтального контекста. Вертикальный контекст предполагает трансконцептные отношения между двумя (и более) текстами, т. е. интертекстуальность, что актуализируется разными видами аллюзии: композиционной, лексической, синтаксической.

Проблема реализации таких трансконцептуальных связей актуальна для текстов всех функциональных стилей: научного, публици-

стического, художественного и т. д. Наличие пресуппозиции является непреложным условием декодирования научного текста. Основным средством ее реализации здесь является цитирование и ссылочный аппарат.

Объектом нашего внимания является политический дискурс, понимаемый как совокупность речевых актов в политических документах, дискуссиях и других формах публичной политики. К устной форме политического дискурса относятся публичные выступления политиков, к письменной — различные документы: договоры, манифесты, декларации и т. д. [9: 4–5].

Политический дискурс более демократичен в выборе средств репрезентации пресуппозиции в силу того, что функции информативности, убеждения и побуждения к действию, реализуемые таким текстом, требуют разнообразных экспрессивных средств воздействия на адресата. Главными маркерами пресуппозиции в политическом дискурсе США являются различные типы аллюзии — композиционные и вербальные. Это, как правило, косвенные ссылки на реальные исторические события, такие как: зарождение новой нации, подписание “Декларации о независимости” (1776 г.), “Манифест об освобождении рабов” (1863 г.); на выдающихся политических и государственных деятелей; на известные литературные источники и т. п. Аллюзия композиционная (подкрепленная лексически) представлена в таких текстах подчеркнута актуализированной организацией абзацев.

Так, в сильной позиции Декларации независимости США, принятой 4 июля 1776 г., и Геттисбергского обращения президента США Авраама Линкольна, произнесенного 19 ноября 1863 г. по поводу открытия мемориального кладбища в память о погибших во время Гражданской войны 1861–1865 гг., присутствует фраза “...all men are created equal”. Она организует мощную “дугу стяжения” между двумя текстами, подчеркивая основополагающий принцип нации, сложившейся в период ее формирования и поставленный под угрозу в период Гражданской войны. Композиционная (сильная позиция) и лексическая аллюзия (лексический повтор) вместе эксплицируют вертикальный контекст, который сводится к призыву А. Линкольна сохранить главное достояние нации — единство страны и равенство ее граждан.

Подобная переключка наблюдается в упомянутом тексте речи А. Линкольна — обращении к американской нации, которая начинается с фразы, содержащей архаичное существительное *score*: “Four

score and seven years ago our fathers have brought forth on this continent a new nation, conceived in liberty and dedicated to the proposition that all men are created equal” и в обращении к нации другого великого американца — проповедника Мартина Лютера Кинга, борца за свободу и равенство темнокожего и белого населения США. Через 100 лет его обращение начиналось словами: Five score years ago..., которые фактически повторяли начало речи А. Линкольна. Оба оратора говорили об одном и том же — об идеях равенства и свободы, поправных в разные периоды жизни США. Оба поместили слова ...*score years ago* в сильную позицию, что реализует интертекстуальную связь между этими текстами.

Аналогичным образом в Декларации независимости США, одном из основополагающих политических документов страны, и Декларации американского суфражистского движения, автором которой является Э. К. Стэнтон, прослеживается параллелизм в структурировании абзацев. 18 из них в Декларации независимости начинаются с местоимения *He*, служащего уничижительным обозначением короля Великобритании Георга IV, которому жители английских колоний в Америке предъявляют претензии в ответ на притеснения. 12 абзацев Декларации Стэнтон также начинаются с местоимения *He*, которым обозначен мужчина/*man* — объект, против которого направлено суфражистское движение в США середины 19-го века. Такая переключка в композиционном оформлении двух текстов представляет собой композиционную аллюзию, а использование одной и той же синсемантической лексемы *He*, несмотря на ее различное семантическое наполнение, актуализирует одинаковую для обоих текстов сему угнетения, являющуюся лейтмотивом для обоих текстов.

Политический дискурс США дает многочисленные примеры композиционной и лексической аллюзии — идеологической переключки в текстах государственных деятелей страны, подчеркивающей преемственность их гражданской позиции, приверженность великой идее справедливости, равенства, единства страны. Такая переключка прослеживается в речах А. Линкольна и Дж. Кеннеди. Сравним фразу из речи А. Линкольна, произнесенной в 1858 году: A house *divided* against itself cannot stand и другую, приписываемую ему и ставшую девизом его родного штата Кентукки: “*United* we stand, *divided* we fall”, с фразой из инаугурационной речи Дж. Кеннеди, произнесенной в 1961 году: *United*, there is little we cannot do ... *Divided*, there is little we can do. То же наблюдаем во фразах из инаугурационной речи Лин-

кольна, произнесенной в 1861 году: *In your hands*, my dissatisfied *fellow-countrymen*; and not in mine, is the momentous issue of the civil war и из инаугурационной речи Кеннеди: *In your hands, my fellow* citizens, more than *mine*, will rest the final success or failure of our course.

Многократно повторенная в речи Кеннеди лексема **pledge**: This much we *pledge*; ...we *pledge* our word; ...we *pledge* our best efforts; ... we offer a special *pledge* является аллюзией на финальную фразу текста Декларации независимости:

“We mutually *pledge* to each other our lives, our fortunes, and our sacred honor”.

В инаугурационной речи Дж. Кеннеди присутствует цитата из известного лимерика:

Those who foolishly sought power by riding the back of the tiger ended up inside. В лимерике речь идет о прекрасной девушке, решившей покататься на спине тигра, который съел наездницу: There was a young lady of Niger, who smiled as she rode on a tiger, they returned from the ride with a lady inside, and the smile on the face of the tiger. Цитата-аллюзия актуализирует основную мысль фрагмента речи президента, в которой он предупреждает освободившиеся колониальные страны об опасностях, подстерегающих их, если они не присоединятся к свободному миру, к которому он относит США. В тексте речи, содержащей преимущественно политическую терминологию, цитата легко вычленяется из горизонтального контекста как за счет своей функционально-стилистической инородности, так и за счет узнаваемости англоязычным адресатом текста лимерика, смысл которого в речи Кеннеди репрезентирован лишь одной строчкой. Происходит компрессия смысла цитируемого текста / прототекста и его экстраполяция на новую ситуативную реальность в новом тексте. Наблюдается асимметричность описываемых ситуаций, что лишь усиливает смысловые параллели.

Аллюзии-цитаты в политическом дискурсе делают текст более образным, вызывают у адресата, обладающего фоновым знанием, ассоциации, которые способствуют мгновенному узнаванию и пониманию смысла цитаты. Этот прием широко используется в политическом дискурсе США, подчеркивая приверженность политических и государственных деятелей страны идеям, заложенным праотцами нации в тексте Декларации независимости в 1776 г. и тем самым способствуя реализации не только пространственно-временного, но и идеологического континуума текста.

Для понимания аллюзии интерпретатором требуются соответствующие фоновые знания, поскольку выраженная посредством аллюзии мысль составляет часть общей базы знаний носителей языка, которая вызывает у них комплекс ассоциаций, хранящихся в памяти. При этом суть коммуникации состоит в построении в когнитивной системе получателя/адресата таких моделей мира, которые соотносятся с моделями мира отправителя/адресанта [1: 17].

Наличие интерсемиотических связей в рассмотренных текстах за счет включения в них разноуровневых элементов других текстов (разных видов аллюзии) является выражением идеологической позиции политического или государственного деятеля. Такие тексты концептуально интегративны. Их множественные связи с другими текстами реализуют категорию интертекстуальности.

Литература

1. Анненкова Ю. Ю. *Когнитивный статус аллюзии в политическом узусе ФРГ // Когнитивная семантика. Материалы второй международной школы-семинара. Часть 1. — Тамбов, 2000. С. 17–21.*
2. Арутюнова Н. Д. *Понятие presupпозиции в лингвистике // Известия АН СССР, серия литературы и языка. — 1973. — Т. 32. Вып. 1. — С. 84–89.*
3. Ван Дейк Т. А. *Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. VIII. — М., 1978.*
4. Гоббенет И. В. *Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. — Изд-во Московского ун-та, 1991.*
5. Долинин К. А. *Интерпретация текста. — М.: Просвещение, 1985. — 282 с.*
6. Майенова М. П. *Теория текста и традиционные проблемы поэтики // В кн.: Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. VIII. — М., 1978. — С. 420–432.*
7. Селіванова О. *Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія. — Полтава: Довкілля-К., 2006. — 716 с.*
8. Тураева З. Я. *Лингвистика текста. — М.: Просвещение, 1986. — 126 с.*

СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РЕЧИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Одним из основных аспектов проблемы социальной дифференциации языка являются отношения между социальной структурой общества и структурой языка. Для раскрытия определяющего воздействия общества на язык чрезвычайно важен учет всего многообразия факторов, воздействующих на социальную дифференциацию языка, включая все ее уровни, элементы, системы и подсистемы.

Учету подлежат и элементы горизонтальной дифференциации — различные сферы социальной жизни, и элементы вертикальной дифференциации с ее иерархией уровней социального управления. Наконец, существенные коррективы в общую картину социальной дифференциации языка вносят интегрированные элементы внесистемных образований, например, возрастной, половой, этнической и территориальной дифференциации, чем определяется **актуальность** данного исследования [1, 2].

Иерархический порядок расположения главных элементов социальной структуры общества представляется следующим образом: 1) высший уровень, или высший класс буржуазии, крупных земельных собственников, аристократии; 2) средний уровень, или класс мелкой буржуазии, интеллигенции и служащих, который, в свою очередь, делится на высший средний, средний средний и низший средний; 3) низший уровень, или рабочий класс, подразделяемый на высший и низший низший классы [8].

Основным понятием при исследовании социальной вариативности является понятие “статуса”. Статус определяется как комплекс постоянных социальных и социально-демографических признаков, характеризующих индивида: классовая и слоевая принадлежность, принадлежность к социальным институтам, профессиональным общностям, возраст, пол, образование. Языковым коррелятом статуса могут быть, с одной стороны, литературный язык, с другой — социальные, социально-профессиональные, территориальные диалекты, групповые жаргоны и т. д. [3]. Мнения зарубежных исследователей относительно характеристик статуса расходятся как по количеству

включаемых в понятие статуса признаков, так и в общем подходе к данному понятию.

Некоторые исследователи понимают под статусом “положение на континууме престижности”, считая такое определение более подходящим, чем принадлежность к определенному классу [2]. Для определения статуса они применили так называемый “индекс характеристик статуса”, который основывается на четырех факторах: 1) род занятий, 2) источник доходов, 3) тип жилья и 4) место проживания.

Другие же считают, что для определения классовой принадлежности англичанина необходимо учитывать следующие параметры: 1) происхождение; 2) род занятий; 3) акцент; 4) денежные доходы; 5) дом; 6) культура; 7) времяпрепровождение, досуг; 8) одежда; 9) образование; 10) моральное отношение к людям [8].

Как отмечают лингвисты, принадлежность к социально-экономическому классу и принадлежность к профессиональной группе людей являются основными стратифицирующими факторами, определяют речевое поведение человека, в том числе специфику его интонационных характеристик. Однако не существует прямого соответствия между классовой структурой общества и речевыми характеристиками людей, принадлежащих к одному социальному классу [9: 34]. В связи с вышеизложенным цель статьи — выяснить, в какой степени произношение является показателем статуса говорящего, насколько это осознается слушающими, другими членами данного речевого сообщества.

Английские социологи и психолингвисты неоднократно проводили массовые обследования и лабораторные эксперименты для выяснения отношения жителей Британских островов к разнообразным территориальным типам произношения. Так, опрос общественного мнения, который проводился в Англии, включал такой вопрос: “Какой из следующих факторов (перечислялось 11 факторов) вы считаете самым важным указателем принадлежности людей к тому или иному классу?” Большинство отвечавших ответили: “То, как люди говорят”. Далее по признаку частотности располагаются следующие факторы: “место, где они живут”, “какие у них друзья”, “их работа”, “в какую школу они ходили”, “как они тратят деньги” и только потом — “сколько у них денег” [10].

Следовательно, речь считается более важным указателем принадлежности к определенному классу, чем работа, образование и доход.

Вполне вероятно, что под тем, “как люди говорят”, подразумевается, прежде всего, тип произношения [4].

По мнению английских социалингвистов, речь человека в течение очень непродолжительного разговора дает сведения о том: 1) откуда этот человек; 2) к какому социальному классу он принадлежит; 3) какого он мнения о себе и окружающих и, наконец, 4) разумный ли он человек вообще [6].

Для обсуждаемой в данной статье проблеме существенно то, что во всех работах на первом месте стоят данные географического характера, т. е., очевидно, место рождения и получения образования или место постоянного проживания говорящего, а на втором — указание на его социальную принадлежность. В чем же проявляются эти особенности? Поскольку, по свидетельству многих лингвистов, в речи образованных людей отклонения от нормы грамматического и лексического порядка ничтожны, то, следовательно, все различие сводится к произношению.

Каждый житель Великобритании имеет представление о нормах общенациональной произносительной нормы RP (Received pronunciation) (даже если он сам не говорит на ней), так как на RP говорят дикторы радио и телевидения, общественные и политические деятели. Однако в последние годы становится все очевиднее стремление руководства радио- и телевизионных станций шире привлекать к работе дикторов с признаками региональных и социальных акцентов. Радиокомментаторы, ведущие молодежные программы, довольно часто совершенно сознательно отступают от нормативного произношения [7]. По-видимому, эта тенденция объясняется в первую очередь тем, что работники радио и телевидения стремятся выйти за рамки того социального стереотипа, который ассоциируется с акцентом RP, стараясь избавиться от элемента элитарности, дидактичности. Намечившаяся тенденция “демократизации” произносительного стандарта становится все более очевидной и объясняется, прежде всего, социальными изменениями, происходящими в современном английском обществе. Однако произношение RP не перестало выполнять свои нормативные функции и по-прежнему воспринимается — в совокупности с другими языковыми средствами — как пример культурной и образованной речи [5].

Многие лингвисты ратуют за уважительное отношение к территориальным типам произношения и даже за преподавание различных типов в учебных заведениях, так как считают региональный тип

произношения достоинством, положительным вкладом в воспитание учащихся в духе понимания разнообразия жизненных условий и жизненного опыта [3, 6, 10]. В британском обществе, однако, наблюдается другая картина. Родители и учителя делают все возможное, чтобы отучить детей от использования в речи региональных форм: в школах обучение ведется только на стандартном литературном языке, и от учащихся требуется владение нормой, а учителей экзаменуют на знание литературного стандарта. Британские лингвисты, такие как П. Традгилл, Хьюз, Уэллс и др. приводят в своих работах примеры “языковой дискриминации”, когда в различных социальных ситуациях предпочтение оказывается владеющим RP [7, 10, 11].

Жители Великобритании осознают, что чем лучше они говорят, тем проще им будет продвинуться по службе, преуспеть в жизни. Факты реальной жизни, о которых пишет П. Традгилл, не менее убедительны и красноречивы, чем результаты экспериментов: было отмечено, что в английских школах учителя подсознательно занижают оценки детям, говорящим на местном диалекте; квалифицированный специалист не был принят на работу в университет.

Большинство социолингвистов объясняют “языковую дискриминацию” тем, что многие английские диалекты слишком сложны для понимания даже носителям языка [4]. К таким диалектам относятся почти все северные диалекты, в то время как на некоторых южных диалектах (например, мидлендском), более близком к RP, говорят некоторые парламентарии и преподаватели университетов. Произношение все в большей степени становится показателем социальной дистанции, и эта дистанция особенно заметно увеличивается между рабочим и средним классами в крупных индустриальных городах, таких как Бирмингем, Глазго, Ливерпуль.

Для того чтобы представить языковую ситуацию в Англии, необходимо упомянуть еще один факт: отношение к RP и социо-территориальным акцентам не везде однозначно, ибо существует престиж “открытый” или официальный и “скрытый”, неофициальный. У Лабов установил, что непрестижные акценты ассоциируются с образом человека, надежного с точки зрения “дружбы” и “драки”, а престижные символизируют высокий уровень показателя “работа” [8].

Аналогичным образом одни люди считают RP “элегантным” и “красивым” произношением, достойным подражания, а другие, напротив, называют его “шикарным” и “показным”, избегая использования RP в среде себе равных даже тогда, когда они могут это

сделать (например, актеры). Это особенно заметно у подростков, для которых авторитет ровесников гораздо выше родительского, что неизбежно отражается в речи. Речь идет о ситуативной дифференциации: о возможном выборе и смене “кода”, когда говорящий может сознательно или бессознательно изменить используемый им тип произношения в зависимости от ситуации. Особого внимания заслуживает также проблема идентификации личности через ее речь. Для говорящего акцент — это часть его “я”, привычная форма выражения его мыслей, связанная с миром его друзей, с семейным, национальным укладом жизни. Поэтому критика акцента воспринимается так болезненно.

Все описание языковой ситуации на Британских островах убеждает в том, что употребление английской произносительной нормы RP социально значимо, так же как и всякое отклонение от неё. В этом и заключается социально-территориальная дифференциация английских типов произношения, которая отражена в массовом сознании и форме социальной оценки определенных территориальных типов произношения — ливерпульского, йоркширского, шотландского, которые фактически являются акцентами рабочего из Ливерпуля, кочни из Лондона, моряка из Саутгемптона.

Подобным образом высокопрестижное произношение RP также ассоциируется с людьми, которые его употребляют. В сознании массового слушателя, зрителя оно ассоциируется с речью дикторов радио и телевидения, многих общественных и государственных деятелей, с профессиями адвоката, биржевого маклера, дипломата. Более консервативные формы RP связаны со следующими стереотипами: священнослужитель, преподаватель Оксфорда или Кембриджа, офицер из высшего круга, директор частной школы. Кроме того, по традиции, актерская профессия также требует овладения высшей культурой речи [10]. В целом, как видно, элитарность данных профессий очевидна.

Итак, RP — это символ высшего класса. Это объясняет употребление в художественной литературе и в речевом обиходе таких терминов, как “Public School English”, “Eton English” — по названию тех закрытых частных школ, таких как Итон, Регби, Винчестер, где воспитанники традиционно обучаются лучшим образцам RP. Если нормализаторы английского языка — орфоэписты 18–19-го вв. писали учебники по “King’s English” — “королевскому” английскому, то лингвистическая комиссия под руководством проф. Р. Куерка в 1970-е гг. готовила лингвистическое описание современной нормы английско-

го языка под эгидой “Queen’s English” — используя как символ ныне здравствующую королеву. “U-RP” — от слова “upper” — “высший”, представляет собой консервативный тип RP, также ассоциируемый с высшим обществом, принадлежность к которому является необходимым условием безупречного произношения, ибо основы произношения закладываются в раннем возрасте. Попытки же изменить свое произношение в зрелом возрасте безнадежны, ибо рано или поздно вы сделаете ошибку, а люди, которые принадлежат к высшему классу, ошибок не делают [11].

На ярко выраженный социальный характер общенационального произносительного стандарта RP указал А. Гимсон, выделив в его пределах три основных типа: 1) консервативный RP, используемый представителями старшего поколения, верхних слоев правящего класса, а также представителями некоторых профессий; 2) общепринятый RP, наиболее широко употребляемый дикторами Би-Би-Си, и 3) новейший RP или “авангардистское”, “передовое” произношение, используемое в основном в молодежных кругах “сливок общества”, в некоторых профессиональных кругах, а также в целях получения престижной работы [5]. Существование этих типов произношения в пределах RP демонстрирует, таким образом, сильное влияние на речь говорящих стратификационных факторов принадлежности к определенному социальному классу и фактора возраста.

RP, следовательно, является показателем определенного статуса человека, что относится к области стратификационной дифференциации. Вместе с тем в некоторой степени это и показатель функционально-стилистической дифференциации, ибо он указывает, в каких сферах человеческой деятельности командные должности требуют применения именно этого типа произношения: в государственном управлении и делопроизводстве, в юриспруденции, финансовом деле, дипломатии, церкви, образовании и культуре, военном деле.

Таким образом, RP как орфоэпическая норма английского языка имеет очень широкий диапазон коммуникативных функций, что и определяет социальную значимость этого типа произношения. Что же остается на долю социально-территориальных типов произношения как произносительной формы сельских и городских диалектов? Очевидно, это сфера производственного и семейно-бытового общения. Таким образом, региональную и социальную вариативность английского языка можно представить в виде иерархии, в которой по вертикале сверху вниз располагаются: RP; региональные стандарты

или субстандарты, которые являются промежуточным звеном между орфоэпической нормой и диалектами; диалекты [2, 5, 7].

Консервативная, стратифицированная иерархия акцентов на Британских островах является источником разногласий в общественном мнении и сложных ситуаций в процессе общения людей. Таким образом, тезис о том, что жители различных районов Великобритании могут свободно общаться между собой, что якобы доказывает коммуникативную однородность всех территориальных типов произношения, представляется не совсем верным, а социальная ситуация, возникающая при общении носителей различных типов произношения — не совсем простой. Работы британских лингвистов и психологов невольно вскрывают ряд противоречий между мнением о демократизации образования, социальной мобильности общества и истинным состоянием резко стратифицированной системы образования, закрепляющей существование “языкового барьера”, фактически непреодолимого для низших слоев общества. В ещё большей степени это относится к иммигрантам, уроженцам Вест-Индии.

Обобщая все выше сказанное, можно сделать вывод о том, что языковая ситуация на Британских островах характеризуется противопоставлением высокопрестижной, не связанной территориально ни с каким районом (только исторически — с юго-востоком), выполняющей самые важные социальные функции орфоэпической нормы произношения, с одной стороны, и сложной системы социально-территориальных типов произношения, включающих региональные стандарты типа шотландского, северного и ирландского, имеющих ограниченные социально-коммуникативные функции, с другой. Тип произношения, таким образом, является показателем социально-территориальной, социально-классовой и социально-групповой, а также функционально-стилистической дифференциации.

Данные, полученные в социолингвистике [1, 2, 6, 8], уточняют, как распределяются основные коммуникативные функции RP: 1) RP является произношением, на котором говорят общественные деятели, аристократы, юристы, служители церкви, банкиры, дипломаты, теле- и радиоведущие, элитарно образованные люди и т. д.; 2) на региональном же литературном стандарте, например, шотландском или ирландском, говорит более ограниченный круг людей, но также это общественные деятели, администраторы и деятели культуры, в то время как 3) социально-территориальные типы произношения имеют ограничения и по региону, как, например, ливерпульский акцент,

и по сфере употребления, сосредоточиваясь в основном в сфере производственного и семейно-бытового общения.

Литература

1. Белл Р. Т. Социоллингвистика. — М., 1980. — 320 с.
2. Диалект, акцент, просодия / Сост. Т. И. Шевченко. — М., 1999. — 47 с.
3. Chambers J. K., Trudgill P. *Dialectology*. — Cambridge, 1998. — 201 p.
4. Crystal D. *The English Language*. — Penguin Books, 1990. — 288 p.
5. Gimson A. *An Introduction to the Pronunciation of English*. — NY, 1989. — 364 p.
6. Hudson R. R. *Sociolinguistics*. — Cambridge, 1996. — 279 p.
7. Hughes A., Trudgill P. *English accents and dialects*. — London, 1996. — 142 p.
8. Labov W. *Sociolinguistic Patterns*. — Philadelphia, 1991. — 344 p.
9. Trudgill P. *Introducing language and society*. — Penguin Books, 1992. — 79 p.
10. Trudgill P., Hannah J. *A guide to varieties of English*. — London, 1994. — 156 p.
11. Wells J. C. *Accents of English*. — Cambridge, 1982. — Vol. 2. — 465 p.

УДК 732.822:321

Л. В. Гринько

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ СИСТЕМЫ ВРЕМЕН ИСПАНСКОГО ГЛАГОЛА В СЛАВЯНСКИХ СТРАНАХ

В последнее время в лингвистической литературе большое внимание начали уделять вопросам взаимодействия категорий темпоральности и аспектуальности (Бондарко А. В., Дроздов-Диес Т., Исакова Ю. П.). Практика преподавания испанского языка студентам, носителям русского и украинского языков, показала, что сложности в усвоении ими временной системы испанского языка связаны со сложностью выражения его видовременных значений и несовпадением средств выражения этих значений в русском, украинском и испанском языках.

Основной позицией в понимании системы видовременных значений является тот факт, что значения вида и времени выражаются в испанском языке одной и той же морфемой, что дает возможность некоторым авторам утверждать, что в испанском языке вообще отсутствует категория вида. Другие же лингвисты говорят о наличии в испанском языке особой “сверхкатегории”, охватывающей вид,

время, наклонение и залог. С этим, на наш взгляд, невозможно согласиться, так как основой любой категории является наличие не менее двух противоположных значений, которые находят свое формальное выражение в ряде средств, которые могут и не принадлежать к одному и тому же уровню, например, морфологическому. Совпадение видовых и временных морфем не означает отсутствие одной из категорий, времени или вида. Речь, вероятно, может идти лишь о том, что на морфологическом уровне ни категория вида, ни категория времени не находят своего полного выражения, а являются категориями функциональными, т. е. объединяющими средства выражения, принадлежащие разным уровням языка.

Опыт преподавания испанского языка показал, что для понимания его видовременной системы в первую очередь необходимо подчеркивать, что речь идет не просто о системе времен (прошедшего, настоящего и будущего, как в русском и украинском языках), а о видовременной системе, учитывая, что любая морфоформа испанского глагола является носителем и темпоральных, и аспектуальных значений одновременно. Мало того, каждая из морфоформ испанского глагола является носителем не одного, а двух временных и двух видовых значений. Два временных значения затрагивают указание на отношение действия к моменту речи либо другому моменту (абсолютное и относительное временные значения). Два видовых значения затрагивают один из членов оппозиции *завершенность — незавершенность*, а также один из членов оппозиции *длительность — точечность — повторяемость*. Сочетаясь между собой, члены названных оппозиций порождают комплексное представление о времени и характере протекания выражаемого действия. Рассмотрим несколько примеров:

1. *Á lo largo de los ultimos diez anos vivi en Odessa.*

2. *Mas de una vez mi padre me dijo que hay que tener paciencia siempre.*

3. *Tantas veces te imaginaba a mi lado.*

В первом примере два видовых значения — длительность и завершенность — выражают комплексное видовое значение завершенной длительности “*прожил и уже не живу*”. В русском варианте мы наблюдаем взаимодействие лексических единиц: приставки *про-*, дуративного глагола *жить* и его морфоформы в прошедшем времени *жил*.

Во втором примере два видовых значения, повторяемость и завершенность, порождают комплексное значение законченной повторя-

емости. Испанская морфоформа в данном случае имплицитно выражает дополнительное значение “*говорил и уже не говорит*” (например, моего отца нет в живых или он изменил свое мнение).

В третьем примере два видовых значения, незавершенность и повторяемость, порождают комплексное значение *незавершенной повторяемости* с имплицитным значением “*и продолжаю представлять тебя рядом с собой*”.

Интересным является тот факт, что ни в одном из учебников по грамматике испанского языка не указывается на то, что два основных прошедших времени испанского языка Preterito Indefenido de Indicativo, Preterito Imperfecto de Indicativo, которые обычно противопоставляют по видовому значению, с точки зрения значения длительности антагонистами не являются. Обе временные формы могут выражать длительность. Только одна выражает длительность завершенную, а вторая — незавершенную. Противопоставлены же эти две временные формы по видовому признаку завершенность/незавершенность (а не длительность/недлительность). На имплицитные значения “и уже не живу” и “до сих пор продолжаю жить” указывают только опытные преподаватели. Учебники по грамматике испанского языка оставляют этот важный момент без внимания.

В ходе преподавания системы времен испанского языка необходимо уделять внимание также и специфике названий испанских времен, имеющей непосредственное отношение именно к их видовременным особенностям. Кстати, ни один из студентов-старшекурсников, уже пройдя курс освоения испанской грамматики, не называет причину, по которой время Preterito Indefenido получило свое название. Интересно, что значение неопределенности включено и в название аналогичного времени английского языка: Past Indefinite Tense. Именно индифферентность к семе “длительность” временных форм Preterito Indefenido в испанском языке и Past Indefinite в английском языке дала, на наш взгляд, основание такому их названию. Гораздо более последовательными с этой точки зрения являются латиноамериканские авторы, предпочитающие названию Preterito Indefenido название Preterito Perfecto Simple. На этом моменте также необходимо фокусировать внимание студентов при преподавании видовременной системы испанского языка.

Литература

1. Бондарко А. В. Вид. Содержание и типология видовых отношений // *Теория функциональной грамматики*. — Л.: Наука, 1987 — С. 9–151.
2. Бондарко А. В. *Время // Теория функциональной грамматики*. — Л.: Наука, 1990 — С. 6–91.
3. Исакова Ю. П. Категорії аспектуальності та темпоральності в системі італійського й українського дієслова: зіставний аспект: Автореферат дис. ... канд. філол. наук. — Київ, 2008. — 20 с.
4. Шведова Н. Ю. *Грамматика русского языка*. — М., 1982
5. Drosdov Diez, T. *Aspecto verbal ruso: fundamentos de la teoria aspectual*. — Madrid, 1995. — 130 p.
6. Drosdov Diez, T. *Gramatica del tiempo y del aspecto en ruso y en espanol. Similitudes y divergencias // Eslavistica Complutense. Vol. 2*. — Madrid, 2002. — P. 33–44.
7. Rojo, G. *Relaciones entre temporalidad y aspecto en espanol*. — Madrid: Catedra, 1989. — P. 17–41.

УДК 821.111Черчилль 1/7.08

С. В. Єрьоменко

МОВНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТІВ ВІЙНА І ВЕЛИКА БРИТАНІЯ В АВТОБІОГРАФІЇ ТА МЕМУАРАХ ВІНСТОНА ЧЕРЧИЛЛЯ

У даній статті концепт розглядається як ментальне утворення, одиниця свідомості, яка є результатом пізнавальної діяльності людини і вербалізується за допомогою найрізноманітніших мовних засобів; аналіз значення мовних одиниць уможливує виділення ознак концепту, які складають його структуру [1, 4, 5]. Аналізовані концепти визначаються нами як індивідуальні, сформовані у результаті пізнавальної діяльності окремої особистості (Вінстона Черчилля), що реалізуються у різножанрових мовленнєвих контекстах (автобіографія та мемуари Вінстона Черчилля). “Виявленню у процесі лінгвокогнітивного аналізу підлягають як системні, так і okazіональні, випадкові, індивідуально-авторські номінативні засоби, оскільки всі вони входять до номінативного поля концепту і всі дають матеріал для когнітивної інтерпретації і побудови моделі концепту” [5: 68].

Актуальність дослідження індивідуальних концептів вбачається у тому факті, що індивідуальні когнітивні ознаки (характеристики) можуть доповнювати структуру концепту, розширюючи його зміст; мо-

жуть бути співвіднесені із загальнонаціональними характеристиками; вони також дають змогу охарактеризувати фрагменти індивідуальної концептосфери (картини світу) певної мовної особистості.

Перейдемо до розгляду структури зазначених концептів, під якою розуміємо “сукупність узагальнених ознак, необхідних та достатніх для ідентифікації предмета чи явища як фрагмента картини світу” [4: 15].

Аналіз мовних засобів репрезентації концепту ВІЙНА у мовленнєвих контекстах, а саме в автобіографії та мемуарах Вінстона Черчилля, уможливив виділення двох концептуальних ознак даного концепту. Перша з них — це **смерть**, яка об’єктивується такими лексичними одиницями, як *slaughter, massacre, butchery, bloodshed; destruction, extermination, obliteration*. Вищенаведені лексичні одиниці актуалізують як ідею насильницької, масової смерті, кровопролиття — ‘*slaughter/massacre — a ruthless, indiscriminate killing of many people; to kill in large numbers, mercilessly*’ [9: 614, 933], ‘*bloodshed — a violent death*’, ‘*butchery — cruel slaughter*’ [9: 104, 132], так і ідею знищення, стирання з лиця землі — *destruction (ruin)/extermination/obliteration — destroying, wiping out, removing all traces*’ [9: 260, 334, 692, 870].

Будь-який збройний конфлікт чи суперечка можуть призвести до кровопролиття, знищення, смертей людей, але, на думку Черчилля, дві світові війни ХХ століття перевершили за своєю жорстокістю і насиллям всі попередні:

‘There had been fearful slaughter of soldiers in the First World War... The wholesale massacre by systematized processes of six or seven millions of men, women and children in the German execution camps exceeds in horror the rough-and-ready butcheries of Genghis Khan, and in scale reduces them to pigmy proportions. Deliberate extermination of whole population was contemplated and pursued by both Germany and Russia in the eastern war’ [8: 11].

Ці війни були не просто війнами правителів та їх урядів, а війнами цілих народів, великих народів, які зазнали масового знищення та кровопролиття:

‘The whole life-energy of the greatest nations had been poured out in wrath and slaughter’ [8: 3]; *‘...and that so far nine-tenths of the slaughter and ninety-nine-hundredths of the suffering had fallen upon France and upon France alone’* [8: 288].

Будучи прем’єр-міністром Великої Британії та лідером нації під час другої світової війни, Вінстон Черчилль намагався скеровувати військові операції таким чином, щоб уникати масових жертв серед

військових, навіть якщо це призводило до відступу або перенесення операції:

*'But now when it was certain that all was lost at Singapore I was sure it would be wrong to enforce **needless slaughter**, and without hope of victory to inflict the horrors of street fighting'* [8: 526].

Черчилль протиставляє своє бачення війни — війна з найменшою кількістю жертв заради уникнення масового насилля і насильницької смерті (*'War was war but not folly, and it would be folly to invite a disaster which would help nobody'* [8: 346]) — баченню війни Сталіним — де людським життям зневажають заради досягнення поставленої мети (*'His experience showed that **troops must be blooded in battle**. If you did not blood your troops you had no idea what their value was'* [8: 601]).

Протягом двадцятого століття не лише змінювалися методи й тактики ведення війни, а й вдосконалювалися засоби, кульмінацією яких став, як вважає Черчилль, винахід атомної бомби — засобу масового знищення людей:

*'As the stark and glaring background to all our cogitations on defence lay man's final possession of the perfected **means of human destruction: the atomic weapon and its monstrous child, the hydrogen bomb**'* [8: 963]. І якщо спочатку атомна бомба сприймалася як засіб швидкого закінчення війни, як засіб припинення кровопролиття та численних смертей, то згодом прийшло усвідомлення масштабів масових жертв, до яких може призвести її використання:

*'We seemed suddenly to have become possessed of a **merciful abridgment of the slaughter** in the East and of a far happier prospect in Europe. ... To avert a **vast, indefinite butchery**, to bring the war to an end, to give peace to the world, to lay healing hands upon its tortured peoples by a manifestation of overwhelming power at the cost of a few explosions, seemed, after all our toils and perils, a miracle of deliverance'* [8: 941]; — *'... and found its culmination in the use of the **atomic bombs** which **obliterated Hiroshima and Nagasaki**'* [8: 12].

В епілозі до своїх мемуарів, який був написаний у 1950-х роках, Черчилль констатує, що закінчення другої світової війни призвело до "холодної війни" між провідними світовими державами, жертвами якої стала низка маленьких держав та їхнє населення. Подібна ж ситуація склалася і в Індії після проголошення її незалежності (1947): *'Two centuries of British rule in India were followed by **greater bloodshed and loss of life** than had ever occurred during our ameliorating tenure. ... The result was a series of **massacres**'* [8: 967].

Другою концептуальною ознакою ВІЙНИ є **страждання**. Вищезазначена ознака репрезентована у мовленнєвому контексті такими лексичними одиницями, як *suffering, tribulation, disaster, loss, tragedy, catastrophe, misfortune, frustration, horror*. У семантиці даних лексичних одиниць виділяємо спільні ознаки (семи), серед них біль, горе, втрати, біди: ‘*suffering/tribulation — mental or physical **pain, distress, loss***’ [9: 989, 1053]; ‘*disaster/tragedy — an event causing **great loss, distress, sadness, shock, hardship or suffering to many people, great misfortune***’ [9: 269, 1046].

Події другої світової війни, на переконання Черчилля, за своїм масштабом перевершили всі попередні війни та принесли біль, горе, страждання значній кількості людей:

*‘In these pages I attempt to recount some of the incidents and impressions which form in my mind the story of the coming upon mankind of **the worst tragedy in its tumultuous history**’* [8: 11].

Численні поразки, провали та втрати, яких зазнавали союзницькі війська протягом перших років другої світової війни, завжди були болісними і шокували Черчилля, він дуже переживав і навіть був радий, якщо звістка про чергову невдачу заставала його на самоті.

*‘I had now been twenty-eight months at the head of affairs, during which we had sustained an almost unbroken series of military **defeats**. ...On the other hand, what a cataract of **disasters** had fallen upon us! **The fiasco at Dakar, the loss of all our Desert conquests from the Italians, the tragedy of Greece, the loss of Crete, the unrelieved reverses of the Japanese war, the loss of Hong Kong, the overrunning of the Dutch East Indies, the catastrophe of Singapore, the Japanese conquest of Burma, Auchinleck’s defeat in the Desert, the surrender of Tobruk, the failure, as it was judged at Dieppe — all these were galling links in a chain of misfortune and frustration to which no parallel could be found in our history**’* [8: 621].

Для Черчилля війна — це трагедія не однієї людини, а всього народу або народів, це репрезентується використанням лексеми *disaster*, яка актуалізує ідею масового страждання:

*“All along the mountain track they found evidence of **disaster** — quantities of abandoned guns, transport, and equipment; thousands of dead or dying”* [8: 827]; *‘A **frightful disaster** was approaching’* [8: 524].

Констатуємо, що визначені нами концептуальні ознаки свідчать про вкрай негативне ставлення Вінстона Черчилля до війни, що також об’єктивується прикметниками із негативною конотацією на позначення таких характеристик, як жорстокий (*worst, wholesale slaughter*,

rough-and-ready, most merciless, ruthless, wild, furious) та відразливий (*hideous, monstrous, fearful, frightful, most terrible, bloody*).

Особливою жорстокістю, на думку Черчилля, відрізнялася партизанська війна у низці європейських країн, зокрема у Югославії:

'A wild and furious war for existence against the Germans broke into flame among the Partisans' [8: 759]; *'... and the opening of a ruthless guerrilla warfare in the rear of the German advance'* [8: 461].

Відразливими були й методи і засоби війни: *'The hideous process of bombarding open cities from the air ...'* [8: 12]; *'... and with artillery inflicted fearful slaughter'* [8: 794]; *'Over two years of intense and bloody fighting lay before us all'* [8: 675].

Отже, як видно з вищенаведених речень, ідіоконцепт ВІЙНА має негативне забарвлення, що знаходить своє відображення у виборі Вінстоном Черчиллем відповідно маркованої лексики для репрезентації цього концепту.

Незважаючи на таке негативне ставлення до війни, Черчилль вбачає в ній і позитивні цілі, для досягнення яких його країна і бере участь у війні. Це — війна заради свободи, незалежності і розвитку демократії у власній країні та інших європейських країнах *'the revival of the glory of Europe'* [8: 622]; *'I ask for freedom and for the right of all nations to develop as they like'* [8: 733]; *'... but to proclaim and endorse the individual rights and freedoms'* [8: 958]; це допомога великих країн (Велика Британія, США) маленьким (перш за все) європейським країнам у їх боротьбі за власні права і свободи з тиранією: *'I myself was sure that a strong, free and independent Poland was much more important...'* [8: 883]; *'The Baltic States should be sovereign independent peoples'* [8: 511].

Саме такі цілі сповідує Черчилль: *'On the continent of Europe we have yet to make sure that the simple and honourable purposes for which we entered the war are not brushed aside or overlooked in the months following our success, and the words 'freedom', 'democracy' and 'liberation' are not distorted from their true meaning as we as we understood them'* [8: 929].

Війна заради свободи, незалежності і розвитку демократії протиставляється Черчиллем іншій війні, метою якої є завоювання, збільшення своїх територій і могутності, встановлення диктатури тощо. Це принципи дії Німеччини, Японії, Росії: *'Soviet Russia had other and less disinterested aims. Her grip tightened on the territories her armies had overrun'* [8: 958].

Негативне бачення війни характерне для зрілого Черчилля, людини, яка брала участь у низці війн та усвідомила її жахливі наслідки

для людства. Бачення війни у молодого Черчилля зовсім інше. Війна — це можливість набутти досвіду, бажання активних, небезпечних дій, молодий Черчилль захоплюється війною і мріє про участь у ній: *‘From very early youth I had brooded about soldiers and war, and often I had imagined in dreams and day-dreams the sensations attendant upon being for the first time under the fire. It seemed to my youthful mind that it must be a thrilling and immense experience...’* [7: 76]. Але згодом, після участі у військових операціях в Індії та у Південній Африці, бачення війни у молодого Черчилля змінюється і набуває вже вищезазначених нами ознак: *‘I was still prepossessed with the idea that we had inflicted great slaughter on the enemy ... horses spouting blood, struggling on three legs, men staggering on foot, men bleeding from terrible wounds ...’* [7: 192]. Така зміна концептуальної ознаки як наслідок пізнавальної діяльності конкретної особистості підкреслює актуальність дослідження ідіоконцептів, оскільки індивідуальні ознаки можуть доповнювати структуру концепту, можуть бути доступом до змін в індивідуальній картині світу особистості.

Перейдемо до розгляду концепту ВЕЛИКА БРИТАНІЯ та засобів його мовної вербалізації в автобіографії та мемуарах Вінстона Черчилля. Аналіз цих мовних засобів уможливив виділення трьох концептуальних ознак даного концепту — це **величність, рішучість та єдність**.

Перша з вищезазначених концептуальних ознак репрезентована такими лексичними одиницями: *great, greatness, powerful, glory, glorious, triumphant, superiority, supreme, mastery*. Значення цих лексичних одиниць актуалізує ідею важливості, сили, міцності, впливовості країни завдяки її домінуванню та контролю у певних сферах. Так, наприклад, *‘great — important, powerful, significant in history, eminent, distinguished’* [9: 418], *‘supreme — of highest authority’* [9: 995]; *‘mastery/superiority/power — control, command, authority through knowledge or skill or being better in value, power, ability’* [9: 615, 787, 993].

Велич і могутність Великої Британії на зламі XIX–XX століть, на переконання Черчилля, базувалися на домінуючих позиціях на морі та у сфері торгівлі: *‘I was a child of the Victorian era, ... when its position in trade and on the seas was unrivalled, and when the realization of the greatness of our Empire and of our duty to preserve it was ever growing stronger. ... They were sure they were supreme at sea and consequently safe at home’* [7: ix–x]. Величність імперії проявлялася у різних сферах, наприклад, у сфері керівництва та колоніальної політики: *‘The few hundred great families who had governed England for so many generations...’* [7: 88]; *‘...the keenest realization of the great work which England was doing in India ...’* [7: 102].

Саме збереженню контролю і домінування у повітрі і на воді приділяв чимало уваги британський уряд на чолі з Вінстоном Черчиллем, що і стало тим вирішальним фактором у перемозі 1940 року:

*'But it was we who had the **naval superiority**, it was we who conquered the mastery in the sea...'* [8: 329]; *'The army at home was now **very powerful**. London had stood **triumphant**... Everything connected with our air mastery over our own island was improving fast'* [8: 386].

Історія Великої Британії усвідомлюється Черчиллем як історія великої і вільної країни, яка вистояла у численних конфліктах на чолі з великими полководцями. Серед них Черчилль називає Уільяма III, Мальборо, Нельсона тощо:

*'It was a **great**, quaintly-organized England that had destroyed the Spanish Armada. ... There was a long struggle against Napoleon, in which our survival was secured through the **domination of the sea**...'* [8: 387].

Наступна концептуальна ознака **рішучість** об'єктивується у мовленнєвих контекстах за допомогою вживання таких лексем, як *resolute, resolved, resolve, determination, will-power*. Семантика даних лексичних одиниць включає такі спільні ознаки — незмінність, твердість, наполегливість, сталість у певних діях та рішеннях. Так, наприклад, *'resolve/determination — firmness, resolution, firmness of purpose'* [9: 847, 265]; *'resolved/resolute — determined, not turned from a purpose'* [9: 847, 874].

Розуміння загрози завоювання, на думку Черчилля, робило жителів Великої Британії наполегливими і твердими у своїй рішучості боротися за свободу і безпеку своєї країни, відвоювати або померти, бути знищеними, але не здаватися:

*'Vast numbers of people were **resolved to conquer or die**'* [8: 293]; *'After Oran it became clear to all countries that the British Government and nation were **resolved to fight on to the last**'* [8: 321]; *'...that every Minister was ready to be killed ... **rather than give in**'* [8: 264].

Саме таке трактування концептуальної ознаки, як рішучість заради збереження свободи і безпеки своєї країни, можна пояснити тим, що концепт СВОБОДА входить до ядра ціннісної системи британського суспільства поряд з такими концептами, як ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ, ПРОЦВІТАННЯ, КЛАСС [2]: *'... and were **resolute upon practical measures to secure safety and the cause of freedom**...'* [8: 99].

Усвідомлення кожним британцем себе як вільної людини, індивідуальності, особистості, додає йому впевненості і рішучості у вчинках і рішеннях:

'...ours (pilots) had supreme confidence in themselves as individuals and that determination which the British race displays in fullest measure when in supreme adversity' [8: 345].

На наш погляд, в даному випадку можна говорити про співвіднесення ознак ідіоконцепту ВЕЛИКА БРИТАНІЯ із загальнонаціональним концептом британської концептосфери СВОБОДА: оскільки рішучість та єдність британської нації у роки другої світової війни мала єдину мету — збереження свободи своєї країни та її народу: *'The soul of the British people and race had proved invincible'* [8: 387].

Остання ж ознака — **єдність** — є надзвичайно важливою для Вінстона Черчилля (він зміг об'єднати британських політиків у коаліційний уряд). І тільки завдяки об'єднаним зусиллям британського народу, на його думку, вдалося здобути перемогу у війні. Зазначена концептуальна ознака репрезентується насамперед такими лексичними одиницями, як *unity, united*, які актуалізують ідею гармонійного, об'єдного, узгодженого існування чи співпраці заради певної мети. Так, наприклад: *'unity — full agreement, harmony'* [9: 1078].

Англійська нація, на переконання Черчилля, завжди об'єднувалася перед певною загрозою: *'At this time there was a great drawing together of men and women of all parties in England who saw the perils of the future...'* [8: 99]; протягом другої світової війни ця єдність була особливою: *'This was a time when all Britain worked and strove to the utmost limit and was united as never before'* [8: 293].

Єдиними британці в уявленні Черчилля є у всьому: у роботі, у вірі, у сподіваннях, у боротьбі, у захисті власної землі:

'The Home Guard in every country, in every town, in every village sat up all through the night to receive them (American weapon). Men and women worked night and day making them fit for use' [8: 326].

Зазначимо, що на відміну від концепту ВІЙНА, ідіоконцепт ВЕЛИКА БРИТАНІЯ має позитивну оцінку суб'єкта концептуалізації, тобто Вінстона Черчилля. Дані концепти протиставляються ним як зло (ВІЙНА) та добро (ВЕЛИКА БРИТАНІЯ), причому перемога залишилася за добром, за його країною та її народом.

Література

1. Болдырев Н. Н. *Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии*. — Тамбов: Издательство Тамбовского университета, 2000. — 123 с.
2. Городецька О. В. *Національно-марковані концепти в британській мовній картині світу ХХ століття: Автореф. дис.... канд. філол. наук: 10. 02. 04*. — германські мови. — К., 2003. — 21 с.

3. *Краткий словарь когнитивных терминов* / Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. — М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. — 248 с.
4. Пименова М. В. *Методология концептуальных исследований* // *Антология концептов* / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. — М.: Гнозис, 2007. — С. 14–16.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. *Когнитивная лингвистика*. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. — 314 с.
6. Селіванова О. *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія*. — Полтава: Довкілля-К, 2006. — 716 с.
7. Churchill, Winston. *My Early Life*. — L.: Eland, 2002. — 373 p.
8. Churchill, Winston. *The Second World War*. — London: Pimlico, 2002. — 1033 p.
9. *New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language*. — Lexicon Publications Inc., 1993. — 1149 p.

УДК 811.134.2'38

Sergio Vidal Carretero

LA VERSIÓN DE LA INSTITUTRIZ

Algunos autores desaparecen en un silencio rotundo. Parecen hundirse en la noche de los tiempos. Algunos de ellos —los más afortunados— sacan de nuevo la cabeza en las estanterías y tomar oxígeno de nuevos lectores. A veces son las editoriales las que hacen un gran esfuerzo por convencer con determinado tipo de autor. Otras veces, es la inexplicable magia de la Literatura la que devuelve a un escritor a las modas. Para esto último, hay quien postula que tiene que coincidir el momento y el gusto social con las formas y las maneras del propio autor. Incluso se puede afirmar que, en el caso de autores extranjeros, una buena traducción ayudar mucho a introducirlo en el mercado literario.

De la obra de Henry James (New York 1843 — Sussex 1916) en el panorama narrativo de las letras españolas destaca la siguiente serie de recientes traducciones: *La muerte del león*, Editorial Sexto Piso, 2008; *Los amigos de los amigos*, Ediciones Siruela, 2007; *El retrato de una dama*, 2007; *Cuatro encuentros* 2007 y *Roderick Hudson*, 2006 (ambas en Editorial Funambulista); *Washington Square*, Alianza Editorial, 2005; *La otra casa*, Alba Editorial, 2003 por Ediciones Siruela. Estos títulos, entre otros volcados recientemente, hablan por sí solos de la vigencia de James en nuestra narrativa actual.

Debe considerarse que este buen estado de salud también es síntoma del perfil literario del autor. Algunas de las editoriales mencionadas son pequeñas y muestran un gusto por lo exquisito. Además, sus líneas de trabajo apuntan a autores y obras especiales y significativas dentro del género al que pertenecen, como es el caso de James y de su relato *The turn of screw* (1898). La obra fue traducida al español por José Bianco bajo el título de *Otra vuelta de tuerca* [2], en 1995 y reeditada en 2005, ambas en Ediciones Siruela. Hay elementos en él que lo han convertido en un más que atractivo relato, en fuente de inspiración para escritores y cineastas.

El argumento tiene un eje sencillo: Flora y Miles son dos hermanos que viven en Bly, una enorme mansión alejada de la ciudad. Lo hacen en compañía del escaso servicio doméstico. Los chicos, de seis y diez años, respectivamente, son huérfanos y sólo cuentan con un tío, quien no puede —o no quiere— hacerse cargo de su educación. Este último, les pone una nueva tutora que se instala de inmediato con ellos.

La expulsión de Miles del colegio en el que está interno y su vuelta a la vieja casa coincide con la llegada de la nueva instructora. El motivo de su expulsión es un misterio que no apunta a nada bueno. Poco a poco, se desvela que tras la aparente bondad de los niños hay un poderoso secreto: dos fantasmas recorren la casa y se pasean por los exteriores. Uno es el de Miss Jessel, la antigua institutriz, y el otro, el de Quint, el antiguo chófer y ayudante personal del señor.

Mrs Grose, ama de llaves, será la que revele a la nueva huésped la existencia de una impúdica relación amorosa entre ambos y que acaba con la muerte de Quint y el supuesto suicidio de Jessel. La tutora sospecha una aterradora comunicación entre los niños y los antiguos habitantes de la casa. A partir de ese momento, todo su afán será protegerlos, aunque más bien sin fortuna: la presencia de lo fantasmagórico se hace cada vez mayor. Esto último ha sido interpretado como un inminente avance del mal en el mundo.

En otro sentido, la trama se organiza en dos partes: una, introductoria en la que un personaje narra a otros la existencia de una escalofriante historia, los sucesos de Bly, y una segunda parte se corresponde con el relato de dichos acontecimientos. Está narrado en primera persona por la nueva institutriz. Será este último el más interesante. James dota a su protagonista de una introspección psicológica brillante. Una herramienta fecunda en el hecho en sí de su narración. Será lo que, en adelante, llamaré *La versión de la institutriz*.

La versión de la institutriz es una trama que fluye a través de tres claves amorosas. La primera es el amor a la profesión y la consecuente protección

de los valores que en ella se implican. En segundo lugar, hay un amor maternal hacia los niños, quienes parecen ocupar esa casilla, hasta el momento vacía, en la vida de la institutriz. También existe una pasión, una tentativa de amor en el corazón de la recién llegada hacia el señor y dueño de Bly. Esta imposible canción ha suscitado la teoría de la represión sexual. Cabe pensar en un amor frustrado que genera ensoñaciones y que condiciona la actitud. El tío jamás aparece en Bly y el deseo sexual hacia su persona se proyecta sobre Miles. La relación que la institutriz mantiene con el niño penetra, a veces, en el lado oscuro:

Me abrumó la certeza de que ya no podría soportarlo, y ya no pude contenerme, lanzándome sobre él con toda la ternura de mi piedad, lo estreché en los brazos:

—¡Querido Miles!

Aproximé mi rostro al suyo; él me permitió besarlo, tomando ese raptó de afecto con indulgente buen humor [2: 150].

En un segundo orden, se constata un fuerte amor a la vida frente al mundo de los muertos, y el amor turbio de Quint y Jessel que renace y vuelve a la vida desde más allá de la muerte. Ahora bien, el lector no debe fiarse de cuanto lea. Al fin y al cabo, el único referente que tiene para reconstruir la historia es esa *versión* de la institutriz y esto nos arrastra a un terreno ambiguo y siniestro. En ningún momento, se puede afirmar la existencia de los fantasmas de Quint y Jessel. Contamos con el sexto sentido de la tutora —que jamás se atribuye a sí misma extrañamientos psicológicos— y, frente a esto, el silencio de los niños y la actitud incrédula de la ama de llaves. Cuando los niños son sorprendidos en pleno acto de comunicación con ese mundo de muertos, la maldad presentida acaba por transformarse en ternura angelical, una vez más, ante los ojos de la indulgente institutriz.

Y en este terreno de lo ambiguo se hace grande el relato de James. Precisamente, porque el relato arranca y se bifurca sin deslindarse totalmente un sentido del otro. Por un lado, la manifestación de lo fantasmagórico nos permite avanzar en la historia. Mientras que, por otro, el balance de los hechos y las reflexiones de la institutriz permiten el desarrollo de la trama, esto es, la organización de sus elementos narrativos. El análisis, a su vez, tiene un esquema sencillo: el balance positivo está basado en las expectativas de la institutriz. En este punto, todo es luz. El balance negativo está basado en los resultados. No se cumplen las expectativas y todo se vuelve oscuro. Esto hará que nos cuestionemos los personajes de Miles, Flora, el de Mrs Grose, incluso el de la propia protagonista. Hasta este punto irreversible nos ha

llevado James con el ejercicio de la instropección. Recojo el comienzo del análisis, punto fuerte de la estrategia narrativa:

En la mañana, además, estaba segura de que su disimulo no provenía de falta de franqueza sino de los muchos peligros que nos rodeaban. Hasta creo retrospectivamente que al promediar la mañana yo había leído sin descanso los hechos que teníamos por delante y había podido descifrar casi todo el significado que muy pronto recibirían de sucesión y más crueles circunstancias [2: 68].

A partir de aquí, empieza a oscilar el péndulo. Este desplazamiento entre el bien y el mal ha provocado que se desarrollen teorías sobre la existencia o no de los fantasmas que desencadenan la tragedia en Bly. A *Otra vuelta de tuerca* no le faltan ni corrientes, ni teorías. Hay quien defiende que todo cuanto ocurre tras los cristales de la mansión es imaginación de la tutora. Es un ser frustrado que no ha encontrado hombre y que no halla el camino para ser madre. Según esta teoría el desenlace del relato cambia de agente: será la propia institutriz, con sus delirios, la causante de la tragedia. Pero Henry James ha dejado en la narración restos dispersos para que los ordenemos, pacientemente, nosotros, los lectores. Se nos permite validar la existencia de dichos espectros y atribuir a Quint y Jessel el amargo desenlace. Desde esta atalaya, los niños son malvados (bien por naturaleza o bien por la causa y efecto del entorno), la institutriz tiene una sensibilidad diferente y nadie en la casa está exento de culpa. Yo me decanto por esto último.

Afortunadamente, esta dualidad es fruto de una destreza narrativa notable. También de un trato brillante para con el lenguaje, que nos adentra y nos jalona de un extremo a otro. Esto es, a fin de cuentas, lo que se debe tener presente a la hora de justificar una resurrección de Henry James ya no sólo en los catálogos editoriales o librerías, sino también en nuestra conciencia lectora, ávida de buenas tramas y personajes absorbentes.

Bibliografía

1. Genette, Gerard. *Figures III*. — París: Editions du Seuil, 1972. — 285 p.
2. James, Henry. *A turn of the screw*. — Vermont: Orion publishing Group, 1993. — 159 p.
3. James, Henry. *Otra vuelta de tuerca*. — Madrid: Ediciones Siruela, 2005. — 202 p.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ЗООНІМІЧНИЙ ФРЕЙМ

Якщо шукати онімичний фрейм, який був би найіндивідуальнішим, то таким слід без сумнівів визнати зоонімичний. Більша кількість зоонімів у ментальних лексиконах двох людей, однакових за мовою, спеціальністю та інтересами, не збігається. Сам термін, що закріпився за позначенням наймення тварин, — **кличка** — є образливим, що оцінює тварин досить низько. Стосовно людини термін **кличка** є явно пейоративним — таким, як прізвисько, тільки помітно експресивнішим. В назвах тварин ми цього навіть не помічаємо.

В укладеному мною невеликому асоціативному словнику [3] уміщено три зоонімичні статті: *Барбос*, *Бровко* й *Мухтар*, які викликали відповідно 47, 56, 46 асоціацій. Особливо привабливими є історичні реакції до зооніма *Барбос*: *полководець, німець, Фрідріх, план "Барбаросса"*. Це відгук на одну з наявних етимологій клички *Барбос*. Частіше її виводять з назви старовинного перекладного роману "Барбос — розбійник гішпанський" [2,1:140] або від укр. *барабосити* "балакати, цвенькати" [5:42]. Певне поширення має етимологія, пов'язана з *Барбаросою* (фонетичне стягнення). Йдеться про Фрідріха I Барбароссу, тобто "Рудобородого" (1123–1190), імператора Священної Римської імперії.

Асоціативний експеримент з найменням Барбос (47 асоціацій) дозволив виокремити семантично 9 змістових груп, серед яких щойно названа етимологічна є третьою. Перша група — гіперонімична, тобто реципієнт назвав ту семантичну групу, до якої належить розглядуване слово. До слова *Барбос* це асоціації *пес* (37), *собака* (8), а також більш деталізовані поодиначні реакції *вівчарка*, *велика брудна собака*, *дворняга*. Може називатися не пес у цілому, а тільки його частина, наприклад, зафіксовано реакцію *хвіст*, що стосується не лише тварини, а переносно поширюється і на сленгове позначення академзаборгованості у студента, зареєстровані також назви властивостей, приписувані реципієнтом Барбосу: *злість*, *дурість*. Це вже, зрозуміло, не гіпероніми.

Другу за кількістю групу (10 асоціатив) ми пов'язуємо з популярним російським дитячим віршиком. Це пов'язування є, зрозуміло, суб'єктивним. Це наша інтерпретація того, що запропонував сукуп-

ний ментальний лексикон реципієнтів: *ніс, кудлатий пес, пухнастий собака, кіт* (і породжена цією асоціацією інша асоціація: *полосатий*); на оцінці дій Барбоса: *безсовісний, провокатор*; на неадекватному визначенні жанру: *казка, мультик, мультфільм*. Лише в цій групі реакцій знаходимо дві синтагматичні асоціації: *безсовісний* та *полосатий*. Всі інші асоціації до стимулу *Барбос* — парадигматичні. Проте асоціації *пес, собака* можна кваліфікувати не тільки як парадигматичні (назва виду тварини), а й як синтагматичні: сполучення *пес Барбос, собака Барбос*.

Після розглянутого вже етимологічного зв'язку *Барбос* — *Барбаросса* на четвертому місці йдуть за кількістю суто індивідуальні, приватні асоціації, що стосуються найближчого кола реципієнтів (таких асоціацій шість): *мій пес, мій собака Барні*, навіть *мій Барбос*; також *друг, друг (погоняло)* і узагальнене (швидше — романтичне): *дитинство*.

П'яте місце (4 реакції) серед асоціацій на стимул *Барбос* займає відомий короткометражний фільм Леоніда Гайдая “Пес Барбос і незвичайний крос”: браконьєри глушать рибу динамітом, а пес одного з цих злочинців схопив запал і кинувся за господарем. Асоціації: російське “*Пес и необычный кросс*”, також *крос, біг, кінофільм*. Вплив цього фільму на розподіл асоціацій виразно позначається і в ужитку синонімічних гіперонімів *пес 37* та *собака 8*.

Лише шосту позицію (3 асоціати) займає поверхнєве, фонетичне осмислення стимулу *Барбос*. Оскільки цей стимул знаний усіма реципієнтами без винятку, то тут причиною фонетичних асоціацій не є відсутність концепту. Причиною є привабливість стимулу й тяжіння до фонетичної гри. Усі три фонетичні асоціації — *барбарис, Барбара, барабан* — мають початкове звукосполучення *бар-* і повторний ужиток звука *б*. Семантично всі вони ніякого зв'язку, прямого чи опосередкованого, зі стимулом *Барбос* не мають.

Не знаходять собі групи, а точніше — становлять поодинокі групи ще три асоціати. Йдеться зокрема про асоціацію *товстун*, де вбачаємо конотативне перенесення клички *Барбос* на людину, з негативним забарвленням цієї конотації. Є. С. Отін фіксує в російській мові вісім конотативних осмислень зооніма *Барбос* [4: 74-75], однак осмислення “*товстун*” у нього не засвідчено. Окрему групу складає й асоціат *назва книги*. Неясно, про що йдеться. Може, про той же роман “*Барбос — розбійник гішпанський*”? Нарешті, ще одна асоціація видається окремою групою, досить загадковою, — *мислення*.

Власне структура індивідуального зоонімічного фрейму поділяється на чотири кола. У цьому фреймі перше коло — клички домашніх (рідше — диких) тварин, що є власністю індивіда чи його родини; друге коло — наймення собак, котів, коней, папуг та іншої живності, з якою людина познайомилась у друзів та знайомих, у сусідів, у зоопарках чи цирках. Наповнення першого й другого кіл, як правило, досить обмежене. Утім, це залежить від уподобань та фаху людини. У тваринників, жокеїв, ветеринарів, чабанів та інших працівників, робота яких пов'язана з тваринами, зоонімічний запас значно більший, ніж у інших людей. Французька кіноактриса Бріджіт Бардо, яка вже багато років присвятила справі захисту тварин, знає більше зоонімів, ніж інші актори. Третє коло — уславлені історією, віруваннями чи літературою зооніми на чолі з гіпонімами (кличками коней) *Пегас* (грецька міфологія), *Буцефал* (кінь Олександра Македонського), *Росінант* (кінь Дон Кіхота).

Література

1. Аникст А. *Комментарии: Рейнеке-лис // Гете И. В. Собрание сочинений: В 10 т. — М.: Худ. лит., 1977. — Т. 5. — С. 611–615.*
2. *Етимологічний словник української мови: В 7 т. — К.: Наук. думка, 1982–2006. — Т. 1–5.*
3. *Карпенко О. Ю. Асоціативний словник — шлях до сутності власної назви // Λόγος ὀνομαστικῆ. — 2006. — № 1. — С. 8–21.*
4. *Отин Е. С. Словарь коннотативных собственных имен. — М.; Донецк: Темп, 2006. — 436 с.*
5. *Шанский Н. М. Этимологический словарь русского языка. — М.: МГУ, 1965. — Т. 1. — Вып. 2, Б. — 270 с.*

УДК 821.161.2Хвильовий-7-32

М. М. Константинова

МОТИВ СМЕРТІ В НОВЕЛІСТИЦІ М. ХВИЛЬОВОГО

Категорія мотиву не раз ставала предметом зацікавлень і суперечок. Вперше поняття мотиву вжив Й. В. Гете. Класичне визначення належить О. Веселовському: “Під мотивом я розумію формулу, яка образно відповідала на перших етапах суспільності на питання, які природа усюди ставила людині, чи яка закріплювала особливо яскраві, котрі здавались важливими чи повторюваними, враження

дійсності. Ознака мотиву — його образний одночленний схематизм” [3: 392].

Необхідно зауважити, що виділяють декілька підходів в потрактуванні терміну “мотив” — семантичний (Веселовський О., Фрейденберг О., Бем А), морфологічний (Пропп В. Я., Ярхо Б.), тематичний (Томашевський Б. В., Шкловський В. Б., Скафтимов А. П.), дихотомічний (Бем А., Білецький О., Дандес та ін.).

Веселовський акцентує увагу на семантичній цілісності мотиву як критерії, що заперечує можливість його розпаду. “При цьому семантика мотиву має образний характер. Отже, мотив цілісний остільки, оскільки репрезентує цілісний образ” [Цит. за 6: 40].

Силантьєв, порівнюючи поняття мотиву як інтертекстуального повтору і лейтмотиву, приходиться до висновку, що в рамках одного твору неможливо говорити про мотив як такий, оскільки його ознакою є повторюваність за межами окремого твору. У конкретному творі наявний тільки лейтмотив. Він подає досить широке і різноаспектне визначення мотиву: “це а) естетично значима одиниця оповіді; б) інтертекстуальна у своєму функціонуванні; в) інваріантна у своїй приналежності до мови оповідної традиції і варіантна у своїх подієвих реалізаціях; г) одиниця, яка співвідносить у своїй семантичній структурі предикативне начало дії з актантами та просторово-часовими ознаками” [6: 96].

У даній статті мотив розглядатиметься як найменша структурна одиниця твору, яка відповідає за сюжетну і композиційну цілісність.

Специфіка мотиву багато в чому залежить від роду та жанру твору. О. М. Фрейденберг в роботі “Поетика сюжету і жанру” підкреслює, що жанр — не окрема величина, він тісно пов’язаний з сюжетом. “І сюжет і жанр мають спільний генезис і неподільно функціонують у системі певного суспільного світогляду; кожен з них, в залежності від цього світогляду, міг ставати іншим; у процесі єдиного розвитку літератури всі сюжети і всі жанри набули спільних рис, які дозволяють говорити про їхню тотожність, незважаючи на різкі морфологічні відмінності” [8: 10].

Новела належить до малих епічних жанрів. Для неї характерні стислість, лаконізм, сконцентрованість, драматичне напруження. “Переважає дії, на думку Є. Мелетинського, робить новелу “найбільш епічним із всіх епічних жанрів” [5: 58]. Символіко-асоціативна структура новели дозволяє говорити про її певну наближеність до ліричних творів.

Томашевський виділяє такі елементи новели: оповідь (систему динамічних мотивів) та описи (систему статичних мотивів). Останні іноді можуть превалювати у новелі.

Оповідь передбачає певну подію — зміну початкової ситуації. Зміна, яка є звичною, буденною, типовою, не становить собою подію. За Ю. Лотманом, подія — “це переміщення персонажа через межу семантичного поля” [Цит. за 10: 13]. Ця межа може бути як психологічною, естетичною, етичною, так і будь-якою іншою. Подія — це те, що сталося, хоча могло і не відбуватися. Події Вольф Шмід називає об’єктом точки зору, яку розуміє як “утворений зовнішніми і внутрішніми факторами вузол умов, які сприяють сприйняттю і передачі подій” [10: 121].

Деякою мірою точка зору залежить і від родо-жанрової природи твору. Так, наприклад, в ліричних творах здебільшого зображуються суб’єктивовані, внутрішні події переживання “і, що важливо підкреслити, подія звернена безпосередньо до читача як до прямого учасника естетичної комунікації — а тим самим і співучасника цієї події” [6: 87]. Об’єкт сприйняття суб’єктивується. Предметом зображення у епічному творі є зовнішні, об’єктивовані події. Силантьєв зазначає, що у фабульній оповіді визначальним началом виступає мотивування, і мотив керує темою, проте в ліриці превалює значення тематичного начала, і тема керує мотивом.

Новелі притаманні риси, які дозволяють говорити про її тяжіння до ліричних жанрів. Зокрема стислість новели передбачає, з одного боку, лаконічність, мінімалізацію подій, зображення невеликої кількості персонажів, обмеженість часу і простору. З іншого боку, це викликає високу концентрацію в новелі символів, образів, художніх деталей. Оскільки здебільшого подієвість переноситься у внутрішній, психологічний план, робиться акцент саме на переживаннях, сприйнятті героїв, висвітлюються душевні колізії, драми, навіть описи тут є більш смисловантажними, тобто зображуване певним чином суб’єктивізується, проявляється ліричний мотив, а отже фокус точки зору теж змінюється. Є підстави говорити про “ліричну прозу”.

У новелі, стверджує Томашевський Б., можлива “лінійна” оповідь, коли кожен мотив підготовлений попереднім, та фрагментарна. Новели, у яких немає причинно-наслідкової та часової залежності, він називає безфабульними. Вчений зазначає, що однієї ситуації, однієї її зміни може бути достатньо для тематичної наповненості новели. Дослідник виокремлює введення несподіваних кінцевих мотивів як спе-

цифічну ознаку новели: “Ці нові мотиви наприкінці новели внаслідок літературної традиції отримують в нашому сприйнятті значення висловлювань більшої ваги, з великим прихованим, потенційним емоційним змістом” [7: 245].

Олександр Веселовський та Ольга Фрейденберг звертають увагу на естетичність мотиву, пов’язуючи цю його якість з образністю, яку він репрезентує. Поняття мотиву вони трактують через поняття образу. Веселовський О. називає мотив формулою образної відповіді, Фрейденберг — “образною інтерпретацією сюжетної схеми” [8: 9].

Веселовський підкреслює, що естетичний акт передбачає цілісне сприйняття предмету, мотив представляє цілісний образ, навколо якого з’являються певні асоціації. Тотожність героя і мотиву, яка була доведена в праці “Поетика сюжету і жанру” Ольгою Фрейденберг, стала аргументом для ствердження Силантьєва: “Ми повинні говорити саме про кореляцію мотиву і героя — такого героя, який виявляє семантичну дотичність до даного мотиву і через певні дії потрапляє в центр таких подій, які і формують кінцевий смисл сюжету і твору в цілому” [6:82]. Співвіднесення мотиву і персонажа О. М. Фрейденберг розуміє як можливість виокремити естетичний потенціал мотиву. Мотив виступає у функції побудови естетичного цілого героя.

Вольф Шмід звертає увагу на необхідність наповнювати змістом саму форму оповіді, оскільки тільки в цьому випадку можна вести розмову про естетичність твору. “Перевага естетичної функції вимагає, щоб тематичні і формальні елементи один одного мотивували і виправдовували, сприяючи в пізнавальній й чуттєвій взаємодії утворенню складного естетичного змісту” [10:37].

Досліджуваний мотив смерті найбільш смисловантажений у новелістиці Хвильового. Твори письменника перенасичені кривавими сценами, натяками на них, схильними до божевілля героями, які розчарувались в житті, зневірилися в ідеалах, в людях, не знаходять сенс у своєму існуванні, бачать марність, непотрібність тих цінностей, за які боролись в минулому. Це нерозуміння, апатія до життя, неприйняття їх сучасністю здебільшого і стає причиною агресії, руйнації, насильства і, власне, убивства. Час, в якому вони живуть, — час загибелі культури, час нехтування мораллю, час апокаліптичний, тому й герої з надламанною психікою, з хворобливою уявою, заглиблені у свої переживання.

Мотив убивства присутній в кожному прозовому творі Хвильового. Спостерігаємо зображення внутрішньої смерті героя (Я з

“Я (Романтики)”, Оксани з “Життя”, Павлини Анфісівни з новели “Колонії, вілли...”), фізичного вбивства (“Мати”, “Легенда”, “Я (Романтика)”), самогубства (Хлоня, Анарх з роману “Санаторійна зона”, новела “Редактор Карк”). Мотив може по-різному бути виражений у тексті, виконувати різні функції: виступає як сюжетоорганізуючий чинник (“Я (Романтика)”, “Мати”, “Легенда”, “Дорога і ластівка” та ін.), як допоміжний мотив (“Колонії, вілли...”, “Свиня”). Складається враження, що письменник зобразив світ, в якому всі мають померти, кожен у свій час, але, що парадоксально, поряд з мотивом убивства завжди присутній мотив загірної комуні як символу майбутнього, тобто утвердження життя.

Безхутрий Ю. спостеріг, що мотив смерті тричі зустрічається у “Вступній новелі”. Вперше “у фразі “Я вірю в “загірну комуну” і вірю так божевільно, що можна вмерти”. Тому втрата цієї віри, певно ж, означає смерть. Вдруге — як констатація того, що вона вже настала” [2: 23], настала смерть романтика і мрійника революції (“Завтра піду на могилу комунара, автора “Ударів молота і серця”. Я понесу йому пучок синьооких фіялок і там згадаю про свою загадкову смерть [9: 124]). “У третьому випадку смерть постає у формі свого інобуття — безсмертя-відродження. Така “антисмерть” можлива лише у вірі, але це віра не в “загірні далі”, а в слово” [2: 23]. Не випадково присутній в новелі концепт води, зливи, тропічної зливи. Це символ переродження, відродження для нового життя, яке знаходить себе в слові.

Однією з найважливіших для Хвильового впродовж усієї творчості була проблема розбіжності мрії і дійсності. Звідси дві протиставлені площини: сьогодення, всі вади якого він надто прозріливо помічає, та омріяне майбутнє або манливе минуле. Основний прийом — паралельне змалювання сцен реальних і вимірних, романтичних злетів і прикрих приземлень. Усе високе, романтичне співвідноситься з минулим\майбутнім (“тіні середньовічних лицарів”, похмурий колорит колись величного князівського палацу).

У його творах зустрічаємо цілий ряд “безґрунтовних романтиків” революції, мрійників, лицарів, які хотіли “одним стрибком, одним шаленим зусиллям переміститися з брудної, ненависної сучасності в світле, утопічно-гармонійне майбутнє” [1: 3]. Вони виявилися зайвими, почувалися непотрібними в тому часі й суспільстві, за яке вони боролись і до якого прийшли. Спроба пристосуватися завжди виявляється невдалою, тому залишається тільки один вихід — піти з

життя, що й робить Мар'яна з “Заулку”, редактор Карк та ін. Дехто, як герой новели “Юрко”, не зміг після своєї революційної діяльності займатися іншою справою і назавжди залишається чужим, зайвим в середовищі робітників.

Героїня новели “Заулок” вже не захоплюється романтикою боротьби, зрозуміла недосяжність свого ідеалу, її роз’їдає апатія до життя, незадоволеність теперішнім, вона тільки сподівається, що знову повернеться минуле, а коли усвідомлює ілюзорність, алогічність цієї мрії, відважується на жahlливий крок. (“Я тобі писала, що хочу покінчити з життям. І от я рішила. ...

Р. С. Через годину повішусь” [9: 287].

Таким же виглядає й редактор Карк. Він постійно згадує минуле, намагається пов’язати, скріпити, утворити єдиний нерозривний ланцюг подій, співставляє минуле з теперішнім. Герой новели демонструє цілковиту байдужість до власного майбутнього, бездіяльність, відсутність будь-яких зацікавлень і, як наслідок, надзвичайну чутливість до найменших порухів природного життя, яка посилюється очікуванням смерті (“Револьвер системи браунінг не виходив з голови” [9: 140], “Кожен браунінг має свою історію, криваву і темну” [9: 136], “Карк пішов у свою кімнату, сів біля столу, в якому був браунінг” [9: 153]).

“Синій листопад” — твір пронизаний подвійною настроєвістю — очікуванням свята та чеканням неминучої смерті.

Гр. Грабович акцентує на тому, що “суїцид, obsesійна всюдисущість й діапазон варіантів якого у творах Хвильового попросту вражає, безперечно треба розглядати як ключ до власного символічного самопредставлення письменника” [4: 253]. Так, наприклад, героїня “З лабораторії” просить, щоб її вкинули в ріку, показова ситуація в “Заулку”, редактора Карка ні на мить не полишають думки про браунінг, про самогубство, героїня новели “Мати” приймає смерть замість сина. Дослідник зауважує, що “суїцид для Хвильового постає як момент прийняття власної приреченості, потреби не триматися за життя будь-що, але цілком правильно дозволивши йому піти, поглинутись вищою метою речей” [4: 254]. Відзначимо факт, на який звертає увагу вчений. Він говорить про роль і рольову гру у творах Хвильового, тобто кожен персонаж — це певна маска. Самогубство — це момент повного контролю над своїм життям, це момент відкидання маски, “стає... саме актом ствердження, а не заперечення” [4: 255]. Отже, художні твори Хвильового, у яких присутні суїцидні фантазії,

марення, їх втілення в реальність, є “базовою телеологією символічного самопредставлення Хвильового, чи того, що... можемо назвати символічною автобіографією” [там само]. Більшість біографій самого письменника починається з опису фіналу його життя.

За словами І. Дзюби, герой Хвильового мучиться і мечеться між полюсами, а точніше на грані революційної романтики і нігілістичного розчарування, утопії та дійсності, що її спростовує. Письменник розкриває психологію революціонера, що не може жити звичайним рутинним життям, якій для самовиявлення потрібні світові катаклізми.

Естетичне переживання смерті завжди цікавило мистецтво. Едгар По стверджував, що смерть гарної молодій жінки є найкращою темою для художнього твору. Феномен смерті осмислюється в мистецтві як тотожний життю, народженню, або як абсурд. Відома гіпотеза, яка виводить з самого феномену смерті, зі спектру усіх відчуттів, почуттів, які її супроводжують, походження усіх видів мистецтва. Своєрідний парадокс міститься в древній мудрості: людина смертна — смертю живе, а життям помирає.

У літературі смерть окремої людини зображується як руйнування, загибель цілого світу. Переживання смерті передається через категорію трагічного. Естетична емоція сполучає в собі як радість, так і жах.

Микола Хвильовий змалював свій варіант історії. Криваве ХХ століття своєрідно відбилось крізь призму світобачення письменника. Його твори перенасичені зображенням убивств, самогубств, смертей, скалічених доль, понівечених надій. І все це дивним чином поєднується зі світлою мрією про “загірну комуни”. Майже всі герої Хвильового намагаються досягти цього ідеалу, марять ним. Можемо прирівняти його певною мірою до прекрасного, яке є могутньою силою, котра здатна зробити з людини раба чи навіть зруйнувати особистість. Краса не може повністю відкритися людині, оскільки є самодостатньою. Вона лише манить людину до себе, примушує добиватися її, але ніколи не відкривається їй повністю. Краса — глибоко трагічна та апріорно недосяжна, а усі спроби досягнути її приводять до фатального кінця. Герой “Я (Романтики)” вбиває власну матір, він стає деталлю грізної машини смерті, заради того, щоб досягти свого ідеалу. Фінал новели засвідчує абсурдність цього, адже “мертвою” дорогою не дійти до прекрасного: “...Я зупинився серед мертвого степу: там, в дальній безвісті, невідомо горіли тихі озера загірної комуни” [9: 339].

Мотив матеревбивства присутній також у новелі “Мати”. Реальність, яка стає незрозумілою, неприйнятною, приводить до того, що матір сама хоче смерті: “Недарма ж мені до болю хочеться вмерти, недарма” [9:339].

Мотивом убивства репрезентується образ смерті, який можемо трактувати в кількох аспектах: як відродження через смерть, тобто ствердження вічності життя (“Вступна новела”), як антитезу життя, як втрату віри, як непотрібність “революційної романтики”, як неможливість досягти ідеалу, який виявився утопічним, як протест проти насильницької перебудови світу, як спотворення морально-етичних цінностей, як втрата психологічної комфортності.

Досліджуваний мотив трансформується в мотив самогубства, мотив жертвоприношення, мотив божевілья, мотив фанатизму, мотив темряви, мотив туману. Він може підсилюватися мотивами дороги, грози, оп’яніння та ін. Сама манера оповіді передбачає певне сприйняття факту убивства: про нього сповіщається “між іншим”, йому переду глибоке переживання героїв, яке, відповідно, репрезентується, окрім смислового навантаження, ще й спазматичністю письма.

Хвильовий демістифікував революційний фанатизм.

Мотив убивства виступає як символ національного самовбивства. Він переходить з одного твору в інший, набираючи нових значень, є способом апеляції до попередників, до минулих епох. Він невіддільний від мотиву “загірної комуні”, який асоціюється з ідеєю прекрасного. Тут не смерть за соціальні ідеали, а як наслідок втрати віри в можливість існування прекрасного. Дорога до “загірної комуні” є дорогою до смерті.

Деякі герої Хвильового самі бажають смерті, оскільки не розуміють того, що відбувається навкруг (“Мати”), або не мислять свого майбутнього без революції (“Заулок”) чи стають “зайвими” в суспільстві (“Редактор Карк”). Смерть виступає як порятунок, спосіб втечі від марності життя.

Мотив убивства виступає як основний елемент сюжетотворення новели “Я (Романтика)”. Уся оповідь цілеспрямовано готує читача до сприйняття основної події — винесення вироку матері. Сцена бивства стає найбільш емоційно напруженою в новелі.

Отже, Хвильовий змалював світ, який втратив свою гармонійність, психологічну комфортність, якому іманентні трагічність, безперспективність, розчарованість, рух в минуле, рух в нікуди.

Література

1. Агєєва В. “Зайві люди” у прозі Хвильового // *Слово і час*. — 1998. — № 10. — С. 3–9.
2. Безхутрий Ю. *Хвильовий: Проблеми інтерпретації: Монографія*. — Харків: Фоліо, 2003. — 405 с.
3. Веселовский О. *Историческая поэтика*. — М.: Высшая школа, 1989. — 406 с.
4. Грабович Г. *Символічна автобіографія у прозі Хвильового // Тексти і маски*. — К.: Дніпро, 1982. — С. 237–257.
5. Козачек М. Б. *Троп і жанр новели // Літературознавство*. — 2000. — Кн. 2. — С. 89–95.
6. Силантьєв И. В. *Поэтика мотива*. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 294 с.
7. Томашевский Б. В. *Теория литературы. Поэтика*. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 336 с.
8. Фрейдєнберг О. М. *Поэтика сюжета и жанра*. — <http://www.infoliolib.info/philol/freidenberg/main.html>.
9. Хвильовий М. Г. *Твори в 2-х томах*. — К.: Дніпро, 1990. — Т. 1. — 756 с.
10. Шмид В. *Нарратология*. — М.: Языки славянской культуры, 2003. — 312 с.

УДК 81'42:811. 111:81'25

Н. Л. Королєва

КОНЦЕПТ “МОРАЛЬ” КАК БАЗОВАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА

Целесообразность внедрения положений научно-теоретической парадигмы современной лингвистики в прикладные аспекты языкознания, их использования в практике перевода и методике преподавания иностранных языков, не вызывает сомнений. Чрезвычайно важным было и остаётся изучение языка в плане его взаимосвязи с культурой, ментальностью, традициями определенного народа [1]. Эта взаимосвязь выдвигает на первый план такие востребованные и популярные объекты научного рассмотрения, как концепты, выступающие в качестве базовых единиц национально-культурного самосознания [2, 3]. Характеристики концептуальной картины мира должны рассматриваться в непосредственной связи с культурологическими реалиями того народа, язык которого изучается.

С одной стороны, следует чётко разграничивать сугубо лингвистические характеристики языковых единиц от внеязыковых данных, с другой — невозможно полностью абстрагироваться ни на лексическом уровне, ни в отношении грамматических и стилистических явлений от знаний и представлений носителей языка, которые в своей речи используют языковые единицы в опоре на сложившуюся в их социуме систему культурно-исторических и моральных предпосылок [4]. Данные факторы всегда находят своё отражение в различного вида коммуникативных ситуациях в качестве норм, предписаний и оценок, в целом составляющих систему *морали*.

Представление о морали всегда опиралось на представления о правилах поведения, сформировавшихся на базе определенных культурных ценностей, т. е. на определенную традициями и культурой картину мира [10]. Следовательно, представление может и должно быть выражено в виде концепта, который является содержательной единицей общей картины мира, отражённой в сознании индивида. По мнению большинства ученых, концепт, являющийся ментальной единицей, служит основой синтетного исследования языка и культуры. Человеческое сознание в данном случае играет роль посредника между культурой и языком, а концепт связывает воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, а так как он принадлежит сознанию, то детерминируется культурой и опредмечивается в языке [4: 9, 2, 5]. В своей работе мы рассматриваем концепт “мораль”, как некую абстрактную сущность [6: 96], за которой стоят явления духовного мира человека, его духовной жизни, почти недоступной внешним наблюдениям. Мы получаем сведения о морали не из реального мира, а из её представления в языке. Смоделированный в языке концепт даёт почти объективное знание о способе существования рассматриваемой абстрактной сущности в языковом сознании социума.

Обоснованно осознавая необходимость существования общих стандартов и правил поведения, так называемой “универсальной морали” — характерной для большинства наций и социальных групп (это относится к родственным отношениям, к философским рассуждениям о добре и зле), каждый человек в то же время отдаёт себе отчёт, что у каждого сообщества существует “своя, национально и социально окрашенная” мораль, имеющая определённую специфику и отличающаяся от других.

Концептуальная область, представляющая мораль, является некой когнитивной структурой знания, опирающейся на различные

участки значений, среди которых основными семантическими единицами являются *добро, зло, хорошо, плохо, долг, поведение, моральные стандарты и моральные принципы*. Они помогают описать понятийную область морали, включающую исторически и территориально сложившиеся идеалы и принципы поведения людей в обществе, характеризующие широкий спектр явлений духовного мира человека или целого сообщества.

Образование определённой концептуальной области, опирающейся на картину мира того или иного сообщества, этноса и т. п., требует для декодирования и понимания концепта существования определённого сценария, в основе которого лежит типизированная ситуация, общепринятая в данном социуме. Если согласиться с тем, что язык — не столько форма выражения готовых мыслей, сколько способ представления содержательной организации и представления знаний, то знание о том, что такое хорошо и что такое плохо, следует признать относящимся к лингвистике. В этой связи представляет интерес вопрос о том, каким образом структурированы прагматические знания в языке, насколько различны по своему устройству виды модальных, оценочных и других значений. Язык морали имеет свои специфические свойства, свою грамматику, отражающие особую ментальность, особое мировоззрение и особую картину мира, которая предполагает тот факт, что рассматриваемый концепт соотносим с национально-культурной спецификой речи, особым ментальным миром и особым ментальным пространством, называемым дискурсом. Если предположить, что у каждой нации существует свой специфический язык морали, а также определённая концептуальная область, объединяющая участки значений, составляющих мораль, то вышеизложенное определение дискурса даёт нам основание выдвинуть гипотезу о существовании понятия “моральный дискурс”, который представляет собой определённое ментальное пространство, которое строится согласно правилам языка морали данного народа и формируется вокруг концепта “мораль”, обладающего сугубо национальными характеристиками. С нашей точки зрения привлечение рассматриваемого концепта к методике преподавания иностранного языка должно строиться на изучении: 1) культурологических и страноведческих источников, таких как публицистическая, научно-популярная литература — в целях получения обобщённых характеристик рассматриваемого концепта; 2) художественной классической литературы в ходе занятий по домашнему

чтению — для формирования представления о моральном дискурсе в системе изучаемого языка. В обоих случаях следует обращать внимание обучающихся на лексикографические источники, особенно на идеографические и культурологические словари.

Первый предлагаемый аспект изучения концепта “мораль” позволяет представить его в виде образования с гештальтной структурой и обуславливает его членение на три основных сектора: 1) *moral categories*, представляющие основные категории морального сознания (*Good, Evil, Duty, Shame, Conscience, Honour, Dignity, Love, Hate, Friendship, Freedom, Responsibility, Happiness, Virtue*), служащие для выражения различных сторон нравственного отношения человека к действительности; 2) *moral qualities* — сектор аксиологического обозначения моральных качеств (*good, bad, just, honest*); 3) *moral prescriptions* — моральные предписания (*one ought (to), one should, necessary, be allowed; be permitted, be forbidden/prohibited, be obligatory*). Следует отметить, что распределенные по секторам лексические единицы в своем большинстве имеют определенный тип грамматического выражения. Для анализа рассматриваемого концепта мы использовали страноведческую литературу и публицистику, содержащую информацию о рассматриваемом явлении, накопленную в англоязычной культуре к концу XX века [7; 8].

Во втором аспекте на первый план выдвигается изучение тем морального дискурса, который является нормативным способом регуляции деятельности людей в обществе. Способ выражения морального дискурса состоит в употреблении речевых актов: “рассуждение” и “требование” (выступающее в виде заповеди, правила или запрета) с различной степенью модальной окраски, корректная трактовка которой может вызвать затруднение у представителей других культур.

Например, способом проявления морального дискурса может являться санкция относительно совершённого поступка. Она несёт на себе печать обоснованности, снятия субъективистских настроений и отказа от немотивированных эмоциональных реакций:

It is not fair, Monsieur le directeur. You are asking me to betray my friend. I cannot, and I will not answer your questions.

В моральном дискурсе способ выражения морали чаще всего может представлять собой оценку с просьбой выполнения определённых действий (сопровождаемую указанием на то, что жизнь адресата не соответствует этой морали):

“Pray, Dorian, pray,” he murmured. “What is it that one was taught to say in one’s boyhood?” “Lead us not into temptation. Forgive us our sins. Wash away our iniquities”. Let us say that together. The prayer of your pride has been answered. The prayer of your repentance will be answered also. I worshiped you too much. I am punished for it. You worshipped yourself too much. We are both punished”.

Dorian Gray turned slowly around, and looked at him with tear-dimmed eyes. “It’s too late, Basil” he faltered.

“It’s never too late, Dorian. Let us kneel down and try if we cannot remember a prayer. It isn’t there a verse somewhere, Though your sins be as scarlet, yet I will make them as white as snow?” [10: 234].

Участниками рассматриваемой ситуации являются: адресант (носитель суждения о нормативно-должном) и адресат (исполнитель должного). Темой является нормативный способ регуляции поведения людей в обществе.

В другом примере демонстрируется то, как человек пытается простить тех, кто пытался его убить:

“You must say it was an accident. No one’s to blame. Promise me that”.

“I’ll done anything you like”, — whispered Mackintosh.

“Good chap. One of the best. They’re children. I’m their father. A father doesn’t let his children get into trouble if he can help it” [11: 117].

Участниками являются адресанты (носители должного), которые говорят об адресатах (исполнителях) как о людях, совершивших плохой поступок, но которые не участвуют в диалоге непосредственно. Темой диалога является нормативный способ регуляции действий людей в обществе (хотя адресант использует выражение: *They’re children. I’m their father*, говоря о том, что туземцы являются его детьми, то есть предполагая нормативный способ регуляции действий людей в семье). Носитель нормы (адресант) для достижения своих целей активизирует определённые черты языка, излагая перед исполнителями (адресатами) необходимое, желательное положение дел в качестве реально выполнимого в будущем. Подразумевая проблемы настоящего, выдвигая требования, он заставляет адресатов пережить пребывание в “идеальном мире” будущего, создаваемого моральным дискурсом. Знание культурных реалий и особенностей поведения во всех вышеуказанных фрагментах, например, представлений о протестантском образе мышления и морали, необходимо при их интерпретации.

Таким образом, концепт “мораль” представляет собой определённое ментальное пространство, которое строится согласно правилам

языка морали. В нём заложены закономерности регулирования поведения человека во всех сферах общественной жизни, его важнейшими компонентами являются нормы, принципы, традиции и предписания. В целях создания более полной картины описываемого явления в дальнейшем необходимо продолжить лингвистические изыскания как общетеоретического характера, так и поуровневого, касающегося морально-этического аспекта функционирования различных языковых единиц как способов выражения концепта “мораль” и специфики их реализации в системе морального дискурса. Следует отметить, что подробное изучение рассматриваемого явления должно способствовать более достоверному представлению о культуре и более корректному обращению с языковыми данными, не говоря уже о его значимости для сохранения моральных общечеловеческих основ, стабильность которых является залогом адекватной коммуникации представителей разных народов и сообществ, социальных классов, профессиональных объединений, а также корректной интерпретации мирового культурно-исторического наследия.

Литература

1. Красных В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? — М.: Гнозис, 2003. — 375 с.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. Литры и языка. — 1993. — Т. 52. — № 1. — С. 3–10.
3. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология. — Киев: Фитосоциоцентр, 2000. — 248 с.
4. Слышкин Г. Г. От текста к символу: Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. — М.: Academia, 2000. — 128 с.
5. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. — М.: Языки русской культуры, 1997. — 824 с.
6. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 288 с.
7. Bain R. Our Culture // *Sociology and Social Research*. — New York: Hill Wang, 1965. — P. 56–70.
8. De Vos G. *Ethnic Pluralism: Conflict and Accomodation* // *Ethnic Identity: Cultural Continuities and Change* — Chicago, London: Word, 1982. — P. 5–41.
9. Galsworthy J. *End of the Chapter*. — М.: Foreign languages publishing house, 1960. — 601 p.
10. Maugham S. *Rain and other short stories*. — Moscow: Progress Publishers, 1977. — 407 p.
11. Wilde O. *The Picture of Dorian Gray*. — London: Penguin Popular Classics, 1994. — 255 p.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВИРДЖИНИИ ВУЛЬФ

Творчество английской писательницы Вирджинии Вульф (1882–1941) уже давно является предметом споров и разногласий среди литературных критиков и литературоведов. Неугасающий интерес к своеобразию литературного творчества Вульф связан, очевидно, с тем, что ее произведения чрезвычайно сложны. “Она грезит, делает предположения, вызывает видения, но она не создает фабулу и сюжет, и может ли она создавать характеры?” — говорил современник и почитатель таланта Вирджинии Вульф писатель Э. М. Форстер. Высоко оценивая мастерство Вульф, Форстер, тем не менее, воздерживался от характеристики ее творчества, очевидно, ввиду чрезвычайной сложности ее произведений, противоречивости характеров, а также в силу того, что “принадлежа миру поэзии, она хотела писать и писала романы” [12: 37].

Сложность формы произведений Вульф проявляется в противоречивости мнений исследователей по поводу эстетических принципов писательницы. Причиной разногласий литературоведов некоторые считают противоречивость мировоззрения самой писательницы, которая была воспитана в викторианских традициях, но вступила на путь их преодоления. Эту черту Вульф Е. Гениева характеризует как психологическую и историческую антиномию ее сознания: “Одна половина существа Вирджинии Вульф принадлежала викторианской эпохе, высоко ценила размеренность и надежность. Другая половина ее “я” была в XX веке с его революциями, первой мировой войной, учениями Фрейда и Юнга. И эта половина, отчасти даже бессознательно, восстала против упорядоченности” [4: 101]. Именно поэтому Вульф, с одной стороны, характеризуют, как Н. П. Михальская, “талантливой и прозорливой”, смело заявившей о вечности чувственных откровений [12:29]. А иногда считают, как Е. В. Прокофьева, “странной”, имея в виду, очевидно, противоречивость мировоззрения писательницы [14: 118].

Однако ссылка на противоречивость Вульф не может служить основанием для отказа от полноты освещения эстетических принципов романистки, следствием чего является неадекватное истолкование ее произведений, например, когда отмечают только подражание манере

Джеймса Джойса или оформление романов согласно музыкальным канонам. Поэтому исследование эстетических замыслов Вульф остается актуальным, требуя нового подхода ввиду большой идейной глубины и сложности формы произведений писательницы, которые отличаются своим философским содержанием и своеобразием его эстетического воплощения.

Главным эстетическим принципом Вирджинии Вульф является тонко нюансированный *психологизм*. Этот принцип она сформулировала в своей статье “Современная литература”, в которой призывает к “фиксации атомов, возникающих в сознании”, “мимолетных впечатлений, незначительных событий, какими бы бессвязными и неясными они ни представлялись” [16:199]. Как отмечают Н. П. Михальская и Л. В. Дудова, Вульф стремилась “раскрыть мир эмоций и чувств, заставляя читателя проникнуться настроениями героев, передавая бег времени, мириады ощущений, ассоциаций” [12:29]. По ее мнению, внешние раздражители не всегда провоцируют рационально определенную реакцию, так как опосредованы чувствами, иногда даже мимолетными, которые побуждают человека совершать иррациональные поступки.

Как представительница литературы “потока сознания” Вирджиния Вульф была прежде всего обвинена в *субъективизме*. Например, Михальская заявляет, что “в произведениях Вульф субъективизм в восприятии действительности довлеет над всем остальным, а вытесненные личностью писательницы персонажи говорят невыразительным, однообразным языком” [13:130]. Действительно, герои романов Вульф всегда погружены в размышления, поэтому она предпочитает ситуации, когда они не заняты целенаправленной деятельностью. Именно поэтому событийный аспект романов Вульф сведен к минимуму, реальная действительность, которая врывается время от времени в сознание героя, служит у нее приемом провоцирования новых ассоциаций, которые катализируют новые воспоминания и размышления. Например, Кларисса Дэллоуэй озабочена только поисками цветов для вечернего приема, а семья Рэмзи находится на отдыхе. Для такой обстановки характерна ненаправленность мышления, однако для писательницы размышляющий о собственной жизни человек — это такая же реальная личность, как и человек с целенаправленным мышлением, это субъективная точка зрения на мир, которая позволяет раскрыть характер героя и описать мир в его восприятии.

Следствием такого принципа является распределение повествования в романах Вульф на два уровня. Первый из них — внешний, материальный, описывающий события, происходящие в жизни героев. Он занимает мало места, так как для писательницы важнее второй, главный уровень, — тот, что существует вне реального времени, в котором, как отмечает Е. Гениева, “читателям приоткрывается Великая Сложность — жизнь души, памяти, снов, чувствований, предчувствий, интуиции” [5:30]. Оба уровня воссоздаются одним всезнающим повествователем, который описывает внешние события и передает мировосприятие героя. Обвинять писательницу в “невыразительности” языка повествования, как это делает Михальская, очевидно, не стоит, так как ей удается стилистическими средствами показать различие мировосприятия мужчины и женщины, взрослого и ребенка. Например, в романе “На маяк” писательница уже даже подбором слов и структурой предложений передает настроения героев: умиротворенность миссис Рэмзи (“Да, непременно, если завтра погода будет хорошая” [3:169]); радость Джеймса, которому уже тогда казалось, “будто чудо, которого он ждал, кажется, целую вечность, совершится” [3:169]; эгоизм тирана — отца, мистера Рэмзи (“Да, но только, — [...], — погода будет плохая” [3:169]).

Субъективизм, присущий Вульф, нельзя признать недостатком. Это доказал Генри Джеймс в своей теории “точки зрения”, согласно которой писатель должен освещать мир только с определенной субъективной точки зрения, чтобы добиваться большей объективности в отражении действительности. Именно поэтому, как верно заметил Н. Ю. Жлуктенко, большинство литературоведов, говоря об односторонности и даже искаженности картины внутреннего мира человека у Вульф, не учитывают тот факт, что автор “стремится к максимальной правдивости изображения” — к “единству объективного и субъективного”, к “воссозданию момента, когда человек смотрит на мир”, универсум, “и на себя”, индивидуума, “непредвзятым взглядом” [9:110]. Например, внутренний мир Клариссы, пересеченный ассоциациями, сочетаниями продуманного и спонтанно возникшего, рождает, тем не менее, довольно хорошо очерченный внешний мир Лондона.

Другой особенностью “потока сознания” романов Вульф является воссоздание множества точек зрения в одном произведении. Поэтому “сущность характера” героев, по словам Жлуктенко, “раскрывается в полифонии голосов, сопоставлении точек зрения, внутренней речи

разных персонажей” [9:111]. Даже такое обыденное событие, как поездка на маяк, воспринимается героями по-разному: на воплощение заветного желания миссис Рэмзи ее муж смотрит с пессимизмом и отгороженностью, в то время как их сынишку Джеймса “эти слова невероятно обрадовали” [3:169]. “Своеобразие стиля Вульф — в абсолютном слухе автора на индивидуальную интонацию, ритм и характер мышления, в безупречной точности психологических деталей” [9:111]. По мысли Жлуктенко, “Кларисса предстает во множестве граней своего внутреннего облика, в восприятии мужа, дочери, прислуги, друзей и недоброжелателей и в переменчивом движении собственных мыслей, во внутренних монологах, воспоминаниях. Между первой фразой романа (“Миссис Дэллоуэй сказала, что сама купит цветы” [3:25] и последней (“Это Кларисса, — решил он про себя” [3:166]) уместился путь героини от “миссис Дэллоуэй” к “Клариссе”, т. е. к самой себе” [9:111].

Таким образом, изображение субъективного восприятия действительности нельзя признать негативным качеством романов Вульф, так как, согласно теории Генри Джеймса, такое восприятие, напротив, объективно, а широта мировосприятия у Вульф достигается благодаря множеству точек зрения.

Для “потока сознания” характерна неопределенность *хронотопа*, так как события, о которых размышляет герой, невозможно зафиксировать во времени и пространстве. Повествование представляет собой своеобразное блуждание по глубинам человеческого сознания, в ходе которого ассоциативно и фрагментарно в сознании героя возникают воспоминания о событиях, которые памяты ему только как факты, а время и место не имеют значения. Например, в мыслях Клариссы Дэллоуэй постоянно всплывают картины прошлого, но временные пласты пересекаются, наплывают один на другой, в едином мгновении прошлое смыкается с настоящим. “А помнишь озеро?” — спрашивает Кларисса у друга своей юности Питера Уолша...” [3:54]. Такой хронотоп отличается динамизмом. Как отметил У. Аллен, “быстрая смена времени и места действия в сознании героини позволяют Вульф представить жизнь в процессе непрерывного становления, ежеминутных перемен. И читатели могут убедиться, что монолог сознания и в самом деле непрерывен” [1:56].

Чтобы сохранить целостность формы произведений, Вульф использует жесткий хронотоп тех малозначительных событий, которые происходят в жизни рефлексирующего героя. В романе “Миссис

Дэллоуэй” это один день и Лондон, в романе “На маяк” — три дня и один дом. Эти формы Вульф явно заимствовала у Джеймса Джойса, у которого в “Улиссе” три “потока сознания” регламентированы одним днем и одним городом. У Вульф можно обнаружить и третье единство — единство действия, которое выражается в обсуждении одного главного события и которое, как и хронотоп, служит поддержанию целостности ассоциативного повествования. В романе “Миссис Дэллоуэй” это неосознанное желание Клариссы встретиться с Питером Уолшем, в романе “На маяк” — желание героев совершить поездку к маяку.

Однако писательница усовершенствовала организацию повествовательной структуры своих произведений, обратившись к формам музыкальных жанров. Общеизвестно, что композиция ее романов “Волны” и “На маяк” аналогична трехчастной структуре сонаты, цикл которой включает медленную среднюю и быстрые крайние части. Например, в “Маяке” вторая глава представляет собой кратко переданный десятилетний промежуток, разделяющий наполненные психологическими деталями два дня из жизни персонажей, каждый со своей музыкальной темой (в первой главе преобладает тема ожидания и надежды, в третьей — тема необратимости и смирения). Общая закономерность выражена в постепенном волнообразном развитии художественной “палитры” от “монотембровости” (точки зрения одного героя) к “политембровости” (когда точка зрения героя пересекается с мнениями других) с последующим резким спадом к начальной “монотембровости” (сосредоточение внимания автора на одном действующем лице).

Романы Вульф имеют такие характерные черты сонатных музыкальных “фактур”, как “зеркальная реприза” (“рассредоточенные двойные вариации с непрерывным переходом от одной вариации к другой”) в передаче “потока сознания” главных героев, а также в изображении двойного времени и пространства; “имитационно-синхронное построение музыкальной (художественной) ткани в качестве аллюзии на синхронную полифонию, эпизодически возникающую в верхнем слое фактуры” (взгляды, “голоса” героев переплетаются во времени и пространстве); “ритмическая компонентная форма — двойные вариации” двухуровневого повествования. Но у романистки музыкальная схема построения способствует не только целостности произведений, но и придает необходимый темп и настроение отдельным частям. Например, структура романа “Между актами”

представляет мелодию симфонической формы, с многочисленными “партиями и паузами”, в которой доминирует тема невозвратимой потери, ожидания всеобщего конца, которая временно подавляется другой темой, заключенной в спектакле ожившей истории и сохранившейся цивилизации.

Музыкальные формы Вульф ввела и в структуры произведений. Например, в романе “Миссис Дэллоуэй” можно обнаружить музыкальный контрапункт (буквально “нота против ноты”), который представляет собой технику сочетания двух или более мелодических линий. В этом романе “контрапунктным” является движение двух линий — Клариссы и Смита, с одной стороны, и интервальное соотношение линий — с другой. Судьбы героев романа очень схожи со стадиями развития музыкального контрапункта, называвшегося на раннем этапе “органумом” и сводившегося к сочетанию известной мелодии с присочиненным к ней вторым голосом (Кларисса и Смит как ее скрытая суть). В простом двухголосном органуме второй голос движется все время параллельно первому — квартой или квинтой ниже. Так и у Вульф миссис Дэллоуэй, как “известная мелодия”, ничего не знает о живущем где-то в Лондоне и уже “затишающем” своем внутреннем потаенном “голосе” — Септимусе Смите, который ниже героини не только по положению в обществе, но и по силе жизненных устремлений, энергичности чувств и поступков. Этот “голос” героини мог существовать только сам по себе, как и в музыке, не имея возможности и морального права выйти наружу. Вульф по мере создания романа писала о “добавленном голосе” (Смите) более свободно, хотя основными “интервалами” при сочетании судеб Клариссы и Смита по-прежнему оставались “консонансы”. Более того, композиционное построение романа схоже с построением музыкальной “тирольской фактуры” — “синхронно-двухголосной мелодией, сопровождаемой фальцетными фиоритурами” (параллель Кларисса — Смит, жизнь, мысли других героев) и “полифоническим квинтетом” (Кларисса — Ричард и Септимус — Реция).

Таким образом, Вульф, по аналогии с музыкой, выражает “полифонические” отношения между “голосами” героев, передавая темп и настроение, соответствующие изображаемым событиям.

Важным эстетическим принципом Вирджинии Вульф является сочетание *субъективного с универсальным*, которое придает ее произведениям обобщающее философское звучание. Многие исследователи не замечают универсального значения ее романов. Например,

Жлуктенко утверждает, что “в центре внимания писательницы стоят только переживания отдельных личностей, неповторимость восприятия которых ничем не обусловлена и ни с чем не связана” [9: 107]. В. В. Ивашева видит в романах Вульф только “зарисовки внутренних состояний индивидуумов” [11: 61]. М. Е. Елизарова отмечает “импрессионистический безоценочный подход к передаче явлений” [13: 97], Михальская — “отказ от обобщений” [8: 314], Г. В. Аникин и Р. Л. Чемберс, напротив, утверждают, что “Вульф отмечает индивидуальное ради утверждения “всеобщего” [2: 391; 15: 82]. Следует согласиться с иным мнением Михальской, поддержанным Дудовой, что Вульф посредством изображения потока мелочей “сопрягает мимолетное с вечным, стремится раскрыть суть общезначимого, выводя универсальное из мгновенного” [12: 29].

Обобщение Вульф производит посредством “объединяющих” символических образов. В романе “Миссис Дэллоуэй” таких образов несколько. Это автомобиль с коронованной особой, пролетающий над городом аэроплан, бой курантов Биг Бена. Их объединяющая функция состоит в том, что они прерывают “потоки сознания” Клэриссы и людей на улицах Лондона, представляя единство людей в общем пространстве, времени и поступках.

В романе “На маяк” в качестве объединяющего символа выступает миссис Рэмзи. В первой части — она “душа” дома, персонифицирующего общество, объединяющая его. Во второй части дом Рэмзи представлен пустым и неухоженным, поскольку хозяйка умерла. В третьей части ее душа как бы возвращается в дом, который снова полон гостей. Так считает художница Лили Бриско, которая завершает портрет миссис Рэмзи. Другим “объединяющим” символом является маяк, олицетворяющий стремление героев романа и всех людей к счастью, к добру, к общему предназначению и единому центру, в котором, как отмечает Михальская, “все переплетается и скрещивается” [13: 93]. Так, по идее Вульф, в доме людей объединяет женщина — мать, жена, хозяйка очага, вне дома — всеобщее стремление к счастью.

Один их критиков модернизма, В. Днепров, считал универсализацию “претензией частной формы на всеобщность” [7: 460]. А. Д. Затонский заявлял, что модернизму присуща претензия на “абсолютную правдивость” [10: 143]. Следует отметить, что оба этих обвинения неправомерны, так как в таких “претензиях” можно обвинить все искусство в целом, начиная с такого древнего жанра, как миф. Дело в том, что любое произведение искусства основано на вымысле, и по-

тому не может претендовать на абсолютную универсальность и истинность, но в нем создается свой универсум, своя истина.

Таким образом, сочетание субъективного с универсальным является отличительной чертой творчества Вульф. Субъективность выражается в виде “потока сознания” героя, универсальность — в “объединяющем” символе.

Итак, в творчестве Вирджинии Вульф хорошо просматриваются три основных эстетических принципа. Первый — это изображение рефлексии героев в виде “потока сознания” на фоне “внешних” событий, воссозданных всезнающим повествователем, отражающим как субъективную точку зрения персонажей, так и объективное описание событий. Второй заключается в оформлении “потока сознания”, который ввиду неопределенности его хронотопа жестко “привязан” ко времени и пространству “внешних” событий, происходящих в жизни героя. Третий проявляется в сочетании субъективности восприятия с универсальностью содержания, которое выражается посредством нескольких “объединяющих” символов, указывающих на субъективизм мировосприятия как общечеловеческое явление.

Литература

1. Аллен, Уолтер. *Традиция и мечта. Критический обзор английской и американской прозы с 20-х годов до сегодняшнего дня* / Пер. с англ. В. Харитонова и А. Мулярчика. — М.: Прогресс, 1970. — 423 с.
2. Аникин Г. В., Михальская Н. П. *История английской литературы* / Учеб. пособие для студентов педагог. ин-тов и фак. иностр. яз. — М.: Высшая школа, 1975. — 528 с.
3. Вульф В. *Избранное: Пер. с англ. / Вступ. статья Е. Гениевой.* — М.: Худож. лит., 1989. — 558 с.
4. Вульф, Вирджиния. *На маяк: Роман* / Вирджиния Вульф; Пер. с англ. Е. Суриц // *Новый мир.* — 1988. — № 9. — С. 100–134.
5. Гениева Е. *Вирджиния Вульф. Комната Джейкоба* / Пер. с англ. М. Карп // *Иностранная литература.* — 1991. — № 9. — С. 29–31.
6. Джеймс, Генри. *Женский портрет.* — М.: Наука, 1984. — 589 с.
7. Днепров В. *О понятии “модернизм”* / Составитель П. Топер // *Современная литература за рубежом.* — М.: Сов. писатель, 1975. — Сб. № 4. — С. 448–470.
8. Елизарова М. Е., Михальская Н. П. *Курс лекций по истории зарубежной литературы XX века.* — М.: Высшая школа, 1965. — 803 с.
9. Жлуктенко Н. Ю. *Английский психологический роман XX века.* — К.: Вища шк.; Изд-во при Киев. ун-те, 1988. — 160 с.
10. Затонский Д. *Что такое модернизм?* / Н. К. Гей, А. С. Мясников, П. В. Палиевский, Я. Е. Эльсберг // *Контекст 1974.* — М.: Наука, 1975. — С. 135–167.

11. *Ивашева В. В. Литература Великобритании XX века: Учеб. для филол. спец. вузов.* — М.: Высшая школа, 1984. — 488 с.
12. *Михальская Н. П., Дудова Л. В. Зарубежная литература XX века: Практикум.* — 3-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 416 с.
13. *Михальская Н. П. Пути развития английского романа 1920–1930-х годов. Утрата и поиски героя.* — М.: Высшая школа, 1966. — 271 с.
14. *Прокофьева Е. В. Вульф: Роман со смертью [Об англ. писательнице] / Е. Прокофьева // Крестьянка.* — 2007. — № 3. — С. 118–123.
15. *Chambers R. L. The novels of Virginia Woolf. London, 1947.* — P. 78–93.
16. *Woolf, Virginia. Modern Fiction // The Idea of Literature. The Foundations of English Criticism.* — Moscow: Progress Publishers, 1979. — P. 195–202.

УДК 811.111'367.335

О. А. Лимаренко

ЛІНГВОКОГНІТИВНА ОБ'ЄКТИВАЦІЯ ПРОТИРІЧЧЯ

Попри те, що протиріччя — це “категорія, що виражає внутрішнє джерело будь-якого розвитку, руху” [5: 56], не можна однозначно стверджувати, що воно існує у зовнішньому світі: “у світі немає протиріччя, а є лише наше ставлення до нього” [3: 62]. Зовнішній фізичний світ не можна визначити як суперечливий чи несуперечливий, а поняття “протиріччя” для нього не релевантне, оскільки про нього можна судити лише крізь призму людського мислення з використанням мови: “межі моєї мови означають межі мого світу” [1: 56]. Протиріччя є не об'єктивним, а суб'єктивним явищем, причому не онтологічного, а когнітивного порядку.

Не знаючи напевно, існує чи не існує протиріччя об'єктивно в зовнішньому світі, ми застосовуємо до нього людські мірки, оскільки “світ іноді повинен описуватися як існуючий у певному стані й разом з тим як існуючий у суперечливому стані” [2: 536]. На відміну від фізичного світу, протиріччя об'єктивно онтологізується стосовно а) соціуму; б) індивіда. Це дає підстави інтерпретувати його в міждисциплінарних вимірах — філософському, (соціо)психологічному, лінгвокогнітивному тощо.

Філософія, вважаючи протиріччя внутрішнім джерелом будь-якого розвитку, розуміє його як еволюційно закономірні переходи в межах ступеневого ланцюга “тотожність — різниця — протилежність — власне — протиріччя” [5: 56]. Соціологія розглядає протиріччя

чя як рухому силу соціальної боротьби, розрізняючи антагоністичні, неантагоністичні та дисоціативні його різновиди, а психологія — як інтерсуб'єкту конфліктологічну колізію [6: 412].

Інтердисциплінарні витлумачення протиріччя уможливаються за рахунок фокусування уваги на внутрішньому світі людини з двома його іпостасями — емоційною та інтелектуальною (ментальною), відповідно до чого виокремлюються два найузагальненіших типи протиріч — емоційні та когнітивні (логічні). Протиріччя, що побутують в емоційній сфері, є й одним із джерел виникнення протиріч у соціумі, де проявляється їхня екзистенційна сутність — поява нового в старому.

Когнітивне протиріччя (когнітивний дисонанс) об'єктивується також як форма боротьби нового зі старим, де нове видається певною мірою алогічним, проте ця алогічність може мати смисл, бо вона не є ані істинною, ані хибною [3: 93]. Таке протиріччя має складну таксономічну організацію, підрозділяючись на типи (екзо- і ендокатегоріальні), види (відхилення, невідповідність, протиставлення, контрадикція), класи (гетеро- і гомономні, зумовлено- і незумовлено-відповідні), підкласи (тавтологічні, амбівалентні, контрастні, нонконформні, девіаційні, парадоксальні, абсурдні, метафоричні). Підкласи виділяються на підставі м'якості або суворості (гостроти) протиріччя.

Володіючи планом змісту і планом вираження, когнітивне протиріччя рефлектується в мові на синтаксичному рівні за допомогою словосполучення (*нопри, незважаючи на*) або складного речення — паратаксису чи гіпотаксису. Паратаксис фіксує протиріччя у вигляді власне- (*але, та; but, yet, however*), компенсаційної (*зате; but then*) і лімітативної (*тільки; only*) протиставності, друге — поступки / допустової підрядності (*хоч, дарма що, незважаючи на; although, though, even though, nevertheless, whatever*). Всі вони відбивають ідею нереалізованості певної позамовної ситуації всупереч очікуваному, в результаті чого має місце розірваність причиново-наслідкового ланцюга у співіснуванні двох позамовних ситуацій.

Оскільки протиріччя відбиває ідею несумісності двох денотативних ситуацій, воно є явищем лінгвокогнітивного порядку: виникаючи як наслідок когнітивного дисонансу в голові *homo mentalis*, воно об'єктивується *homo loquens* лише в мові й через мову, тобто привноситься у світ людиною. У зовнішньому фізичному світі протиріччя немає, бо воно не існує поза діяльністю людини. Протиріччя — це відбиття внутрішнього світу людини і зовнішнього соціального світу.

Література

1. Витгенштейн Л. *Философские работы*. — М.: Гнозис, 1994. — Ч. 1. — 612 с.
2. Вригт Г. Х., фон. *Логико-философские исследования: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. И. Рузавина и В. А. Смирнова*. — М.: Прогресс, 1986. — 600 с.
3. Танеев Б. П. *Противоречия в языке и речи*. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. — 472 с.
4. *Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха; Пер. с англ. А. А. Алексеева*. — 2-е изд. — М. [et al]: Питер, 2006. — 1876 с.
5. *Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова*. — 5-е изд. — М.: Политическая литература, 1986. — 590 с.
6. Юнг К. Г. *Психологические типы*. — СПб.: Ювента; М.: Прогресс-Универс, 1995. — 716 с.

УДК 811.111'253:372.8

К. Г. Межерицька

ДИНАМІЧНІСТЬ ТЕРМІНУ “ДИСКУРС” В АСПЕКТІ СЕМАНТИЧНОГО ВАРІЮВАННЯ

Англійська мова, очевидно, активізувала в українській термін “дискурс”, що з’явився у термінології різних наук. Ми знаємо, що у наукових текстах термінне значення аналізованої лексики має бути чітко обумовленим, бо інакше вона сприймається неоднозначно. Проте найновіший англо-український словник М. І. Балі фіксує не одне, а чотири значення іменника “дискурс” в англійській мові і, відповідно, чотири способи перекладу: 1) лекція; промова, слово, доповідь...; 2) трактат; міркування; 3) розмова, бесіда; 4) здатність доводити; обґрунтування.

Визначення поняття “дискурс” представляє значну складність через те, що воно опинилось на стику цілої низки наукових дисциплін, таких як лінгвістика, антропологія, літературознавство, етнографія, соціологія, соціолінгвістика, філософія, психолінгвістика, когнітивна психологія тощо. Дискурс у широкому сенсі цього слова є складною єдністю мовної форми, значення та дії, яка могла б бути найкраще охарактеризована завдяки поняттю комунікативної події або комунікативного акту. Перевага такого визначення полягає в тому, що дискурс, порушуючи інтуїтивні або лінгвістичні підходи до його визначення, не обмежується межами окремого вислову, тобто тексту. Увірвавшись разом із перекладацькими роботами у вітчизняну лінг-

вістику, цей термін починає “дрейфувати” між текстом, контекстом, функціональним стилем, підмовою і так далі, то зближуючись з цими поняттями, то набуваючи власного значення.

Сьогодні ж сфера функціонування терміну “дискурс” настільки велика, що доводиться говорити про полісемію цієї термінологічної одиниці. При цьому можна простежити її розширення як в горизонтальному напрямку, тобто в різних науках, так й у вертикальному, тобто на різних рівнях лінгвістики. Таким чином, до його відмінних характеристик, безперечно, слід віднести багатозначність і вживання у різних галузях гуманітарного знання, тому постановка питання про динамічність терміну “дискурс” в аспекті семантичного варіювання цілком правомірна. Проаналізувавши термінологічну природу поняття “дискурс”, у рамках вивчення спроможності термінів проникати не тільки у різні галузі науки або різні рівні лінгвістики, а й, насамперед, у різні мови, ми приділяємо особливу увагу поняттю “інтернаціональності дискурсу” і чинникам, що впливають на зв'язок мовних значень з намірами того, хто говорить, та з комунікативними цілями мовнорозумової діяльності.

Масово-інформаційний дискурс в значній мірі насичений інтернаціоналізмами, що пояснюється традиційною сприйнятливістю ЗМІ до нових тенденцій у мові. Друкарські видання, теле- і радіопрограми є не лише сферами функціонування інтернаціональної термінології, але й її провідником у решту дискурсів. У комп'ютерному дискурсі факт наявності великої кількості інтернаціоналізмів пояснюється тим, що англійська мова є сьогодні основною мовою спілкування в Інтернеті та мовою комп'ютерних технологій. Науково-технічна термінологія традиційно вважалася за пріоритетну для інтернаціональної лексики, оскільки основна кількість термінів утворилася за допомогою інтернаціональних морфем греко-латинського походження. Результатом зміщення акценту на англійську мову як джерело даної лексики було насичення науково-технічної термінології одиницями англійського походження.

Офіційно-діловий дискурс, представлений офіційно-документальним і повсякденно-діловим форматами, не дивлячись на замкнутість та ізольованість, відкритий для нової лексики, особливо англійського походження, що пояснюється переважним положенням англійської мови при здійсненні міжнародних дипломатичних і ділових контактів, а також глобалізацією економіки, результатом чого є утворення спільного фонду інтернаціональної лексики англійського

походження. У побутовому дискурсі представлені власне інтернаціоналізми, що зберігають оригінальне значення, а також гібриди, утворені приєднанням до іноземного кореня, суфікса, приставки або закінчення мови джерела, що впливає на зміну значення слова-джерела.

Художній дискурс, що традиційно вважався закритим для інтернаціональної лексики, на сучасному етапі відображає її проникнення у рідну мову. Як правило, це стосується творів, що описують події сучасності. Таким чином, положення про активне функціонування дискурсу як явища, якому властиві якості термінологічної одиниці у її сучасному розумінні та вивченні, підтверджується як фактом його термінологічної природи, так і його полісемічною та “інтернаціональною” рисами.

УДК 81'243'342

А. А. Мурашов

К ДЕЙКТИЧЕСКИМ ПЕРВОИСТОКАМ ЯЗЫКА: ОБЩЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ

Смысл общения — понимание, а не говорение; самые затейливые риторические фигуры бессмысленны, если они не способствуют пониманию. “Человек не говорит, а отвечает на вопросы” — девиз экзистенциальной лингвистики, считающей первичной речевой задачей коммуникацию. “Контексты” и “фильтры”, способствующие и препятствующие пониманию речи при трансформировании получаемых сигналов в индивидуальной нервной системе человека, — суть трансформационной грамматики, созданной Н. Хомским в системе координат “язык — человек”, вне которой всякие лингвистические теории сегодня окажутся лишь мёртвым доктринёрством. Чтобы ответить на вопрос о восприятии речевого сигнала, помимо знания конвенционально утверждённого языкового кода необходимо знание самого предмета речи — а оно на первичном этапе возникновения языка не могло быть получено иначе как путём указания, изначального дейксиса. То есть первичный этап языка со всей необходимостью должен был оказаться формированием местоимений, которые на русском языке звучат как “то”, “это”, “оно”, из них при ассоциативном закреплении и возникали семантически определённые слова.

Коммуниканты должны были видеть или знать, о каких предметах идёт речь, иначе возникнет непреодолимый барьер общения: индивидуальные смысловые контексты (А. Л. Никифоров), языковые личностные фильтры (Б. Боденхамер, М. Холл) будут столь различны, что понимание сказанного окажется невозможным.

Каковы отношения между мыслью и словом? Ответить пытались лингвисты, психологи, философы. Но при ответе важна диахронистическая составляющая, позволяющая проследить эти отношения на временной оси, выделенной “говорящему” человечеству и говорящему человеку в контексте исторических процессов. Дело в том, что мысль, воплотившаяся в слове, должна была сначала соотноситься с каким-то звуком, затем в первичном коллективе сделать этот звук прецедентным, устанавливающим ассоциативную связь между предметом (“это”) и его вербализуемым осмыслением. Мифологически (архетипически) мотивированная и структурно закреплённая семантика праисторических культур сохраняется в пластах языка, в морфемах и звуках слова. Она, эта семантика, хранила процессы раннего осмысления и означивания предмета, после чего привнесла в повседневное общение вербальный смысл и некие семантические светотени, проливающие свет на “внутреннюю форму” слова, на его отношение к денотату (предмету). Соответствие мышления и речи, поиск фоносемантических ассоциаций, зачастую обеспечивающих эмпатию (раппорт), — предмет не синхронного, а диахронного языкознания, в его непрерывной взаимосвязи с этнолингвистикой и культурно-мифологическим сознанием человечества. Если индивидуальная психология человека несёт следы социальных трансформаций человечества и этнологических трансформаций рода, то и в речевом функционировании языка многие явления иррациональны, подсознательны, ибо уходят своими корнями глубоко в прошлое. Теоретики нейро-лингвистического программирования, например, видят в невербалике фактор понимания, так как невербальные коммуникативные формы импровизировать невозможно или почти невозможно; но не фиксируемые сознанием речевые и неречевые процессы, элементы мимики и жестикуляции, паралингвистики, — это архаические формы речевого сознания человека, синхронному осмыслению недоступные.

Для восстановления текста и слова как “внутреннего, конструктивного единства лексических и грамматических значений” (В. В. Виноградов) [5] необходимо обращаться к языку в его доно-

минативной обращённости, когда знак формировался как результат указания и этнопсихологически сохранялся памятью о нем. Слово на этом этапе развития общества могло либо непосредственно воплощать действие (будущие перформативы, не говорящие о действии, но воплощающие его: *говорю, приказываю, прошу* — по мысли С. М. Антоновой [1], автора исследования этих слов), либо становиться им в силу метапсихического сигнификативного атрибутирования и замещения сущности. Коммуникативно востребованное значение в этой ситуации оказывалось размытым, локализуемым нередко указательным жестом, который сопровождал некоторый фонетический комплекс. Жест был необходим для передачи смысла; сегодня его считают важным фактором эмпатии.

Даже интересуясь, как называется предмет, ребёнок вынужден указать на него; до ответа предмет для него — “это”, “оно”. Так общество, модель развития которого заключена в характеристиках формирования одной человеческой личности, не может обойтись без первоначального дейксиса. “Это” — указывает ребёнок на красивую дверную ручку директорского кабинета. “Директор”, — общается взрослый, используя метонимию, характерную для случаев, когда указание не усвоено. В другом месте, увидев такую же ручку, ребёнок, к удивлению спутника, титулет её “директором”, как, с его точки зрения, тот назвал ранее виденную. Метонимический процесс сложен: “это” — “дверная ручка” — “дверь” — “кабинет” — “директор”; причём одно опосредованно маркирует другое, в восприятии же ребёнка — непосредственно. Но в любом случае в начале — “это”, указание, которое может быть локализовано привлечённым номинативом, а может и остаться. “Это” и “то” и в гносеологическом, и в психологическом аспектах предшествуют процессу номинации, предсказывают его и содержат первичные структуры — и как обобщающее (“это”, лес — дуб, осина, сосна, ели, берёзы), и как индивидуализирующее (лес — *этот лес*; сосна — *та сосна*). Формируется ассоциация обозначающего и обозначаемого (Ф. де Соссюр), приводящая к ассоциированию и закреплению понятий, что необходимо лежит в начале всякой конвенциональности.

Как в начале любого диалога, так и в начале языка, очевидно, должен был находиться этап фатический, контактоустанавливающий. На нём осуществлялись привлечение внимания остальных и попытка установить общий знаковый код. Помимо предупреждения (превенции) и воления (конации), в нем обязателен дейктический

элемент — указание, привлекающее внимание и следующее за фактическим актом. Этап мысленный, абстрактный, характерный для процесса номинации, ещё не наступил: на предмет, действие, волю следовало указать, возбуждая предметное мышление и не претендуя на вербальное обобщение.

“То, что мир является моим миром, — замечает Л. Витгенштейн, — обнаруживается в том, что границы особого языка (того языка, который мне только и понятен), означают границы моего мира” [6: 1, 56]. Но такое “разграничение” мира — результат функционирования не языка, а речи, формирующей индивидуальный психолингвистический кокон говорящего (эмпатия — значит, и слушающего). Итак, язык — социальное, речь — индивидуальное; язык — обиталище сущности человека, речь — форма проявления индивидуума и превращения его в личность при возможности направлять реакцию остальных. Язык в его речевой явленности — реакция человека на феномены мира, с самого начала возможная как звукоподражание или эмоционально мотивированные восклицания, боевые кличи, указывающие на факторы первобытного речевого поведения. Но не только: по мере адаптации к потребностям социума слово изменялось, от местоименной явленности (дейксис) переходя к предметно-действенной, обогащаясь новыми фонетическими трансформациями. Менялась и семема: “Слои... семемы, её последовательные оболочки, её концентрические скорлуповатости образуются особыми творческими актами, каждым из которых полагается завершение некоторого духовного роста, переживаемого целым народом”. Любое слово содержит голоса многих десятков поколений и подход к культурно-исторической модели мира и цивилизации, указывая на архетипику общества, на скрытые механизмы деятельности индивида при формировании в нем личности. Такое соотношение мысли и языка предполагает на их пересечении новое сознание — речевое. Но как речевое выделилось из языкового?

“Парадокс гетерогенности” знака, “асимметрический дуализм” (С. Карцевский), отражающий стремление языка к его взаимосвязи с речью, заключается в неэквивалентности языкового и собственно речевого знаков как гносеологической и инструментальной данностей. И если, по мнению Л. А. Новикова, “язык есть психический, идеальный феномен”, то речь — явление, подчиняющее себе сущностную природу языка в контексте ситуативных и психических запросов коммуникантов. Речевой знак значительно в большей степени, чем языковой, подчинен контекстуальным смыслам и оттенкам.

Дж. Остин, выделивший категорию перформативов, подчеркивает неупотребимость этих глаголов за пределами первого лица: они должны были служить указательным речевым жестом, обозначающим субъект высказывания. Эти слова указывают экзистенциально-речевую территорию субъекта, маркируют его “здесь-теперь-я”, не пускающее в себя собеседника и тем более явления окружающего мира. Глаголы, обозначающие предосудительные коммуникативные цели, перформативами быть не могут; совсем иное было тысячелетия назад: боевое “*Иду на вы!*” должно было оказаться отчётливо услышанным. Поэтому теперь можно сказать “*Я говорю тебе*”, но не “*Я кричу* (варианты: *ворчу, рокочу, бурчу*) тебе”; однако у истоков языка все эти глаголы оказывались именно перформативами, указателями речи и её субъекта, от которых до нынешнего дня дошло лишь “*Ура!*”.

Такого рода обозначения и приводили к указательной функции, к первой функции языка, несущей в своем составе отголоски доязыковых звукоподражаний. Их цель — привлечь внимание к говорящему, подчеркивающему свой речевой акт, что формировало впоследствии полноценный перформативный знак. Коммуникация не изначальна: следовало указать на предметы до того, как дать им названия. Л. Витгенштейн говорит о дейксисе как о возможном объяснении имен: “*Я* — не наименование какой-то персоны, *здесь* — не название какого-нибудь места, *это* — не имя. Но они находятся во взаимосвязи с именами, с их помощью объясняются имена” [6:1,207]. Эти слова, как и сопровождающие их экстралингвистические знаки, изначальны. Они в процессе активного речевого функционирования определяют и ситуативный контекст, вне которого общение невозможно. Второй этап развития языкового сознания — дейктическая антиномия “*Я — Ты*”, первого и второго лица. На этом этапе происходит речевая реализация коммуникативных интенций, воплощаемых в понятиях. “...Слово, — пишет В. Гумбольдт, — обретает свою сущность, а язык — полноту только при наличии слушающего и отвечающего” [9]. Отсутствие реципиента исключает самую возможность и необходимость языка.

Коммуникация невозможна без дейксиса: не получив исчерпывающую информацию о конкретном объекте, говорящий лишается возможности вводить его в какие-либо классификации, без которых невозможно функциональное использование слова. М. Фуко именно предвосхищением номинации мотивирует доминирование дейктической роли языка, и не только на его начальных этапах: “Посколь-

ку по самой своей сути язык наделён функцией именовать, то есть вызывать представление или прямо указывать на него, постольку он является указанием, а не суждением”. Но само указание в большинстве случаев продиктовано необходимостью коммуникативного акта с первоначальной “Я — ТЫ” оппозицией. Единое апперцептивное поле собеседников одинаково ориентирует их координатную систему, с первоначальной однозначностью сфокусированную в прасловах *тут, там, то, это*. Такого рода прасемиозис должен был включать унифицированные обозначения, понятные и одинаково воспринимаемые обоими, а значит, это были знаки не предметов, а отношения их к человеку. Так, современная детская эгоцентрическая речь вводит ровесников в заблуждение словами *справа, слева*: их антропоцентричность нередко становится причиной непонимания, требуя неизменного *от меня*. Подобный антропоцентризм при употреблении указательных слов (*здесь, там* и др.) на ранних стадиях развития языка мог преодолеваться конкретным указанием, а также включением “ТЫ” в сферу координат “Я” и эксклюзивным противостоянием “ОНО”.

Исторические корни обнаруживают родственность подчас в неожиданных сопоставлениях, необъяснимых вне контекста культуры и мифологии, однако они позволяют объяснить семантическое родство слов, вне этимологического исследования представляющихся совершенно различными. Так, слово *орати* (пахать) становится понятным, если учесть, что древний культ “священного пахаря” предполагал вспахивание земли рогом, а рог — знак оплодотворения; пахали же — рогатиной (*оралом, радлом*). Поэтому пахарь — тот, кто совершает действие оплодотворения земли. *Порог и прах*, казалось бы, ничем не связаны; однако общность корня говорит о наличии единства. Оно становится яснее, если обратиться к культуре раннего славянства: прах умерших родственников (*пращуров*) помещался под порогом (*прагом*), храня дом от недоброго вторжения. Отсюда оберег: “*Чур меня!*”.

Само речевое поведение логично оценить с позиций этимологических, позволяющих понять те “слои” семемы, которыми она обростала на разных этапах функционирования слова *речь, говорить: ректи (решти), говорити*. В праформах слова *язык* видят соответствие слову *нож*, а *яз-* (*яз-*) признают радикасом и соотносят его с диалектным *ягати* (*кричать, шуметь, вздорить, браниться*). Кстати, имярек *Баба-Яга* (Яга — от *ягати*, как *Баян* — от *баяти*) указывает на магическую функцию языка, а “убеждение в магической силе слова, на протяже-

нии веков и тысячелетий, составляет всеобщее достояние народов самых различных, и едва ли можно указать хотя бы один народ и хотя бы в одно время своего исторического развития, который бы не имел живейшей веры в магическую мощь слова”. Но это и интегративное проявление “язык-речь”: магическое действие — не собственно языковое, а речевое, раскрывающее путь языковым потенциалам к воздействию на психику человека.

Браниться (борониться, -оро-), взд-орить (-ор), гов-орить (-ор), в-орчать (-ор)... Случайно ли появление этого сочетания в словах, обозначающих речевое действие, и не указывает ли частотность употребления этих звуков в речевом потоке на то, что они и были когда-то указательными словами, став частью корня слов, обозначающих речь? Слово *горло* исторически может рассматриваться как морфемный комплекс “*г-ор-л-о*”, где корень *-ор-* — тот же, что и при исторических чередованиях в словах *ор-а-ть, ор-а-тор, го-в-ор-ить, в-ор-чать*. Префиксоид *г*, как и в словах *горн, горе* (сопоставляется с др.-инд. *голос, зов, крик*), *горготать* (олонецк. *громко смеяться, ржать* — Фасм.), *гораздый* (ср.-др.-исл. *Rodd* — звук, голос; др.-англ. *Reord* — голос, язык, д.-в.-н. *Rarta* — голос (Фасм.)), *горлица* — древний префиксоид или протетическое образование. Если исходное — *gъrdlo*, важно подчеркнуть исходное рокочущее *р*, возможно, образовавшее праязыковой дейксис и указывавшее на угрозу и звукоподражание (*рычать* — ст.-сл. *рыкати*, сербохорв. *рыкати*, чеш. *рук*, лит. *rūkti* — *рычать*; в рус. — *рысь*). Корень *-ра-* (*ро-, ор-, ры-, ур-, ру-*) отчётливо просматривается в семантически связанных словах *рычать, к-ричать, г-рубить, жу-рчать, во-рчать, в-рать, во-ротить* (ст.-слав. *вратити*, ср.: *ротити* — *обещать*). Ручей несложно возвести к *рокотать, воркотание, рыть* (вспомним слово *речка*, якобы давшее название народу, — *Русь // Рось*). Н. М. Шанский в словах *рыдать, рыкать, рычать, ручей* видит звукоподражание, которое, кстати, могло оказаться фактором дейксиса (звуком указывает на предмет, издающий этот звук); слово *крик* учёный считает общеславянским индоевропейского характера, сопоставляя с греческим *krike* (визжать), др.-герм. *Hrika* (скрежетать), имеющими звукоподражательную основу *кри-*. Очевидно, что эта же звукоподражательная основа — и в слове *речь*, возникшем как воплощение и как обозначение первичного дейксиса в изменившейся за тысячелетия фоносистеме. И совсем не случайны современные немецкие *Ruge* — выговор; *Rugen* — укорять, ругать (общая основа указывает на значительный возраст слова и возможное дейктико-зву-

коподражательное происхождение); *Ruhig* — это слово помимо значения “тихий” имеет и смысл приказа: “Тихо! Смирно!”, а приказ, как известно, в качестве речевого поведения с тишиной ассоциируется менее всего. М. Фасмер склонен считать однокоренными слова *ворчать* и лит. *urkti*, польск. *warczes*, обозначающие звук, который издаёт рысь, лат. *urcare* (Этимологический словарь русского языка).

М. Фасмер видит звукоподражание в словах *ворчать*, *бранить*, *ворковать*. Семантика протетического или префиксоидного компонента, ставшего при многочисленных переразложениях частью различных корней (*го-в-ор-ить* — *го-вор-ить* — *говор-ить*), нуждается в уточнении. Сам процесс переразложения неоднозначен: составитель этимологических словарей считает исходными о.-с. **govor* (Черных), звукоподражательное *гов-* (Шанский), но балтийская форма *gauji* имеет перевод *выть*, гутнийск. *kaum* — *вой*, д.-в.-н. — *звать* (Фасмер); в том же словаре — *ворчать* сопоставляется только с формами, имеющими в составе *-*vr-*, -*ur-*, *war-*. П. Я. Черных выделяет суффикс -*оръ* и и.-е. корень **gou-*. Но сопоставительный анализ буквальных переводов слова *говорить* и слов этого корня приводит к иным результатам. Переводы таковы: *речь*, *речевой*, *оратор*, *рыдаю*, а сам пракорень трактуется как *рѣв* в старшем значении! Значение -*орити* М. Фасмер сопоставляет с болг. *орл* — разоряю; сербохорв. *оборити* — сокрушать, ниспровергать, чеш. *оборити* — обрушиться, напасть. В этих словах не может быть указания на речевые процессы, но так ли? Ведь в пракультурах, да и позднее, нападали всегда с криком — это могло быть своеобразное “объявление войны”, да и собственно боевой клич, о котором написаны психологические и исторические работы.

Можно считать, что добавление форманта к пракорневой морфеме, будь это префикс или суффикс, всякий раз оказывалось добавлением нового смысла. Такие прообразы морфем можно считать другими пракорнями; на стыке их форм и их смыслов образовывалось новое слово. Игра семантических коннотаций породила спектр вербальных значений, который расширяется в ходе употребления слова как такового и слова в процессе речи. К корню, утвердившемуся на определённом этапе, добавлялся новый, привносящий в слово светотени нового деривационного гнезда. Стык, аппликация, порождался слогаобразующим согласным (в гнезде *речь*, *говорить* — плавным), так в палитре красок на стыке голубого и желтого рождается зелёный — этимология этих названий сближается М. Фасмером, что под-

тверждает соответствие языковых понятий явлениям окружающего мира и внутреннего мира человека.

Если исходить из стыка морфем (звуков вокруг первичного звукоподражательного плавного и чередующихся гласных), можно увидеть семантические наложения, такую “голубизну” и “желтизну”, приводящую к смысловой “зелени” как результату интерференций. *Ворчатъ* — стык *vr- (*ворковать, ворон, воробей*) и *rt- — *ротити; тревога* — стык *tr- (*тереть, торить*) и *rv- (*реветь, рвать*); но первично — *ро, ра* и модификации этого корня, оказывающегося на стыке в качестве словообразующего компонента. Тогда не приставка, а реликт мёртвого корня образует слова *б-ра-нь* (*бороть + рында; о-ружие*; ср.: *брана*, т. е. сторожевая башня), *дёргать* (*драть + рвать*; Фасмер обнаруживает родственность с лит. значением “взводить курок у ружья”); лтш. *рвать*), *крик* (*крыть + рычать, рушить*), *тропа* (*торить + ропот* — скрипеть), *пряжа* (*пороть + рядить* (*редить*)); но изначальный корень очевиден в слове *руно*); *ворошить* (*ворчатъ + рушить* — двигать), *ворожить* (*ворог* (Фасм.), *вредить* колдовством (польск.) + *ругать, о-ружие* (ср.: *о-берёг*). *Ворожить, ворог, ржать, ругать* объединяются реликтовым корнем *rog-*, сохранившимся в лат. *Rogus* (огонь) и русск. *оружие, ругать*, исл. *rogg* — клятва, литов. *raganius* — колдун, заклинатель, ясновидец, *raganauti* — колдовать. М. М. Маковский (Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. — М.: Владос, 1996) на основе сопоставлений в разных языках делает вывод о символике рога как “божественной силы, защиты от враждебных духов”. Семантические ассоциации слова *рог* — это и сила, и рёв (*рык, ворчание*), и любой издаваемый звук, и энергия защиты.

И неважно, являются ли первые буквы префиксоидами или уже входят на рассматриваемых этапах в состав корневой морфемы: очевидно, что у слов, обозначающих речь, первичным является плавный, все же остальные, и до него, и после, — последующие графические (фонетические) и семантические наложения и светотени, приводящие к возможности увидеть смысловые подтексты слова. Возникает на определённых этапах развития языка новое деривационное гнездо; но суть не в морфематической роли (она на разных этапах языка различна), а в концентрированности значения вокруг плавного пракорневого элемента, в возможности толкования исторического значения с учётом многочисленных переразложений и очевидных аппликаций. Морфема не была формальна — это говорит о её словообразующей значимости, так

происходит в круге глаголов речевого действия. Это учитывает М. Фуко: "...При разрушении слов обнаруживаются не шумы, не чистые произвольные элементы, но другие слова, которые в свою очередь, будучи расщеплены, освобождают новые слова...". Проследить историю слова *ab initium* — значит, расщепляя и сопоставляя его, обнаружить первичные социокультурные коды, присущие человечеству. Проследить соответствия существительных и глаголов, обозначающих речевое поведение, — значит показать те фоносемантические комплексы, на стыке которых стояла и стоит речь у разных народов, значит отчётливее провести грань между нею и языком как системой абстракций.

Каждый факт языка содержит призывки и коннотации ранних форм, интерференций и взаимодействий семантических пластов и морфологических структур. Анализируя морфологию старославянского языка, исследователи подчёркивают, что местоимение *тѣ...* противопоставлялось указательному *сѣ*, а значит, слова, включившие такие местоимения в функции, скажем, префиксоидов, также приобретают антонимический смысл или указывают на него в контексте. Компоненты *тѣ-* и *сѣ-*, *тот* (прасл. **tъ, ta, to*) и *этот* (и.-е. **kis*, ст.-сл. *сѣ, си, се*), могли войти как самостоятельные радикалоиды или префиксоиды в различные слова. Если эти слова обнаруживают антонимическую противопоставленность или характеризуют различную пространственную ориентацию, — нет сомнения: это лексемы, некогда включившие дейктические местоимения, которые указывали в разные стороны, соотнесённые с "я" человека.

Элементы *с-* и *т-*, действительно, могут обнаруживать реликтовую семантику в составе современного русского литературного языка, разделяя "это" и "то", "здесь" и "там". Обратимся к тезису М. Фуко о необходимости исследовать каждый звук в слове, и это станет очевидно. Англ. *sure* — "несомненно", лат. *trans* — "сквозь, через"; англ. *surname* — "фамилия", буквально — "возле имени"; *surround* — "окружать", "возле круга", *turn* — "окружать", "поворот" — несомненная семантическая одноплановость. Так, сопоставимы *сераль* и *терем*, *тюрьма*, *трюм*, архетипически объединявшийся с другим миром; *течь* (источаться, выходить на поверхность) — *сочиться* (оставаться в слоях почвы — о воде). Аналогично: *рассекать* (речь о движении внутрь, "в плоть") — нет такого внешнего импульса, какой обнаруживает глагол *растекаться*.

Следы изначального дейксиса, рассматриваемые на славянской модели, сохранились в сопоставлениях *такой-сякой*, *и так и сак*,

там-сям, того-сего, о том — о сём, ни то ни сё, туда-сюда, тебе — себе. Фасмер возводит слово *серебро* к архетипу “блестящий”; ит. *Sereno* — “ясный”. Слово *серебро* противопоставлено одноструктурному *требовать*, обнаруживающему родовую семантику “удалять”, характерную для круга значений *то, оно*: словен. *trebiti* — чистить, корчевать; *trjebic* — в.-луж. кастрировать. Сопоставительная пара обнаруживает любопытную семантическую одноплановость, без которой не развивается антонимия: *трейбовать* — “подвергать возгонке *серебро*” (Фасм.). Антиномичность пракорней *tr-* и *sr-* подтверждается аналогичными примерами. Приставке *с-*, во многих словах функционирующей ныне в составе корня, свойственна семантика соединения, сбора, концентрирования. Родовое — “двигаться внутрь”, “собираться”, “находиться внутри”. Наоборот, *т-* указывает на внешнее явление, движение изнутри вовне. Слова *сбор, спор, ссора, свара, свора, стяг* (теперь сложно представить себе, что это слово и *сутяга* означают одно явление), *сумерки, сопло* имеют общий префиксоид. Он обнаруживается в сопоставительных парах: *сердце, серчать* (ст.-сл. *сръдъце*, прасл. *srъdьko*) — *терзать, торчать; суть, сыть* (внутреннее) — *ткнуть, с-тучать* (извне); *сук* (видный, заметный ориентир) — *тук* (упаковка); *суций* (существующий сам по себе) — *тощій, тщетный; сякнуть — течь, сочиться — точиться* (внутреннее — внешнее); *сарынь* (приволжск. *толпа, сброд*) — *turin* (знатный человек у волжских булгар; противопоставление по модели *эти — те*, возникшее не в речи знатных людей); *уснуть* (**spn* — здесь, в этом мире) — *утонуть, утопить* (соотношение с иным миром), *сопеть — топнуть* (**tp*). Отчетливо выявляются антиномии двух направлений (это — то), двух сословий, двух экзистенциальных комплексов (“жизнь есть сон” Кальдерона — но и “умереть, уснуть — и только” — Шекспира), определяющих в конечном счете мифологическое праязыковое сознание человека, его ориентировку в окружающем мире. *Салон* — женская одежда, обычно использовавшаяся для домашнего ношения; *тулуп* — верхняя одежда, используемая за пределами дома. *Сорок* — мешок, сорочка, специально скрученная, — *торчать* (наружу), *оторочить* (извне). Когда же элементы *с-* и *т-* встречаются, указывается на вибрацию, рокот, разнонаправленное движение. В русском языке это *струна* (ср.: “... ветром **т**ронуло **с**труну”), *стрекотать* (ср.: *рокотать*), *створка* (*ворота; отворить* — однонаправл.); *стремя* (ср. ремень); *стриж* (ср. *рожь*) и подобные.

Сабан — диал. плуг (Даль). Тур. *saban*, азерб. *sapan* — значение то же. *Табор* — стадо; в др.-рус. так обозначался турецкий (!) лагерь (Фасм.), тур. *tabur* — укрепление, *takpur* — чагат. то же. Но есть и противопоставленные им *сябёр* и *сябр*, во всех славянских языках обозначающие товарища, а также *табун*. Отголоски возможны в слове изба (праслав. *ĭstьba* заимствовано из герм. **stuba*), возводимого к др. в.-н. *Stiuban* — рассеиваться. Последнее значение указывает на турбулентность движения, его разнонаправленность. Индоевр. корень **str-* — течь; отсюда *Истра*, *Сестра*, *Истрыг*; однако представление о реке как всеобщем, бесконечном (архетип Мировой Реки) лишило этот корень смысла конкретной направленности; поток, являющийся естественным ориентиром, — это и вездесущая всеобщность, единение видимого и невидимого миров, “то” и “это” в их постоянной смене функциональной предназначенности. “Остров” — то, что омывается таким потоком (“струями”), но — с разных сторон, потому что располагается в его середине. Само слово “струя” обнаруживает присоединение к первичному плавному одновременно и s-, и t-, ведь “струиться” означает “растекаться по разным направлениям”, “течь, извиваясь”!

Близкая деривационная структура и семантическая одноплановость таких слов подтверждают очевидность указательного этапа языка как доминирующего при формировании знаковой системы. В структуре корня имеет значение каждый звук, некогда сохранявший грамматические и семантические показатели приставки, еще ранее — другого корня. Этот звук, выделяемый при сравнении одноплановых слов, выдаёт следы древних культур, сохранившиеся в современном словоупотреблении и социальной психологии. Указательный этап в развитии языка отчётливо структурируется. Его первичная функция — указание на конкретный предмет, видимый обоими собеседниками. Вторая — указание на этот предмет, но уже отсутствующий — произвольное вызывание языковой ассоциации. Третья — сохранение в памяти микросоциума знака как относящегося к конкретному предмету (“это”); это первичная конвенция. Четвёртая — семиотическая; указательный жест окончательно трансформируется в языковой знак, с присущей ему функцией структурирования и обобщения. Происходит формирование системы имён и глаголов как семиосистемы языка и семиосферы говорящего на нем социума. Язык превращается в посредника между говорящим и миром объективных предметов и явлений.

Разделение мира на Я и НЕ-Я — продолжение указательного жеста или контактоустанавливающего, предупреждающего, волюнтаривного фонетического комплекса. Только теперь, обозначив Я и НЕ-Я, “это” и “то”, можно говорить о полнокровных коммуникативных процессах, обусловленных трансформацией антиномии “я” — “оно” в дихотомию “я” — “ты”, в диалогическое сознание, способность “созерцаться другими интеллигенциями” (Шеллинг), жить и мыслить в режиме диалога (М. М. Бахтин, Г. Я. Буш, А. Б. Добрович). Указав важнейшее онтологическое деление мира, дейктически обращённая речь реализует коммуникативную функцию. Гегель так комментирует эмпатическое, дистантное языковое мышление, при котором говорящий оказывается способным измерять мир координатами собеседника: “...Не-я, имеющее первоначальное для сознания самостоятельное значение, снимается обнаруживающейся в нем мощью понятия... Объекту вместо формы непосредственности, внешности и единичности придаётся форма чего-то всеобщего, внутреннего, и это нечто, получившее черты внутреннего, сознание принимает в себя...”

При формировании понятийного аппарата, во-первых, внешнее (“оно”) становится достоянием субъекта; во-вторых, слово обогащается дескриптивными смыслами, указание на зрительный образ становится его обозначением. В-третьих, появляется апеллатив, второе лицо, обращаясь к которому, говорящий указывает на себя (“я”), на него (“ты”), на понятие и его объект (“оно”). Два участника диалога необходимы; его не существует, если собеседник предстаёт как часть внешнего мира, как “оно”, указанием на что служит риторическая манера говорящего и контекст ситуации. Дейктический жест и слово, фатическое и конативное восклицание, формирование перформативов и делокутивов (Бенвенист) как глаголов речевого действия, привлекающих внимание, является индикацией тех пластов, что образовали язык как целостный комплекс речемыслительного освоения реальности.

Литература

1. Антонова С. М. *Глаголы говорения — динамическая модель языковой картины мира: опыт когнитивной интерпретации.* — Гродно: ГрГУ, 2003.
2. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества.* — М.: Искусство, 1979.
3. Боденхаммер Б., Холл М. *Учебник магии НЛП.* — М.; СПб.: Прайм-Еврознак, Олма-Пресс, 2004.
4. Бюлер К. *Теория языка.* — М.: Прогресс-Универс, 1993.

5. Виноградов В. В. *Русский язык: Грамматическое учение о слове*. — М.: Учпедгиз, 1947.
6. Витгенштейн Л. *Философские работы, тт. 1 и 2*. — М.: Гнозис, 1994.
7. Выготский Л. С. *Мышление и речь*. — М.: Лабиринт, 1996.
8. Гегель Г. В. Ф. *Энциклопедия философских наук: в 4 тт.* — М.: Мысль, 1977.
9. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию*. — М.: Прогресс, 1984.
10. Хайдеггер М. *Время и бытие*. — М.: Республика, 1993.
11. Новиков Л. А. *Семантика русского языка*. — М.: Высшая школа, 1982.

УДК 802.076

Е. Н. Набока

ЯЗЫК МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЯЗЫК ГАЗЕТЫ

Пресса, радиовещание, телевидение, кино, реклама, Интернет являются неотъемлемыми компонентами социального бытия современного человека, основными средствами его приобщения к событиям окружающего мира, посредниками в формировании культуры.

Язык СМИ в настоящее время находится под пристальным вниманием лингвистов. Никакое другое литературное образование, никакие другие роды и виды словесности не оказывают на общество и его институты столь сильное и всеохватывающее влияние, как СМИ и их важнейшая составляющая — публицистика. Язык СМИ — это язык власти и язык оппозиции, язык науки, дипломатии, искусства. Все эти темы и сюжеты составляют содержание СМИ. Рассчитанные на широкую аудиторию, они отражают интересы и языковые вкусы самых разнообразных социальных групп и нередко стремятся говорить на языке этих групп.

Сложность, многообразие и динамичность массовой коммуникации вообще и средств массовой информации в частности, как предмета изучения, потребовали объединения усилий представителей самых различных дисциплин: социологии, политологии, культурологии, социальной психологии, лингвистики. Именно междисциплинарный подход позволил добиться значительных успехов в исследовании проблем масс-медиа. Современное общество прекрасно осознает, какую огромную роль играют средства массовой информации в его жизни. Формирование общественного мнения, создание определенного идеологического фона, пропаганда той или иной сис-

темы ценностей, движение языковой нормы, состояние национальной культуры — все это тесно связано с деятельностью масс-медиа. Средства массовой информации не просто отображают окружающую действительность, объективно фиксируя происходящие вокруг события. Большинство современных ученых считают, что СМИ прямо или опосредованно, в открытой или скрытой форме влияют на все социально-политические процессы в обществе. Именно поэтому они получили название “четвертой власти” (“the fourth estate”), которая по силе своего воздействия на механизм общественного развития не уступает первым трем.

Сами жанры публицистики в последнее время значительно изменились. Исследователями отмечается усиление информативного начала, резкая активизация личностной тенденции, утверждение диалогичности как фундаментального качества газетной речи. Большое распространение получают жанры, в основе которых лежит диалог: беседа, экспресс-интервью, экспресс-опросы, эксклюзивные интервью. Активизация личностной тенденции отразилась в распространении таких жанров, как эссе, комментариев, прогноз, исповедь. Усиление информационной функции в газете способствовало распространению жанров журналистского расследования, версии, связанных со специфическим получением информации.

Определение стилового статуса языка массовой коммуникации осложнено, во-первых, в силу сложности и стиловой разнородности самого предмета — текста массовой коммуникации, а во-вторых, из-за отсутствия единого мнения по поводу функционально-стилистической дифференциации языка вообще. Вопрос об определении стилового статуса языка массовой коммуникации имеет две стороны: 1) язык массовой коммуникации как самостоятельное стилообразование в системе прочих, уже сложившихся функциональных стилей; 2) критерии внутренней функционально-стилевой дифференциации языка масс-медиа.

Всё более склоняясь к тому, что язык массовой коммуникации следует рассматривать как самостоятельное стилистическое явление, исследователи вместе с тем отмечают недостаточную разработанность проблем, связанных с его внутренней функционально-стилевой дифференциацией [5: 13]. Это объясняется, прежде всего, тем, что язык массовой информации стилистически неоднороден, характеризуется взаимопроникновением стилей и их разновидностей, размытостью стиливых границ.

До сих пор нет достаточно полного системного описания языка массовой информации с точки зрения его внутренней стилистической дифференциации, хотя в последние годы в этом направлении сделано многое, особенно в области изучения языка газеты. Газетные тексты и их функционально-стилистические особенности подробно рассматриваются в работах В. Г. Костомарова, А. Н. Васильевой, А. А. Сычева, Г. Я. Солганик, И. С. Стамм, А. Б. Наера, Bell A., Reath D., Waker D. J. и др.

Еще в 1920-х годах прошлого столетия Г. О. Винокур поставил стилистическую специфику текстов массовой информации в зависимости от условий, ее порождающих [2]. Повышенное внимание исследователей к языку газеты объясняется двумя основными причинами:

1. Газета является старейшим средством массовой информации, в котором складывались и формировались основные стилистические приемы и средства, характерные для языка массовой коммуникации в целом.

2. Газетные тексты как разновидность масс-медиа представляют собой наиболее доступный и удобный с точки зрения лингвистического описания материал, т. к. не требуют предварительной записи и последующей расшифровки для дальнейшего исследования (как, например, радио- и видеоматериалы) [3: 51–52].

Необходимо также отметить, что в общем комплексе СМИ, куда наряду с газетой входят журнальная пресса, радио, телевидение, кино и другие новые формы общения с массовой аудиторией, — газете принадлежит особенно важная роль. По мнению А. Н. Васильевой, это связано “и с самой широкой повседневной доступностью газеты, и с огромным диапазоном многопрофильного выбора информации, и с синхронной многоплановостью содержания каждого номера, и с информационной оперативностью газеты, и с фиксированностью ее материала в удобной для пользователя форме” [1: 7].

Все это позволяет ученым рассматривать язык газеты, и в особенности язык информационных сообщений, в качестве базового репрезентанта языка средств массовой информации вообще. Слово-сочетание *newspaper language* часто встречается в зарубежных лингвистических исследованиях (Bell A., 1991; Reath D., 1997; Waiker D. J., 1993), среди них выделяем целый ряд лингвистических работ, специально посвященных изучению языка газеты (Fowler R., 1991; Grundy P., 1994; Hennessy B., 1989; McNair B., 1994 etc.).

Термин *газетно-публицистический стиль* широко употребляется при рассмотрении газетных и журнальных публикаций с точки зрения общей системы функционально-стилистической дифференциации речи.

Определяя газетно-публицистический стиль как стиль газетных и журнальных текстов, необходимо отметить сложность и многоплановость этого понятия, так как в газете отражены практически все стили современного языка, но отражены специфично, в рамках собственной системы газетно-публицистической речи. “Газетно-публицистический стиль не обладает замкнутостью ни по отношению к другим стилям, ни по соотношению его внутренних разновидностей. Эти разновидности подчас имеют очень мало общего друг с другом, а подчас их трудно отличить друг от друга, но вместе они составляют единственную в своем роде систему, целостный организм, особое сложное качество” [1: 4]. Несмотря на то, что отдельные языковые явления в области современного словоупотребления, фразеологии, синтаксиса, представленные газетным материалом, изучены в настоящее время достаточно хорошо, остается открытым вопрос о том, “какое место принадлежит газетному языку среди других функциональных разновидностей языка. Здесь возможны различные точки зрения” [6: 66].

Конструктивным принципом организации средств языка в газетно-публицистическом стиле, обеспечивающим выполнение основных функций СМИ, традиционно признается принцип чередования стандартных и экспрессивных сегментов текста. Системное описание этот принцип получил в книге В. Г. Костомарова “Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики”. Автор пишет, что “модель газетного языка раскрывается как обязательное и прямолинейно-постоянное соотношение стандартизированных и экспрессивных сегментов цепи, их чередование и контрастирование...” [4: 57]. Под стандартом “понимается любое интеллектуализированное средство выражения... в его противопоставленности... с экспрессией. <... > Отличительными чертами стандарта выступают воспроизводимость, однозначная семантика и, прежде всего, нейтрально-нормативная окраска” [4: 180]. **Стандарт** — немаркированные языковые единицы, они существуют в готовой форме, легко переносятся из текста в текст, однозначно воспринимаются. **Экспрессия** — маркированные элементы высказывания, отмеченные авторским отношением к содержанию высказывания, авторской оценкой. Язык, как всякая динамическая система,

“переводит” повторяющиеся, часто тиражируемые экспрессымы в разряд стандартных средств.

Помимо активного использования клише, языку газеты свойственно использование лексики самых различных стилей; определенные речевые элементы разных стилей вливаются в общий речевой поток, частично стилево нейтрализуются в нем и формируют новую стилистическую целостность, главным конструктивным принципом которой является именно сочетание элементов разных стилей. Таким образом, определяя основную трудность системного описания газетно-публицистического стиля, согласимся с мнением Т. Г. Добросклонской о том, что эта трудность связана с его собирательной природой, отражающей собирательность объекта и многоплановость проблематики и проявляющейся в многожанровости и многоподстильности [3: 52–53].

На наш взгляд, наиболее адекватным подходом для описания текстов газетно-публицистического стиля является функциональный подход к исследованию газетного текста. В связи с этим необходимо уточнить перечень функций печатных СМИ, выделяемых в зарубежной лингвистике. Например, Джозеф Доминик [7] выделяет следующие функции газетных СМИ — information (surveillance), interpretation (ideology), entertainment, education, advertising, social linkage (информация, идеологическая интерпретация, развлечение, образование, реклама, общественная связь). По мнению Дж. Мерилла, функциями газетных СМИ являются предоставление информации, развлечение, убеждение, подача данных экономического характера, распространение культуры (“information, entertainment, persuasion, serve the economic system and transmission of culture”) [8: 54].

Анализ литературы показал, что несмотря на некоторые терминологические расхождения, большинство исследователей выделяют следующие основные функции СМИ:

1) *информативную*, которая тесно связана с одной из главных задач массовой коммуникации — информировать о происходящих событиях. В прессе эта функция реализуется прежде всего в новостных материалах;

2) *развлекательную*, которую многие зарубежные исследователи ставят на первое место. Эта функция реализуется в газетных материалах развлекательного характера;

3) *образовательную*, которая связана с распространением знаний и повышением культурного уровня аудитории. В печатных изданиях

эта функция реализуется главным образом в статьях культурологического характера;

4) *рекламную*, которая связана с воздействием на массовую аудиторию с целью убеждения в необходимости приобрести те или иные товары или воспользоваться определенными услугами. Во многих англоязычных исследованиях эту функцию часто называют функцией убеждения (*persuasive function*). В печатных СМИ эта функция реализуется либо в специальных рекламных разделах газеты, либо имплицитно в любой газетной публикации в виде скрытой рекламы;

5) *идеологическую* (в некоторых классификациях — *интерпретационную*), которая не без основания считается одной из важнейших функций СМИ, так как в силу своей общественной природы СМИ глубоко идеологичны.

Необходимо отметить, что все вышеперечисленные функции тесно связаны между собой и в том или ином сочетании реализуются практически в любом конечном продукте массовой коммуникации, в частности, в газетных публикациях.

Литература

1. Васильева А. Н. *Газетно-публицистический стиль речи*. — М.: Русский язык, 1982. — 198 с.
2. Винокур Г. О. *Язык нашей газеты // ЛЕФ*. — 1924. — № 2. — С. 117–140.
3. Добросклонская Т. Г. *Теория и методы медиа лингвистики (на мат-ле англ. яз.): Дисс. ... д-ра филол. наук*. — М., 2000. — 483 с.
4. Костомаров В. Г. *Русский язык на газетной полосе*. — М.: МГУ, 1971. — 265 с.
5. Кривенко Б. В. *Язык массовой коммуникации. Лексико-семантический аспект*. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1993. — 136 с.
6. Шмелев Д. Н. *Русский язык в его функциональных разновидностях (к постановке проблемы)*. — М.: Наука, 1977. — 168 с.
7. Dominick J. *The Dynamics of Mass Communication*. — New York: McGraw-Hill, 1993. — 615 p.
8. Merrill J., Lee J. *Modern Mass Media*. — New York: Harper Collins, 1994. — 264 p.

**ВТОРИННІ ТЕКСТИ: ПОРОДЖЕННЯ ТА ВИДИ
(ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОБЛЕМИ)**

Цілісність тексту та завершеність процесу текстотворення передбачає, що майже жоден з елементів його структури не може існувати окремо, бути заміщеним, виключеним або розвинутим додатково; його включено в загальну єдину систему, жорстко обмежену у часі та просторі, інакше кажучи, текстова система має закритий характер. Незважаючи на це, зміст або його певну частину, що міститься у тексті, можна сформулювати чи то повно та розгорнуто, чи то стисло, або компресовано. Дана стаття присвячена оглядові літератури з питань породження вторинних текстів, зокрема компресії текстів.

Породження тексту є “складний інтенційно, інтерактивно й ситуаційно зумовлений психічний процес формування висловлення на підставі мовної здатності людини, її мовної, комунікативної й культурної компетенції”. Протилежним до процесу породження тексту є процес його сприйняття та розуміння. В сучасній психолінгвістиці розуміння визначають як спонтанний психічний процес, що протікає в природних умовах та приводить до формування в носіїв мови та культури проекції тексту як ментального утворення, що лише частково піддається вербалізації.

Процеси породження та сприйняття тексту в сучасних дослідженнях безпосередньо пов’язані з поняттям текстового концепту, що лежить в основі будь-якого тексту. Дослідники поділяють думку про те, що концептом тексту є його максимально згорнутий зміст, але визначають це поняття з різних позицій: чи то породження, чи то сприйняття тексту. Так, В. В. Красних під концептом тексту розуміє “глибинний зміст, первісну максимально та абсолютно згорнуту змістовну структуру тексту, що є втіленням мотиву, інтенції автора, які привели до породження тексту”. А. І. Новіков визначає концепт тексту як “ментальне утворення, що виникає в результаті розуміння тексту та являє собою його певний максимально згорнутий зміст”.

М. І. Жинкин [16] зазначає, що концепт, у який згортається текст та який містить змістовний згусток всього тексту, “може бути відтворений у словах, що не співпадають буквально зі сприйнятими, але таких, в яких інтегрований той зміст, що містився в лексичному інтег-

Логічні операції згортання можуть здійснюватись як над окремими реченнями, так і над усім текстом. При цьому треба враховувати цілісний та інтеграційний характер завершеного тексту, адже сприйняття низки згорнутих речень не гарантує сприйняття при цьому згорнутого тексту. На думку В. А. Бухбіндера, інтегральний характер мовного висловлювання полягає у тому, що воно не є простою сумою всіх його частин. Як окремі висловлювання, так і цілісні тексти мають не лише поверхневі, а й глибинні властивості, тому текстову компресію не можна зводити до простого викреслювання окремих речень, що не мають достатнього змістового навантаження. Застосування методу лише лінійної компресії або орієнтація на збереження структурної основи речень, їх синтаксичної валідності, або ж навпаки, лише на інформативний мінімум, є недоцільними та неможливими, оскільки ці два принципи є протилежними. Задля отримання зв'язного ядерного вторинного тексту, адекватного первинному, ці принципи слід інтегрувати, тобто застосовувати метод структурно-змістової компресії [7: 70–72].

Методи текстової компресії розробляються багатьма дослідниками [5–9, 16].

Тексти, що їх називають вторинними, є надзвичайно неоднорідною множиною, оскільки саме поняття комунікативної текстової вторинності є складним. В широкому розумінні цього слова, будь-який художній твір є вторинним. М. М. Бахтін в своєму дослідженні мовних жанрів, які він визначає як “відносно стійкі типи висловлювання” [4: 250], розрізняє первинні мовні жанри, які природно утворилися в комунікативному досвіді, та вторинні мовні жанри, які він називає культивованими, утвореними на основі первинних, це “романи, драми, наукові дослідження різного гатунку, великі публіцистичні жанри та ін., що в процесі свого формування вбирають в себе и переробляють різні первинні (прості) жанри” [3: 439]. За визначенням М. М. Бахтіна, вторинні тексти — це “художньо-мовні явища, яким притаманна одна спільна риса: слово тут має подвійне спрямування — і на предмет мови як звичайне слово, і на інше слово, на чужу мову” [4: 135].

В інших дослідженнях знаходимо більш вузьке розуміння поняття “вторинний текст”: текст, що “в лінгвостилістичному та композиційно-образному плані є відтворенням іншого художнього твору або декількох творів”, текст, до якого обов'язково є фоновий оригінал [11: 7]. Отже, вторинні тексти виокремлюються за умови наявності

вихідного чи первинного, базисного тексту та в залежності від характеру інформації, яку вони містять. Первинні або базисні тексти відображають певний фрагмент світу навколо, у той час як вторинні тексти відображають інший текст, від якого вони залежать в онтологічному, комунікативно-прагматичному та композиційному аспекті. Таким чином, комунікативно вторинні повідомлення означають референт, який сам по собі є знаковим утвором.

Під вторинністю також розуміють “утворення в ході інтерпретації первинного тексту певної ментальної структури, що базується на первинному тексті... та отримує текстове втілення в результаті реалізації певного набору комунікативних інтенцій та модусів [1: 58], а вторинним називають “текст, утворений на базі іншого, первинного тексту зі зміною авторства”, де зміна авторства визначається як зміна однієї інтенції іншою. Крім того, важливою характеристикою вторинних текстів деякі дослідники називають скорочення його обсягу у порівнянні з оригіналом. Втім останні дві ознаки вторинного тексту, а саме зміна авторства та скорочення обсягу, не є інгерентними ознаками, тобто властиві лише деяким вторинним текстам з усієї множини.

Прикладами вторинних текстів, де зберігається стиль автора, а обсяг тексту необов'язково скорочується, є “стилізація, пародія, сказ, перифраз, пастичко та ін.” [9: 31], наслідування, переклад. До вторинних текстів, процес утворення яких передбачає збереження стилю та компресію, скорочення обсягу, належать адаптація (дігест), шкільні перекази, кіносценарії, рімейки. Прикладами згорнутих вторинних текстів також є анотація, бібліографічний опис, реферат, переклад та рецензія, конспекти [15]. До вторинних також відносять літературно-критичні статті, коментарі, виноски, примітки, тексти тлумачення законів, наукові відгуки та ін. [12], учбові коментарі, цитування, непряму мову та інтертекстуальні запозичення [12, 13], цитати та допоміжні текстові утворення, напр. епіграфи. Більше про жанри вторинних текстів див. [1: 44–45].

Отже бачимо, що ознаку вторинності виокремлюють у великій кількості різноманітних жанрів тексту, а єдиної класифікації, що охоплювала б усі зазначені вище жанри, поки не має, хоча були спроби укласти типологічну класифікацію для деяких з них [1]. З цієї причини Агранович Н. В. виступає з пропозицією “представити вторинні тексти у вигляді розмитої множини, що має центр, яким є жанр анотації та реферату (“прототипові вторинні тексти”) та периферію, де розташовуються решта жанрів” [1: 62].

Література

1. Агранович Н. В. Вторичные тексты в коммуникативно-когнитивном аспекте: Дис. ... канд. фил. наук: 10. 02. 19. — Москва: РАН ИЯ, 2006. — 152 с.
2. Бабина Л. В. Вторичная репрезентация концептов и интеграция как один из основных механизмов ее осуществления // Актуальные проблемы германистики и романистики. — Смоленск, 2002. — Вып. 6, ч. 1. — С. 139–144.
3. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. — М.: Худ. лит., 1986. — С. 428–473.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
5. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики (модели мира в литературе). — М.: Тривола, 2000. — 248 с.
6. Борзенко С. Г.; Бабаева Л. В.; Ковалюк Л. А. Грамматическая структура художественного текста, изучаемого в иноязычной аудитории: (К проблеме адаптации и продуцирования) // Мова і культура. — Киев, 1997. — Т. 5. — С. 22–25.
7. Бухбиндер В. А. О ядерных тестах и их получении путем компрессии // Проблемы текстуальной лингвистики. — К.: Изд-во КГУ, 1983. — С. 68–79.
8. Вейзе А. А. Реферирование текста. — Минск: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. — 126 с.
9. Вейзе А. А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам: Автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13. 00. 02 / Минский гос. ун-т. — Минск, 1993. — 31 с.
10. Вербицкая М. В. К обоснованию теории “вторичных текстов” // Филологические науки. — № 1. — 1989. — С. 30–35.
11. Вербицкая М. В., Тыналиева В. К. Вторичный текст и вторичные элементы в составе развернутых произведений речи. — Фрунзе, 1984. — 124 с.
12. Владимирова О. А. Вторичный текст в лирике: онтология и поэтика: Дис. ... канд. фил. наук: 10. 01. 08. — Тверь: ТГУ, 2006. — 195 с.
13. Гавенко А. С. Вторичный текст как компонент художественного текста (на матер. романа В. Пелевина “Generation “П”): Дис. ... канд. фил. наук: 10. 02. 01. — Барнаул: Алтайск. гос. ун-т, 2002. — 169 с.
14. Гак В. Г. Языковые преобразования. — М.: Языки русской культуры, 1998. — 768 с.
15. Голев Н. Д. К основаниям деривационной лексикологии русского языка: лексико-деривационные контексты как форма проявления деривационной энергетике слова в тексте (проблемы, задачи, перспективы) // Очерки по лингвистической детерминации и дериватологии русского языка. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998. — С. 13–33.
16. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации [речевой онтогенез] / Предисл. Р. Г. Котова, А. И. Новикова. — М.: Наука, 1982. — 157 с.

ОНИМНАЯ ОМОНИМИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТОПОНИМИИ И ХРОНИМИИ)

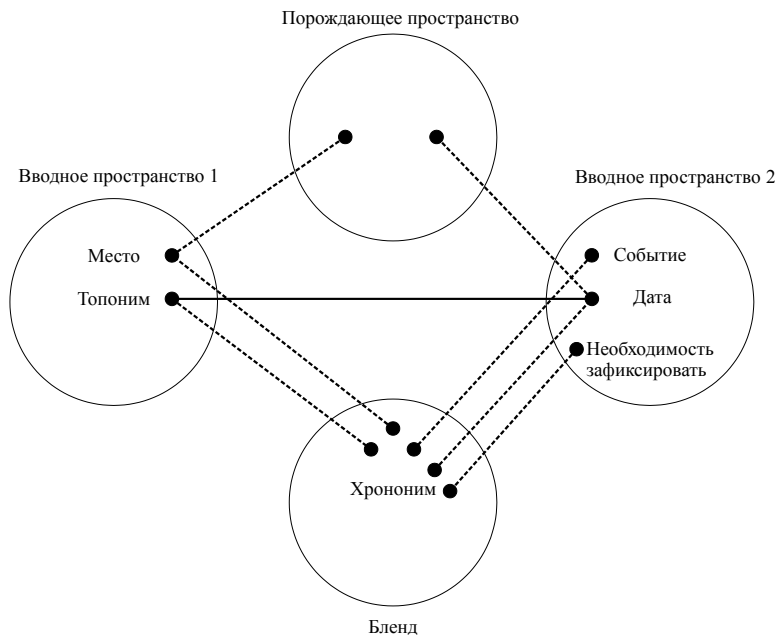
Данный доклад посвящён проблеме межвидовой омонимии, а именно омонимии между двумя классами онимов: топонимов и хрононимов. Топоним — имя собственное “природного объекта на Земле, а также объекта, созданного человеком на Земле, который чётко зафиксирован в данном регионе (город, деревня, обработанный участок земли, территория как часть государства, коммуникации и т. п.)” [3: 127]. А. В. Суперанская определяет хрононим как “обозначение определённых отрезков и точек времени” [5: 197].

С точки зрения традиционной лингвистики омонимия возникла из-за метонимического переноса, по смежности **место** — **время**. Когнитивная лингвистика, продолжая традицию, объясняет данное явление при помощи теории **ментальных пространств**. До появления новой парадигмы метонимию расценивали как обыкновенный стилистический приём, однако в своей книге “Метафоры, которыми мы живем” исследователи М. Джонсон и Дж. Лакофф отметили, что метонимия — это часть ежедневного бытия, того, как мы думаем, действуем и говорим [8:38]. Благодаря ассоциациям и концептуальным метонимиям время и место связываются, топоним переходит в хрононим, оба концепта сосуществуют в одном домене, т. е. области опыта [6: 312].

Ментальные пространства строятся в рабочей памяти при восприятии информации, но могут сохраняться и в долговременной. “**Ментальные пространства** — это регионы концептуальных пространств, которые содержат специфическую информацию” [6: 369]. Они создаются на основе общих лингвистических, прагматических и культурных стратегий сбора данных. Пространство “не проектируется на объективный мир, актуализируется в условиях познавательного взаимодействия субъекта с миром” [4: 385].

Ментальное пространство состоит из порождающего пространства, двух вводных пространств и бленда. Порождающее пространство содержит фоновые, энциклопедические данные: что это за событие, исторические и социальные предпосылки его возникновения, участники, причины, масштаб произошедшего, длительность, координаты, дату и т. д. По своей сути ментальное пространство содержит

в себе образ мира — “то когнитивное образование, ту модель мира, которая позволяет нам думать о мире” [2: 5]. Но не все данные, которые находятся в порождающем пространстве, переходят в бленд. Благодаря **принципу доступа** (Access Principle) образы проецируются из порождающего пространства на вводные пространства.



Согласно этому принципу “какое-либо выражение, которое называет или описывает элемент в одном ментальном пространстве, может быть использовано для того, чтобы иметь доступ к его аналогу в другом ментальном пространстве” [7: 353].

Первое вводное пространство концентрирует в себе описание места, сам топоним. Второе вводное пространство включает дату, время, которое необходимо зафиксировать в памяти.

В бленде, конечном продукте взаимодействия вводных пространств, концентрируется выборочная проекция, т. е. то, что более важно для говорящего, не все отношения проецируются на бленд. М. Тёрнер утверждает, что “мы редко осознаём размер фоновых знаний и структур, которые мы вовлекаем в бленд неосознанно” [9: 379]. Бленд использует, складывает элементы таким образом, чтобы со-

здать новый концепт. Он включает в себя отношения и свойства, не присущие ни одному из вводных пространств, следовательно, вырабатывается новая структура знаний.

На примере топонимов и хронимов ясно виден принцип работы и взаимодействия ментальных пространств. Таким образом мы создаём и интерпретируем любой концепт, попадающий в наше языковое сознание.

Література

1. Карпенко О. Ю. Структура хрономічного фрейму // *Записки з ономастики*. — Одеса: Астропринт, 2008. — Вип. 11. — С. 111–118.
2. Кубрякова Е. С. Образы мира в сознании человека и словообразовательные категории как их составляющие // *Известия ран.* — М.: Наука. — Серия литературы и языка. — Т. 56. — № 2. — С. 3–13.
3. Подольская Н. В. *Словарь русской ономастической терминологии*. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
4. Селіванова О. О. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. — Полтава: Довкілля-К, 2008. — 712 с.
5. Суперанская А. В. *Общая теория имени собственного*. — М.: Наука, 1973. — 366 с.
6. Evans V. and Green M. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. — Edinburgh, Edinburgh University Press Ltd., 2006. — 856 p.
7. Fauconnier G. *Mental Spaces // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. — Oxford, New York: Oxford University Press Inc., 2007. — P. 351–377.
8. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. — Chicago: University of Chicago Press, 2003. — 256 p.
9. Turner M. *Conceptual Integration // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. — Oxford, New York: Oxford University Press Inc., 2007. — P. 377–393.

УДК 811.134.2'38

Alejandro A. Nicevich

LA METÁFORA DE AMOR EN LA CANCIÓN TANGUERA

No existe temática política, económica, social, filosófica, sentimental, de ciencia, arte y/o cualquier otra actividad de la vida cotidiana que no haya sido interpretada por una u otra letra de tango.

La metáfora aquí hace recordar una adivinanza con la única diferencia de que no se decodifica requiriendo una nueva realidad construída por principios estéticos.

En la metaforología, según Aristóteles, se considera metáfora, propiamente dicho, sólo la que posee claridad, percepción y aspectos de algo nuevo, como también la imposibilidad de ser reproducida por otros autores, es decir, su excepcionalidad absoluta.

Las numerosas investigaciones acerca de la metáfora comprueban que la aproximación comunicativa (textual) viene a ser central en el desarrollo de las teorías contemporáneas. Los adeptos de ésta (Murphy 1996, Luzcano 1998, Kövecses 2000, Polozova 2003, Sklarevskaya 2004, Chudinov 2005, A. García Olivares 2006, y muchos otros) opinan que la metáfora no surgió dentro de la rama sistémica de la lengua, sino en el proceso del uso del idioma en su comunicación, por lo que el ámbito del funcionamiento de la metáfora no es la oración, sino el texto. A base de la metáfora textual se encuentra la naturaleza metafórica del pensamiento mismo, en concordancia con el cual la metáfora aparece debido a las profundas peculiaridades del pensamiento humano siendo a la vez ésta instrumento de conocer el mundo.

La metáfora es uno de los tropos más difundidos que se encuentran en la creación popular. A base de las canciones populares de diferentes pueblos se observa cierto paralelismo entre la naturaleza y la vida humana, aquí el paisaje es alegórico, el tema, la soledad y lo pasajero, la felicidad.

Hablando de la poesía tanguera argentina, es necesario mencionar que se crearon primeramente canciones que hacían recordar motivos africanos y argentinos, cuyas letras fueron mezcla de la cultura de estas dos entidades étnicas. Se llamaban *candombe*. La poesía tanguera se formó precisamente de estas canciones populares en las que influyeron los inmigrantes italianos, franceses y alemanes. A nuestro parecer, las metáforas que impregnan los textos tangueros con una profunda implicación emocional y peculiar, son inconfundibles debido a dos causas: primero, que éstas descubren los temas de las canciones de parte de las particularidades culturales de la Argentina (aspecto paísológico); segundo, nos atrevemos a asegurar, que a principios del siglo XX dieron origen a la tal llamada *cognición* convirtiéndose en reflejo de esta nueva orientación en la crítica literaria, lo que encontró apoyo y desarrollo a fines de los años 80 del siglo pasado. El nacimiento de la ciencia de la cognición tiene, según el psicólogo George A. Miller (1979) una fecha sorprendentemente exacta: el 11 de septiembre de 1956 que fue cuando, en un simposio, sobre la teoría de la información, organizado por el *Massachusetts Institute of Technology*, el entonces joven Noam Chomsky asombró a la “Academia” con su ponencia “*Three Models of Language*” que da un vuelco al estudio científico de la lingüística al demostrar que la

teoría matemática de la información de Shannon y Weaver no podía jamás aplicarse en la descripción de un lenguaje natural; en cambio, su modelo cognitivo de la lengua humana, que se conoció universalmente como *gramática transformativa*, resolvió brillantemente el reto de lograr un enfoque científico serio y muy productivo.

A partir de este momento, una serie de campos de estudio se inician en el enfoque cognitivo, creándose una red de investigaciones mutuamente relacionadas. Estos campos de estudio son, esquemáticamente hablando, los de lingüística y psicología, filosofía, antropología e inteligencia artificial, sin olvidar la neurobiología.

Lo peculiar de la metáfora de la canción tanguera está precisamente en el hecho de que mucho antes de haber sido reconocida la cognición por los científicos, se demostró que la metáfora es una manifestación de comprender el mundo, manifestación a veces emocional y a veces hasta subconsciente. La interpretación cognitiva de la metáfora ocupa una de las posiciones rectoras en la metaforología de hoy, aunque la teoría de la cognición tiene muchas inexactitudes. Esta teoría se desarrolla constantemente obteniendo cada vez vida nueva en sus investigaciones y análisis.

Haciendo un poco de historia, tendríamos que decir que, antes de la versificación del tango de Samuel Castrioto “Mi noche triste” por Pascual Contursi, éste era sólo melodía arrabalera, siendo en ocasiones circunstanciales acompañada la melodía de algunos versos, pero sin la intención de hacerlo canción, esto solamente ocurre a partir de la interpretación de “Mi noche triste” por Carlos Gardel en 1917. Desde ese momento, los poetas del tango no detendrían jamás su brillante y embriagadora creación, dando paso al “tango-poema”, si podemos llamarlo así. Una de las principales características de este género poético-musical es su relación íntima con los acontecimientos de la vida cotidiana de manera totalmente transparente en el sentimiento y en el uso del lenguaje. Se va directo al grano en lo que se quiere decir, ya sea una tristeza de amor, una burla o una súplica al destino. En los textos, que si bien abarcan todo el espectro de lo que un ser humano puede vivir, sobresale siempre el sentimiento trágico.

Trataremos aquí uno de los tangos más simbólicos, “Mi noche triste”. Éste fue el primer tango que evolucionando adquirió “decencia”, lo que le permitió ser interpretado en “la alta sociedad”. A la vez podemos notar que esta tal llamada “decencia textual” contribuyó con cierta eficacia a que se manifestara el interés hacia la poesía tanguera de parte de los famosos poetas de aquel entonces. Este interés se reveló gracias a que en los textos aparecieran giros léxicos populares y de uso común y de prestigio literario.

En “Mi noche triste” encontramos: “*Percanta que me amuraste/ en lo mejor de mi vida./ dejándome el alma herida/ y espinas en el corazón./ sabiendo que te quería./ que vos eras mi alegría/ y mi sueño abrasador*” (1). Al principio de estas letras topamos con unidades léxicas que neutralizan el sentido metafórico de esta estrofa. Lo mismo sucede con la mayoría de los términos del *lunfardo*. No se trata de un fenómeno privativo de los porteños; todos los pueblos han tenido siempre sus voces jergales, sus argots; desde las tribus nómades, bohemias y gitanas hasta los parias y los thugs de la India. En Inglaterra se lo conoce con el nombre de *slang o cant*; en Alemania con el de *rotwelsch*; en España como *gerigonza o germanía*; en Rusia como *zhargón*; en Rumania como *smechearasca*; los gitanos lo llaman *caló*; los portugueses *calao*; los griegos *koiná*; los holandeses *bargoens*; los bohemios *hantynka*; los indostanos *bailabalán*; los chinos *hiang-chang*. En América, el *malespín* de los costarricenses y nicaragüenses; la *giria* de los brasileños, la *replana* de los peruanos, el *caliche* de los mejicanos; el *coa* de los chilenos y, el *lunfardo* de los argentinos.

Cuando decimos *percanta*, tenemos en cuenta a la amada, y al oír *amuraste*, entendemos “perder, abandonar”. Estas palabras ya de por sí fueron codificadas, es decir, ya tienen su matización estilística. Al lado de éstas vemos en el texto imágenes con ayuda de las cuales el autor describe la pena y los sufrimientos del personaje: *alma herida, espinas en el corazón, sueño abrasador*. Todas estas metáforas vienen del repertorio lírico y pueden ser usadas en el habla cotidiana. Sin embargo, atrae más la atención del lector u oyente el pleonasma que une en un todo la imagen relacionada con la pena. Por un lado, *alma herida* es tradicional, archiusada teniendo por fin transmitir la tristeza del héroe. Además, esta metáfora viene reforzada por una nueva imagen metafórica, *espinas del corazón* y en este caso estamos ante una metáfora creada a base de dos metonimias *espinas* y *corazón*. El uso de *espinas* en dicha metáfora no es casual, sino que nos lleva a asociar la rosa. En la poesía lírica tradicional la rosa es símbolo de pureza, verdadero amor y el cambio metonímico de la imagen de la rosa por sus espinas simboliza la ausencia de tal sentimiento. Después de haber desprendido la imagen de la rosa con ayuda de la metonimia, se observa “un deslinde” de la metáfora léxica.

Veamos también la metáfora *sueño abrasador*. Además de simbolizar los sufrimientos del héroe, que no puede estar al lado de su mujer amada, el autor vuelve a recurrir al tema del desengaño y del amor abrasador, imágenes propias y habituales del barroco español.

En los siguientes renglones nos encontramos con la descripción metafórica del cuarto. Cada cosa ahí echa de menos a la amada: el espejo, la cama,

la guitarra, la lámpara, etc. Todo ello es una expresión metafórica del dolor del héroe abandonado por la mujer, pero se crea por medio de personificaciones, lo que es curioso en la poesía tanguera. El autor como si nos diera a entender que después de haber sido abandonado, nada ha cambiado en el cuarto, pero todo sufre: “*Y la lámpara del cuarto/ también tu ausencia ha sentido/ porque su luz no ha querido/ mi noche triste alumbrar*” (1). Si una de las principales posibilidades de la metáfora fue crear un tal llamado “segundo plano” paralelo a la realidad, los textos de la canción tanguera con nuestro ejemplo destruyen esta percepción de la metáfora ya que la metáfora tanguera demuestra la posibilidad de traspasar al lector u oyente a este otro mundo deteniéndonos aquí, en otra realidad gracias al medio de su expresión, tan sencillo y entendido por todos.

El estudio de la canción tanguera sugiere tal cantidad de consideraciones lingüísticas y sociológicas, que extenderse aquí sobre ellas modificaría los límites y el propósito de estas páginas. Existe, en cambio, una característica que por lo destacada merece al menos un breve comentario. El tema principal del tango es siempre el *amor*. El amor hacia la mujer, el amor al arrabal o a la calle querida, el amor a la patria. Si consultamos la palabra *amor* en un diccionario, encontraremos, típicamente, tres significados para el concepto: 1. *Intenso deseo sexual por otra persona*; 2. *Emoción positiva intensa de cuidado y afecto*; 3. *Fuerte atracción o entusiasmo por algo* (2). En los tres casos, se trata de un sentimiento de atracción o aprecio que podríamos formalizar algo más psicológicamente, en las siguientes tres clases: — Amor erótico. Como la atracción del hijo por su madre o la atracción sexual: *Y arrastré mi dolor a los vientos... Mi tortura mordió mil lamentos...* — Ágape. Como el amor de madre, la empatía, la benevolencia, la compasión: *Un coro lejano/ de madres que cantan/ mecen en sus cunas/ nuevas esperanzas. / Silencio en la noche/ silencio en las almas...* — Amor-admiración: *Barrío... barrio... / perdoná si al evocarte se me piana en lagrimón..* (1). Va desde la amistad desinteresada hasta la adoración. Podríamos llamar a estos tres amores: “instintivo”, “emocional” e “inelectual”, por la preponderancia de estos distintos mecanismos cerebrales en la generación de cada uno de ellos.

No encontramos en las letras de los tangos una definición tan psicológica de los distintos tipos de amor, pero sí observamos que estas tres clases de amor son descritas con cierta frecuencia y, por tanto, son implícitamente aceptadas. En particular, el amor de hijo, el amor pasional (que tiene una componente erótica innegable), el amor de madre y el amor-admiración, aparecen con mucha frecuencia.

Se sabe que en la canción tanguera han abrevado, en otras épocas, autores muy significativos del teatro vernáculo y de la canción popular. Cultivado por poetas y costumbristas de talla, ha terminado por originar una literatura que ya cuenta con sus propias antologías. Se ha dicho también, que el mecanismo del lenguaje popular es esencialmente metafórico y que “al pueblo, por instinto artístico, le place el uso de palabras con acepción figurada”. De ahí que haya sido precisamente en la poesía y en las letras del tango donde la metáfora ha venido a encontrar un mejor destino literario.

Referencias:

1. <http://www.todotango.com/spanish/main.html>
2. *Diccionario de la Real Academia Española*. — Espasa-Calpe: Madrid, 1995.

УДК 402.128:500.8

В. В. Олинчук

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЗЫ

Успехи лингвистических исследований в изучении интонационной структуры языка открывают новые пути усовершенствования развития коммуникативных навыков устной речи при изучении иностранных языков [5, 6, 7]. Разработка методики восприятия и воспроизведения речи должна проводиться на основе различных жанров и стилей, но с безусловным предпочтением на начальном этапе работы классической художественной литературы [3]. В своей работе мы предлагаем результаты анализа ритмической организации оригинального прозаического текста пьесы Шекспира “Гамлет”, изучение которого будет наиболее плодотворным как с точки зрения стилистики и художественной манеры письма, так и с точки зрения сугубо лингвистических факторов, среди которых выделяем специфическое сочетание прозаического и стихотворного ритмов. Отличительной особенностью прозы предшественников, современников Шекспира и его самого было построение предложений по определенному синтаксическому рисунку, отличающемуся предельной симметричностью. В основе такого построения лежало использование риторических симметрических структур, которые и определяли ритмическую организацию прозы того времени. В английской литературе XVI века

примеры симметрической прозы на всех уровнях встречаются у многих писателей, начиная от Томаса Мура и кончая Элиот.

Важнейшим вкладом Шекспира в развитие литературного английского языка является продолжение им чосеровских традиций в литературе, а также неопенимый вклад в обогащение её языковых и стилистических характеристик. О близости синтаксической организации поэтической речи великого драматурга к нормам разговорного языка эпохи свидетельствуют многочисленные исследования. Однако в отличие от Лили, создателя эвфуистического стиля, писавшего для ограниченного аристократического круга читателей, Шекспир, творивший для широких народных масс, использует симметрические риторические фигуры для придания речи своих героев особой ритмико-интонационной организации. Сочетая в пьесах более выразительную по своей природе поэтическую форму повествования с прозаической, Шекспир придает последней легкость и ритмичность, характерные для звучащей разговорной речи.

Ритм прозы очень мало изучен; единой его трактовки пока не существует. В течение долгого времени (в английской критике до сих пор) ритм прозы отождествляется с метрическим ритмом стиха. За последние десятилетия наряду с разграничением качественных характеристик ритмов прозы и стиха появились работы, содержащие лингвистическую интерпретацию природы прозаического ритма. Наиболее полно раскрывающей характер ритма прозы является теория В. М. Жирмунского, согласно которой основным ритмообразующим фактором прозы является синтаксическая структура [4].

Симметрические структуры Шекспира являются носителями ритма прозаических вставок его пьес. В приводящемся ниже отрывке — монологе Гамлета во II акте — ритмическая организация достигается использованием целого ряда синтаксических конструкций.

I have of late — but wherefore I know not —

*1. **lost all my mirth,***

***forgone all custom** of exercises;*

and, indeed, it goes so heavily with my disposition that

*2. **this goodly frame, the earth.***

seems to me a sterile promontory;

***this most excellent canopy, the air,** look you,*

*3. **this brave o'erhanging firmament, this majestic roof fretted with golden fire,** — why, it appears no other thing to me than a pestilent congregation of vapours.*

What a piece of work is man!

4. how noble in reason!

I how infinite in faculty!

5. in form and moving how express and admirable!

6. In action how like an angel!

In apprehension how like a god!

7. the beauty of the world! the paragon of animals!

And yet, to me, what is this quintessence of duet? Man delights not me; no; nor woman neither, though by your smiling you seem to say so.

Наряду с основной функцией — служить конструирующими элементами сферхфразового единства, анализируемые стилистические синтаксические средства выполняют дополнительную функцию ритмической организации текста.

Рассмотрение способов построения составляющих этот монолог предложений помогает выделить двухкратную повторимость семи типов моделей. Каждый новый вид синтаксического повтора, сменяя предыдущий, создает впечатление непрерывной переменности.

Неполный анафорический параллелизм, содержащий два однородных сказуемых, в первой конструкции: *lost all my mirth, forgone all custom of exercises*; неполный параллелизм такого же типа в третьей конструкции: *this brave o'erhanging firmament, this majestic roof fretted with...* и употребление превосходной степени “most, excellent” во второй части неполного анафорического параллелизма, сопровождаемого приложением, во второй конструкции: *this goodly frame, the earth, this most excellent, canopy the air* усиливают впечатление разнообразия при основном ведущем принципе — идентизме синтаксических конструкций. Даже в 7-й конструкции, характеризующейся полным параллелизмом, во втором предложении отсутствует определенный артикль: *the beauty of the world! the paragon of animals!*

Постоянная изменчивость парных структур синтаксического рисунка усиливается также особым стилистическим приемом — отсутствием лексического повтора. Ни одно из значимого б1 слова, несущих семантическую нагрузку высказывания, не повторяется дважды. Так как лексическая тождественность обычно сопутствует тождественности синтаксической, то ее отсутствие является очень эффективным выразительным средством. Ибо не только наличие, но и отсутствие тех или иных художественных средств имеет определенную идейно-смысловую и эмоционально-объективную заданность. Такой прием ещё раз свидетельствует о богатстве словаря Шекспи-

ра и о тех неограниченных выразительных возможностях, которыми обладает эмоциональный синтаксис, включающий всю систему синтаксических стилистических средств. Видный французский лингвист Ш. Балли так характеризует эти возможности синтаксиса: "...нет никаких оснований предполагать, что они (синтаксические явления. — В. О.) не могут выражать ту или иную форму чувства так же, как они выражают формы мысли" [2: 298].

Весь монолог, свидетельствующий о смятении духа Гамлета, столкнувшегося с жестокостью и алчностью окружающего его общества, чрезвычайно эмоционально насыщен. В нем наблюдается своеобразный прием в употреблении синтаксических средств для описания эмоционального состояния героя. Для анализа этого приема представляется возможным применить критерий степени эмоциональности синтаксических образований, предложенный И. Г. Торсуевой в опытах по восприятию речи, результаты которых помогли ей установить явно выраженное соотношение между эмоциональной насыщенностью фразы и коммуникативным типом высказывания [7]. Менее эмоциональным является первое предложение *I have of late — but wherefore I know not — lost all my mirth...*, так как простым утверждениям и фразам, содержащим парантезы, свойственна слабая степень эмоциональной насыщенности. Эмоциональность нарастает и достигает наивысшей точки в конце монолога, поскольку вторая его часть состоит исключительно из восклицательных предложений, обладающих наибольшей степенью эмоциональности. С началом второй части монолога, открываемого восклицательным предложением: *What a piece of work is man!*, изменяется ритмический рисунок текста — дальнейшие модели представляют собой различные парные виды полного параллелизма:

how noble in reason!

how infinite in faculty!

In action how like an angel!

In apprehension how like a god!

Исключение составляет 5-й вид модели, которая выражается парным соединением двух однородных членов: *in form and moving how express and admirable!*

Создаваемый этой конструкцией перебой в ритме придает высказыванию ту гибкость и едва осязаемое движение, которые являются отличительными просодическими качествами прозы.

С окончанием восклицательных предложений наступает резкий спад эмоциональной напряженности, выраженный с помощью ло-

гического антиклимакса: *And yet, to me, what is this quintessence of dust? Man delights not me, no, nor woman neither, though by your smiling you seem to say so.*

Это второй случай употребления в рассматриваемом монологе подобного вида разрядки эмоциональной напряженности — первый антиклимакс завершает первую часть монолога: *Why, it appears no other thing to me than a foul and pestilent congregation of vapours.* Экспрессивность заключительного антиклимакса усиливается употреблением риторического вопроса *What is this quintessence of dust?* и инверсии.

В упоминавшейся ранее работе И. Г. Торсуевой содержится вывод о приспособленности некоторых языковых структур к передаче эмоций совместно с основной информацией [7: 88]. Особое место среди таких структур занимает инверсия — целенаправленное отклонение от стилистически нейтральной синтаксической нормы. Инверсия: “*man delights not me*” содержит в себе наряду со смысловыми и дополнительные эмоциональные оттенки.

Экспрессивность завершающего антиклимакса повышается также использованием фонетических выразительных средств: аллитерации и консонанса сонорных согласных “*n*” и “*m*” (звук “*n*” повторяется 6 раз, звук “*m*” — 5 раз) и аллитерационного употребления шипящего “*s*” в словах, обращенных Гамлетом к двум придворным-льстецам.

Фонетические стилистические средства характерны для всего монолога в целом: это аллитерация и консонанс согласных *n, m, l, f* и ассонанс *e* в первых значимых словах обоих предложений в 6-й конструкции: *In action... In apprehension...*

Проведенный анализ позволяет заключить, что в отличие от стиха ритмическая организация прозы создается не мерным чередованием звуковых единиц, а особым расположением смысловых и синтаксических элементов, конструирующих сложное синтаксическое целое: контрастов, симметрии, лексического и синтаксического видов повтора и других синтаксических выразительных средств. Сопутствующие им фонетические выразительные средства являются не ведущими, а лишь вспомогательными приемами и выполняют экспрессивную и эстетическую функции.

Поскольку стилистика, рассматривая лингвистические категории, занимается не элементами языка и их значениями, а их выразительным потенциалом в контексте [1], проведенный анализ позволяет выделить следующие стилистические функции, которые выполняют

проза и ее ритмическая организация в драматических произведениях Шекспира: функция **импликации**: сочетание двух форм повествования и, следовательно, подчеркивание различий в тоне и скорости произношения (Шекспир писал для сцены) заключается в том, что мы должны воспринимать переходы от прозы к поэзии как преднамеренно вводимый автором стилистический прием; функция **восприятия** облегчает восприятие на слух более тяжеловесного, чем поэзия, прозаического текста; экспрессивно-эмоциональная функция способствует импликационной передаче дополнительной информации об эмоциональном состоянии героев; функция **убеждения**: публицистичность монологов, произносимых героями произведений Шекспира, проявляет себя прежде всего в основной функции искусства риторики — убеждать; **эстетическая** функция: свойство синтаксических стилистических средств служить ритмической организации прозаического текста и создавать избыточность информации, что определяет эстетическую функцию ритма.

Литература

1. Арнольд И. В. *Стилистика современного английского языка*. — Л.: Просвещение, 1990. — С. 32.
2. Балли Ш. *Французская стилистика*. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 320 с.
3. Блохина Л. П., Потапова Р. К. *Методические рекомендации: Методика анализа просодических характеристик речи*. — М.: МГУ, 1990. — 120 с.
4. Жирмунский В. М. *К вопросу о стихотворном ритме // Введение в литературоведение: Курс лекций*. — М.: Эдиториал УРСС, 2004. — С. 212–256.
5. Калига А. А. *Просодичне вираження смислу англомовних висловлень із середнім емоційно-прагматичним потенціалом // Вісник Київського лінгвістичного університету*. — Т. 7, № 1. — 2004. — С. 182–191.
6. Молчанова Н. С. *Внутритекстовые семантические связи слов в монологических высказываниях: Автореф. дис. ... канд. филол. наук*. — М.: МГУ, 2005. — 24 с.
7. Торсуева И. Г. *Интонация и смысл высказывания*. — М.: Наука, 1989. — 178 с.
8. *Shakespeare W. Hamlet. Sonnets*. — London: Penguin Books, 1994. — 282 p.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ *ВАМПИР* КАК ЭЛЕМЕНТ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Данное исследование посвящено изучению концепта *ВАМПИР* как культурологического феномена, встроенного в концептуальную картину мира (ККМ) человечества. Концептуальная картина мира — это ментальное отражение в сознании индивида внешнего мира, в который он (индивид) погружен и который он стремится познать, осмыслить, чтобы таким образом адаптироваться к существованию в этом мире и максимально оптимизировать свое функционирование в нем. Необходимость приспособливаться к миру служит одним из мощнейших стимулов, которые побуждают человека к познанию. Познание и отражение мира кристаллизуется в концептах, которые Е. С. Кубрякова метко назвала “квантами знания”, уточнив, что они “возникают в процессе построения информации об объектах и их свойствах, причем эта информация может включать как сведения об объективном положении дел в мире, так и сведения о *воображаемых мирах*. Это сведение о том, что индивид знает, *предполагает*, думает, *воображает* об объектах мира” [5: 90].

Концепты суть разновидности психических образований, которые В. В. Красных называет общим термином “ментефакты”, утверждая, что они, в свою очередь, “суть элементы содержания сознания”, которое отражает действительность, т. е. “все сущее, материальное и *идеальное*, реально существующее и *воображаемое* (в виде, например... *плодов фантазий*)” [4: 35–36].

Обращаем особое внимание на тезис относительно ментефактов, или квантов знания о *воображаемых* мирах. Для целей нашего исследования важно подчеркнуть, что формирование концепта и его встроенность в общую концептуальную картину мира (ККМ) ни в коей мере не обусловлены фактом объективного, реального существования отображаемого феномена. Контрфактный характер, или попросту нереальность, “выдуманность” феномена не служат препятствием для существования *концепта* этого феномена. Причем соответствующий концепт может входить в ККМ не только отдельного индивида но и целого социума, к примеру, этнической общности людей, носителями общей культуры, общего менталитета.

Рассуждая о концептуальной картине мира и ее соотношении с языковой картиной мира, мы должны сделать важный акцент на том, что вторая не есть зеркальное отражение первой. Полностью присоединяемся к мнению Е. С. Кубряковой о том, что “концепты — это *посредники* между словами и экстралингвистической действительностью”, они “*независимы* от языка и не случайно, что только часть из них находит свою языковую объективацию” [5: 92]. Эти аргументы позволяют нам рассмотреть концепт ВАМПИР вне его жесткой привязки к тому или иному национально-специфическому языку. Исследуемый объект рассматривается прежде всего как ментальное образование, или ментефакт, абстрагированный от его “языковой объективации”. Подобная процедура обеспечивает нам право доступа к концепту как явлению нескольких этно-национальных культур, объективируемых разными национальными языками. Одновременно сделаем важную оговорку: каков бы ни был характер концепта (ментальный, нематериальный, невербализованный), исследовать его можно только с применением языковых средств, опираясь на предшествующие вербальные описания и характеристики, поскольку, как формулирует В. В. Красных, “базовые оппозиции культуры закреплены в языке... и проступают сквозь призму языка как древнейшие представления, соотносимые с культурными архетипами” [4: 13].

Для анализа концепта ВАМПИР мы использовали лексикографически зафиксированную информацию об этом феномене, накопленную в европейской и североамериканской культурах к концу XX века. Были изучены 26 справочных изданий: энциклопедии и толковые словари общего и культурологического типов, изданные в Великобритании, США, России и Украине. Как вытекает из имеющихся описаний, концепт ВАМПИР является немаловажным конструктивным элементом мифологической картины мира у целого ряда европейских этносов. Каждый второй источник содержит сведения о территориально-этнографической локализации данного ментефакта. Однако внешние границы ареала “бытования вампира” несколько варьируются. Например, все источники (из числа тех, которые квалифицируют этнонациональную специфику) локализуют концепт ВАМПИР как элемент восточно-европейской [13, 14] или, точнее, славянской [9, 10, 11, 12] фольклорной картины мира, а некоторые источники утверждают, что вампиры — это нечто присущее также и германскому и греческому фольклору [9]. Среди славянского фольклора в целом

дифференцируют малороссийские, они же украинские, поверья, а также верования, распространенные среди поляков, чехов, сербов, болгар, белорусов, русских. Анализируя имеющиеся в нашем распоряжении словарные и энциклопедические статьи, описывающие феномен “вампиры”, мы убедились в правильности выдвинутой ранее гипотезы о ядерно-периферийной структуре изучаемого концепта, т. е. о неравноценном удельном весе различных признаков и свойств, в совокупности характеризующих концепт ВАМПИР в том виде, в котором он дошел до наших дней и существует в ККМ современного человека западной цивилизации. В нее, согласно задачам нашего исследования, включаем в первую очередь британцев и американцев, а также восточных славян как представителей этноса, собственно породившего концепт ВАМПИР.

Полагаем, что степень экспликации, т. е. заявленности той или иной характеристики в словарях и энциклопедиях, напрямую коррелирует с ядерно-периферийной локализацией соответствующей характеристики в концептуальной структуре. Следуя этому принципу, выделяем три слоя, или три зоны, из которых складывается концепт: ядро, медиальный слой и периферия. Итак, концепт ВАМПИР имеет зональное членение в зависимости от количественной дифференциации смысловых компонентов, т. е. в зависимости от экспликации того или иного смысла в большем или меньшем количестве словарных статей. Наряду с этим мы полагаем необходимым членить анализируемый концепт еще в одной плоскости — тематической. Все смысловые компоненты были сгруппированы нами в четыре сектора, каждый из которых совокупно содержит информацию о том, какова сущность вампира как феномена, какие характеристики приписываются вампиру, какова его деятельность и в каких пространственно-временных рамках существует и действует этот персонаж.

Сопрягая зональное и секторное членение, получаем четкую, многокомпонентную, иерархическую структуру, состоящую из ядерных, медиальных и периферических сегментов, объединенных в 4 сектора, которые (отталкиваясь от содержания ядерного сегмента) обозначаем КТО?, КАКОЙ?, ЧТО ДЕЛАЕТ?, ГДЕ?

Начнем характеристику ядерной части концепта ВАМПИР с описания сегмента КАКОЙ?, поскольку ответ на этот вопрос задает тон всему дальнейшему восприятию информации о вампире. Все без исключения проанализированные нами справочные источники, дефинируя лему *вампир*, в той или иной форме акцентируют ирреаль-

ность, фантомность, мифологичность обозначаемого феномена. Носителями подобной информации в лексикографической статье выступают т. н. маркеры эпистемической модальности (*epistemic stance markers*), которые согласно Д. Байберу “используются для обозначения авторского комментария относительно статуса пропозициональной информации. Они могут сигнализировать об уверенности или сомнении, точности или приблизительности (информации), они могут указывать на источник сведений или на перспективу, в которой подается информация. Изначальная функция этих маркеров — создание рамки для интерпретации пропозициональной информации” [7: 971–972].

Общая направленность маркеров эпистемической модальности всех справочных статей сводится к указанию на контрфактность, ирреальность феномена “вампир”. Однако сами эпистемические маркеры весьма разнообразны, в качестве таковых функционируют глаголы: *it is/was thought/believed/supposed/ascribed to ...*, *считалось*; наречия: *allegedly*, союз: *якобы, начебто*; имена прилагательные: *суеверные (представления)*, *сказочный, мифологический* и имена существительные, называющие ненадежный источник информации: *in popular superstitions, in Slavic folklore, in legends, myth, belief, в славянских народных поверьях / верованиях, в мифологии, за народным повір'ям*.

Общей семой, присутствующей во всех этих маркерах, является сема “недостоверность, неправдивость, вымышленность”. Итак, ядерной характеристикой концепта ВАМПИР как компонента современной ККМ является ирреальность фигуры вампира, ее фольклорно-мифологическая атрибуция.

Следующий сегмент концептуального ядра содержит информацию, отвечающую на вопрос КТО такой вампир? Ответ во всех дефинициях — (неумерший) мертвец. Сема “мертвец” выражена непосредственно в дефинициях лексическими маркерами: *dead, corpse, мертвец, покойник, мрець* или же появляется как выводное знание: *вампир = оборотень, выходящий из могилы → могила = яма для погребения тел умершего; vampire = a blood sucking ghost → ghost = the soul of a dead person in bodily form*.

Однако согласно мифологии, далеко не каждый человек, который умер, может считаться вампиром. Параметр, отличающий вампира, состоит в том, что он есть *неумерший* мертвец. Обращаем внимание, что речь идет не об умершем и сказочно воскресшем, ожившем человеке, а именно о мертвце, который не умер. Становясь вампиром

после своей “неокончательной” смерти, человек переходит в категорию существ, которые не подчиняются многим законам природы. Его тело, вопреки естественному порядку вещей, не разлагается, см. соответствующие дефиниции: *the body does not decompose; the corpse is found to be fresh; he lives in a dead body*. В отличие от истинно мертвых, он способен быть субъектом активных физических действий: *he leaves the grave; встает/выходит из могилы*. Таким образом, будучи мертвым, вампир имеет свойства живого (целостность биологических тканей, способность самостоятельно передвигаться и активно вредить живым). Данный антагонизм характеристик отражен и в словарных дефинициях: *мрець, що нібито виходить з домовини; покойник, выходящий из могилы; по смерти бродит упырем; встает из могилы*. Подобные дефиниции апеллируют к базовым знаниям носителя языка о том, что в реальной жизни произвольные передвижения субъекта и его смерть несовместимы. См. например характерное высказывание Л. Коротковой о несовместимости в обыденном сознании мира живых и мертвых: “одновременность актуализации двух диаметрально противоположных концептуальных сфер — жизни и смерти — невозможно. Это подчеркивается расхождением в наборе концептуальных составляющих указанных понятий” [3: 96].

Третий сегмент ядерной структуры концепта, который содержит ответ на вопрос ЧТО ДЕЛАЕТ вампир?, также акцентирует внечеловеческий статус этого мифического существа, ибо еще одной облигаторной характеристикой вампира оказывается нечто глубоко противное человеческой природе и современной цивилизации. Абсолютно все справочные источники содержат указание на то, что вампир пьет кровь живых людей: *sucks the blood of living people; вредит людям, высасывая их кровь*. Этой чертой мифологическое сознание, безусловно, выводит вампира за грани *человеческого бытия* при возможном сохранении *человеческого облика*. Усилению запредельности зла, причиняемого вампиром, служит акцентирование беспомощности, незащитности его жертв: *sucks the blood of sleeping people; drinks the blood of young children; ссе кров спящих людей*. О доминирующем характере данной черты в совокупном образе вампира свидетельствуют данные “Русского ассоциативного словаря”, который “моделирует вербальную память и языковое сознание усредненного носителя языка”. Согласно этому источнику слово-стимул *вампир* получило в ходе психолингвистического эксперимента 102 реакции-ассоциации, из которых почти половина (45 реакций) вербализуют идею высасывания крови:

кровь, кровожадный, кровопийца, человек, пьющий кровь и т. п. [8: 75]. Как справедливо сказано в предисловии к словарю, “ассоциативное поле — это не просто фрагмент вербальной памяти (знаний) человека, но и фрагмент образов сознания, мотивов и оценок” [8: 6], следовательно, можно утверждать, что в смысловую структуру анализируемого ментефакта прочно встроена пропозициональная (*пьет кровь живых людей*) и модусная (*что недопустимо*) информация. Итак, ядерной характеристикой концепта ВАМПИР является вредоносность соответствующего существа, его оппозиционный, враждебный статус по отношению к человеку. В архетипическом членении мира на “свои — чужие”, “мы — они” ВАМПИР безусловно включается в правостороннее множество (чужие, они). Согласно “двоичному коду культуры, универсальному для всех архаичных культур, второй член каждой подобной оппозиции рассматривается как неблагоприятный, пейоративный” [2: 72]. Этим в частности объясняется один из факторов эмоциогенности концепта ВАМПИР.

В четвертый, последний облигаторный ядерный сегмент концепта ВАМПИР в современной картине мира у носителя западной цивилизации входят знания о хронотопных параметрах бытия этого мифологического персонажа. Каждая словарная, справочная статья о вампирах содержит сведения о месте пребывания вампира. Этот сегмент ядра мы обозначаем “ГДЕ?”, имея в виду ответ на вопрос “ГДЕ обитает вампир?” или, точнее, “ОТКУДА он выходит, чтобы вредить людям?”

Этот блок информации о мифическом персонаже также характеризуется эмоциогенной (негативно окрашенной) девиацией от общепринятых стандартов бытия, ибо вампир “живет” в могиле, гробу. Он покидает свое пристанище для ночных злодеяний. Н. А. Лысюк в своей монографии о мифологическом хронотопе подчеркивает, что “мифологема гроба как замкнутого пространства, принадлежащего умершему, прежде всего предполагает полную изоляцию и обездвиживание персонажа (невозможность выхода и передвижения)” [6: 79]. Большинство статей эксплицируют паранормальные топосные параметры бытия вампира с помощью слов *grave, coffin, tomb, домовина, гроб, могила*. Нарушение стандартов реального миропорядка наблюдаем в словосочетаниях *vampire habitates in grave; (s)he sleeps in a coffin; rises from the tomb; выходит з домовину; снят в гробу*. Глаголы с семантикой движение *to rise from, вставать из, выходит из* не укладываются в стандартную модель сочетаемости с существительными

grave, tomb, coffin, домовина, могила, т. к. последние обозначают места вечного упокоения, места, где *лежат* мертвые. Однако и нединамичные глаголы *to habitate, to sleep, спать*, используемые в своем прямом, непереносном значении в сочетании с этими существительными как сирконстантами, также противоречат устоявшимся пропозициональным моделям нашего сознания и вызывают реакцию неприятия, отторжения. Как указывает Н. Д. Арутюнова, “предикат *плохой* сообщает о том, что данное свойство имеет аналог в идеализированной модели мира... *плохое* значит не соответствующее модели мира, осознаваемой как цель бытия человека и его деятельности” [1: 181–182].

Таким образом, видим, что ядро концепта ВАМПИР в большинстве своих сегментов, а именно КТО? (неумерший мертвец), ЧТО делает? (пьет кровь живых людей), ГДЕ обитает? (в могиле) содержит, кроме пропозициональной, диктумной информации, также и единую модусную информацию: вампир есть плохое, враждебное, вредоносное по отношению к человеку начало. Эта оценочная коннотация по закону иррадиации переходит и на четвертый сегмент концептуального ядра КАКОЙ? (нереальный, мифический), окрашивая *все* ядро отрицательной оценочностью.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Оценка в механизмах жизни и языка // Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — 2-е изд., испр. — М.: Языки русской культуры, 1999. — С. 130–274.
2. Дмитриук С. В. Бинарные оппозиции правый/левый как один из способов выражения пространственных представлений // Языковое сознание: устоявшееся и спорное. XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докл. — М., 2003. — С. 77–78.
3. Короткова Л. В. Семантико-когнитивный и функциональный аспекты текстовых аномалий в современной англоязычной художественной прозе: Дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04. — Киев, 2001. — 198 с.
4. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и линвокультурология. — М.: Гнозис, 2002. — 284 с.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова и др. — М.: МГУ им. М. Ломоносова, 1997. — 245 с.
6. Лисюк Н. А. Мифологічний хронотоп. — К.: Укр. філософологічний центр, 2006. — 200 с.
7. Longman grammar of spoken and written English / Douglas Biber, et al.; forwarded by Randolph Quirk. — Lnd.: Longman, 1999. — 1204 p.

О РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЕЖЛИВОСТИ

Отправной точкой в современной трактовке вежливости является понимание под ней таких способов поведения, которые направлены на предотвращение и устранение конфликтов [4, 5]. С течением времени акцент в трактовке вежливости переместился с личности говорящего на личность слушающего, в центре внимания стало удовлетворение не только личных интересов, но даже в большей степени интересов партнеров по коммуникации. В представлениях современных людей и по утверждениям ученых нашего времени [5], вежливость призвана избегать конфликтов, не нарушать гармонию в отношениях с партнером по общению, смягчать потенциальную агрессию, не задевая достоинства и не ущемляя прав партнера по общению, обеспечивать благоприятную и доброжелательную атмосферу протекания межличностного взаимодействия, стараться, чтобы партнер по общению чувствовал себя комфортно. Более того, ранее широкое представление о вежливости как о большом наборе разнообразных ритуализированных действий сузилось до понимания вежливого поведения как поведения рационального, стратегически целенаправленного, преследующего достижение определенных конечных целей. Таким образом, вежливость стали трактовать в терминах управляющих мотивов, намерений и конечных целей [4, 5]. Научная мысль устремилась с рассмотрения поверхностной манифестации феномена вежливости в глубь ее содержания.

Целью данной статьи является рассмотрение основных подходов в исследовании вежливости — психологического и социопсихологического, а также исследование вежливости с позиций принципов общения.

Психологический подход в исследовании вежливости

В начале XX века вежливое поведение объяснялось психологическими факторами человеческого существования, а не ситуационными параметрами [10: 139]. Но несмотря на то, что ко второй половине XX века взгляд исследователей на феномен вежливости

стал кардинально меняться, среди них все же остались представители, объясняющие вежливость с позиций психологического подхода. Наиболее яркими представителями этого подхода являются ученые Арндт и Дженни. В своих рассуждениях они опираются на два психологических феномена, проявляемых в коммуникации:

– *общение на эмоциональном уровне* (emotional communication), когда возникающие эмоции являются лишь спонтанным и неконтролируемым проявлением эмоциональных состояний;

– *общение на эмотивном уровне* (emotive communication), когда эмоциональные проявления сознательно контролируются и стратегически используются в многочисленных и разнообразных социальных ситуациях, чтобы с их помощью воздействовать на восприятие и интерпретацию коммуникативных событий партнером по коммуникации [4: 27].

На основе данных положений ученые приходят к выводу, что в людях и животных заложены одинаковые биологические предпосылки восприимчивости к превосходству и подчинению, к желанию быть одобряемым и проявлять неодобрение по отношению к другим, к вовлеченности и невовлеченности. Эти чувства и конфликты, возникающие из-за них, могут считаться универсальными (основными, базовыми) с биологической и эволюционной точек зрения. Они играют важную роль в межличностном взаимодействии и требуют в той или иной мере постоянной переоценки партнерами в процессе общения. В то время как у животных эмоциональные проявления ограничены до спонтанных и инстинктивных, люди способны еще и на не инстинктивные, высоко осознанные и конвенционализированные формы проявлений на эмотивном уровне. Опыт постоянного общения в различных социальных ситуациях учит людей стратегическому использованию эмотивных сигналов в целях предотвращения конфликтов [4: 27].

Арндт и Дженни трактуют вежливость в рамках эмотивной коммуникации как постоянную психологическую поддержку, оказываемую друг другу (interpersonal supportiveness). Они разделяют вербальное поведение на три сферы и для каждой из них определяют эмотивные сигналы (emotive cues), которые свидетельствуют о проявлении взаимоподдерживающих отношений между коммуникантами. Авторы данного подхода представляют результаты своих рассуждений в виде следующей таблицы:

Emotive Cues	Verbal	Vocal	Kinesic
Confidence Доверительность	Прямолинейность в высказываниях	Восходящий тон интонации	Открытый взгляд
Positive/negative affect Симпатия/ антипатия	Оценочные референции	Тембр голоса	Выражение лица
Involvement/ Вовлеченность	Интенсивность референции	Интонационные акценты	Взгляд глаза в глаза

Ардт и Дженни разрабатывали свою теорию применительно к устному общению, но, на наш взгляд, отдельные из отмечаемых ими эмотивных сигналов из сферы словесного поведения могут быть привлечены для интерпретации проявления поддерживающих установок и в устной коммуникации.

Исследование вежливости с позиций принципов общения

Речевое общение, подобно любому социальному поведению, регламентируется определенными правилами. Эти правила включены в систему воспитания и в повседневной коммуникации специально не оговариваются. На их существование обычно обращают внимание, когда они нарушаются.

В речевом общении выделяется две стороны: рациональная и межличностная. Рациональная сторона общения регулируется принципом кооперации (ПК), который описывает речевую деятельность в рамках транзактивного дискурса, целью которого является передача информации. Принцип кооперации включает в себя набор рациональных положений (максим), которые являются правилами ведения транзактивного дискурса максимально эффективным образом: максима количества (требование оптимального объема информации), максима качества (требование достоверности информации), максима релевантности (требование придерживаться темы разговора), максима способа (требование излагать информацию ясно и логично) [2: 221].

Транзактивному дискурсу противостоит интерактивный дискурс, который помимо передачи информации нацелен на регуляцию межличностных отношений [1: 136; 3: 69]. Сам автор принципа кооперации подчеркивал, что помимо постулатов кооперации, речевое общение регулируется и другими постулатами — эстетического, социального и морального характера, и одним из таких постулатов яв-

ляется требование быть вежливым [2: 223]. По этому поводу Р. Браун высказал следующую мысль: “...для большинства из нас в большинстве случаев значительную часть всего объема наших высказываний составляют усилия, направленные на соблюдение вежливости” [5: 24]. В целом оптимальное взаимодействие людей строится не только на нормах кооперации (оптимальный вклад в общее дело и координация усилий), но также и на соблюдении социально-этических норм сотрудничества (стремление к общей цели, взаимное уважение, доброжелательность и поддержка, отсутствие насилия, агрессии и покушения на чужие права и интересы). Дж. Лич впервые высказался о вежливости как об одном из принципов, регулирующих межличностное взаимодействие (принцип вежливости — ПВ). По его мнению, принцип вежливости по своему статусу находится в отношениях дополнительности по отношению к принципу кооперации, и представляет собой дополнительный свод правил поведения коммуникантов в виде частных максим вежливости. У Дж. Лича принцип вежливости разложен на шесть максим:

1. *Tact Maxim* — максима такта; избавляйте собеседника от усилий выглядеть в выгодном свете, создавайте такую ситуацию своими усилиями;
2. *Generosity Maxim* — максима великодушия: предоставляйте возможность не себе, а собеседнику выглядеть в выгодном свете;
3. *Approval Maxim* — максима одобрения: меньше хвалите себя и больше других;
4. *Modesty Maxim* — максима скромности: больше недооценивайте себя, нежели одобряйте и хвалите;
5. *Agreement Maxim* — максима согласия: избегайте разногласий с другими, ищите согласия;
6. *Sympathy Maxim* — максима симпатии: избегайте антипатий, стремитесь к симпатии.

До Дж. Лича тоже предпринимались попытки рассмотреть вежливость с точки зрения правил коммуникации. Одна из первых попыток в этом направлении была сделана Р. Лакофф, которая предложила два требования к прагматической компетенции. Первое требование *Be clear* — выражайтесь четко, ясно, кратко, недвусмысленно, — подразумевает все четыре максимы принципа кооперации Грайса. Второе требование *Be polite* она раскладывает на три максимы:

- а) *Don't impose* — не навязывайте собеседнику своего мнения, дайте ему возможность чувствовать себя свободно;

- b) *Give options* — предоставьте собеседнику возможность выбора;
- c) *Make A feel good* — будьте дружелюбны и доброжелательны, пусть собеседник чувствует себя с вами комфортно.

Первые две максимы имеют параллель с формальной, официальной формой вежливости (вежливая сдержанность), которую П. Браун и С. Левинсон назвали позднее негативной вежливостью, в то время как третья максима — с дружеской формой вежливости (вежливое дружелюбие), которая у П. Браун и С. Левинсона получила название позитивной вежливости.

В сущности, каждое из упомянутых выше правил вежливости касается либо количества и качества информации, либо способа ее изложения, либо требует введения добавлений к высказываниям, нерелевантных теме разговора, т. е. соблюдение этих правил предполагает дополнительные действия помимо тех, которые направлены на соблюдение правил кооперации. Все эти действия идут вразрез с принципом кооперации и ведут к его нарушению. По замечанию Дж. Лича, в каждодневном общении бесчисленное количество раз происходит нарушение максим Грайса, что вызывает не конфликт, а образование имплицатур дискурса, т. е. появление дополнительных косвенных значений, которые исчисляются по механизму имплицации. Таким образом, если случается так, что нарушаются максимы принципа кооперации, то нарушаются они в пользу принципа вежливости, и коммуникация не становится менее успешной, напротив, возникает “эффект вежливости”, который строится не на соблюдении, а на нарушении максим принципа кооперации. У общающихся не возникает сложностей в вычислении несоответствий между открытым и скрытым смыслом, т. к. они отталкиваются от общего знания правил интеракции, и именно через нарушение максим кооперации коммуниканты поддерживают отношения сотрудничества [5: 95].

При определении места и роли рассматриваемых двух принципов в регуляции межличностного общения было установлено, что принцип кооперации имеет более высокий статус, чем принцип вежливости. Принцип кооперации является “немаркированной”, “социально-нейтральной рамкой”, организующей коммуникацию, и любое отклонение от максим кооперации свидетельствует о наличии дополнительных значений и должно иметь определенную причину. Требование вежливости является одной из возможных причин этих отклонений [5: 95]. Принцип вежливости является социально обус-

ловленным, и несмотря на свою универсальность, правила вежливости при их нарушении свидетельствуют не о появлении новых значений, а лишь об отсутствии вежливого отношения [5:5].

Ситуации, в которых общение должно вестись в русле максим Грайса, ограничиваются теми, где важны эффективность воздействия и точность в передаче информации и где коммуниканты могут пренебречь нормами сотрудничества, не опасаясь при этом возникновения конфликта [5: 95]. Во всех остальных случаях принцип вежливости и принцип кооперации действуют наравне, координируя речевое взаимодействие, один принцип не может существовать без другого и каждый может быть нарушен под воздействием другого. При всей важности подхода к анализу феномена вежливости с точки зрения принципов и правил общения такой подход объясняет вежливость с поведенческих позиций, оставляя несколько в стороне лингвистическую суть вопроса.

Исследование вежливости с позиций социопсихологического подхода

Социопсихологический подход предполагает одновременный учет двух параметров при речевом взаимодействии между коммуникантами — психологического и социального.

Исследования в области психологии личности и психологии общения показывают, что личность воспринимает себя двояко: с одной стороны, как неотъемлемую часть некоторой общности людей, и, с другой стороны, единое целое, отличное и отдельное от других личностей. Соответственно, для ощущения психологического комфорта при взаимодействии с другими людьми индивид стремится к удовлетворению двух разнонаправленных групп потребностей. С одной стороны, это потребность находиться в состоянии постоянного контакта с окружающими и поддержания социальных связей с другими личностями, потребность в уважении и одобрении, как со стороны знакомых, так и незнакомых людей. С другой стороны, индивид испытывает потребность в ощущении собственной автономии, независимости от окружающих, в определении своей, отдельной от окружающих позиции. Сам индивид не в состоянии удовлетворить вышеназванные потребности, сделать это могут лишь окружающие. В то же время каждая личность связана социально-этическим долгом проявлять уважение к тем же самым потребностям всех окружающих и таким образом обеспечивать удовлетворение тех же потребностей индивидов вокруг себя. Лишь при таком взаимном понимании на-

личия у каждого индивида названных потребностей и на стремлении учитывать их в своем поведении возможно гармоничное общение.

Выделение двух названных групп потребностей является достижением не только отечественной психологии, — пожалуй, это положение является универсальным для любой психологической школы. Именно оно лежит в основе ставшей классической теории лингвистической вежливости П. Браун и С. Левинсона. Их теория строится на предпосылках наличия у каждого индивида двух указанных разнонаправленных групп потребностей, которые в их терминологии получают определение позитивного и негативного лица (*positive face and negative face*). Вводимая ими терминология поясняется следующим образом: “позитивное лицо — желание быть одобряемым как личность и стремление к тому, чтобы собственные желания каждого совпадали или хотя бы частично являлись желаниями других людей... Негативное лицо — желание каждого взрослого индивида обладать автономностью и неприкосновенностью свободы своих действий” [5: 62]. При этом они выдвигают социальное требование “относиться к “лицу” окружающих с должным уважением и почтением и воспринимать эту необходимость как ценностную норму, предписанную всем членам общества” [5: 62].

Понятие лица заимствовано П. Браун и С. Левинсоном из социопсихологической теории американского исследователя Эрвина Гоффмана. В своей теории Э. Гоффман развивает идеи нескольких классиков социологии и применяет их к той области социальной жизни, структурные сложности которой долгое время до него оставались незамеченными. Эта область называется непосредственной (*face-to-face*) социальной интеракцией. Строя свою концепцию на результатах исследований Э. Дюркгейма, посвящённых социальным фактам и примитивной религии, а также на работе социального психолога Дж. Г. Мида, показывающей формирование личности, Э. Гоффман утверждает, что личность является социальным, точнее интерактивным, явлением. Один из способов такой трактовки личности заключается в использовании понятия “лицо”. По определению Э. Гоффмана “лицо — это позитивный общественный облик (*positive public self-image*), которым стремится обладать каждая личность” [7: 5]. Э. Гоффман трактует лицо как нечто, присутствующее в потоке речевого взаимодействия и проявляющееся только тогда, когда фрагменты речевого взаимодействия прочитываются и интерпретируются для установления ценностей, содержащихся в них.

В теории Э. Гоффмана проводится аналогия между поведением людей в реальной жизни и игрой актеров на сцене. Как актеры в театре, в каждой конкретной ситуации люди принимают некоторый образ, надевают маску (face), и этот образ они поддерживают в общении, выполняя так называемую “face-work”, причем исследователем не раз подчеркивается, что сохранение лица является не целью, а условием взаимодействия [7: 12]. Для поддержания гармонии в коммуникации сложилось негласное соглашение соблюдать “неприкосновенность” чужого лица. Несмотря на общее принятие этого соглашения и стремление соблюдать его, люди постоянно сталкиваются с необходимостью совершать действия, ему противоречащие и способные привести к “потере лица”, как собственного, так и окружающих (face-threatening acts/ликоущемляющие действия). При потере лица или при угрозе потери лица люди вынуждены обращаться к так называемой “практике защиты”, т. е. предпринимать некоторые действия по спасению своего лица или лица партнера. В теоретической концепции вежливости П. Браун и С. Левинсона действия по защите лица получают трактовку стратегий вежливости. В зависимости от того, на какой именно аспект лица, позитивное лицо или негативное лицо, ориентировано защищающее действие, ими различаются стратегии позитивной и негативной вежливости (positive politeness and negative politeness).

Функциональное деление вежливости на позитивную и негативную составляет основу многих поведенческих стереотипов и закрепившихся формул, которые определяют вербальную вежливость. Подобное деление вежливости объясняется следующими факторами, которые действуют в нашем иерархически организованном обществе и задают содержание ценностных норм:

1) статусно ориентированное поведение, проявляющееся в обязательном выражении должного почтения и уважения социальному статусу партнера по коммуникации;

2) принятие моральных обязательств учитывать человеческое достоинство и оберегать личную сферу каждого [10: 137].

Тип вежливости, связанный с первым фактором, базируется на так называемой диалектике “превосходства — подчинения” (master — servant dialectic) [6: 88] и проявляется в возвышении партнера и унижении себя через намеренное использование комплиментов и уничительных стратегий. Подобный тип поведения даже превратился из социального обязательства в коммуникативное обязательство. Тип

вежливости, связанный со вторым фактором, заключается в защите личной сферы партнера от неприятных вторжений.

В разделении П. Браун и С. Левинсоном вежливости на позитивную и негативную усматривается параллель с мыслью Гоффмана о том, что один из способов сохранения лица — это межличностные ритуалы. Э. Гоффман различает два вида таких ритуалов: ритуалы уклонения (*avoidance rituals*), т. е. формы почтения и уважения, которые вынуждают говорящего держать дистанцию [7:62]; и ритуалы предъявления (*presentation rituals*), т. е. действия, с помощью которых индивид даёт специфические характеристики партнёрам, содержащие информацию о его отношении к ним [7:71].

Теория П. Браун и С. Левинсона не является исключительной в отношении того, что она предлагает рассматривать коммуникативные стратегии речевого поведения, которые являются отражением антагонистической природы человеческого существа. Их теория получила наибольшую известность и распространение, в то время как другие исследователи речевого поведения пользовались подобной системой дихотомичных понятий в своих описаниях. Например, те речевые действия, которые П. Браун и С. Левинсоном именуется *positive politeness* и *negative politeness*, в терминологии немецкого исследователя проблем интеракции Ивара Верлена обозначаются как ритуалы уклонения и приближения (“*Vermeidungs*”- vs. “*Zugae nglichkeitsrituale*” / “*avoidance*” vs “*approach*” rituals). В работах Клауса Мюллера, в которых акцент смещен в сторону семантики интеракции, это дихотомия ясности (четкости) и неясности (размытости) передаваемых смыслов (“*Schaerfe*” vs “*Unschaerfe*” / “*clarity*” vs “*fuzziness*”). В дополнение к этим примерам можно упомянуть и выше рассматривавшиеся ритуалы уклонения и предъявления Э. Гоффмана.

Таким образом, в научных исследованиях вежливости можно выделить следующие основные подходы: психологический, социопсихологический и подход с точки зрения принципов и правил общения.

Феномен вежливости берет свое начало с форм обращения и развивается в систему средств кодификации социального статуса участников общения и социальной дистанции между ними, в основе чего лежит социальная дифференциация общества.

В разные исторические периоды господствовали разные представления о вежливости. Гуманитарные науки XX века подошли к

пониманию вежливости как линии вербального (и невербального) поведения, направленной на создание благоприятной тональности общения и предотвращение конфликтов.

Центральной концепцией в теории лингвистической вежливости стала теория П. Браун и С. Левинсона, базирующаяся на понятиях позитивного и негативного лица, ликоущемляющих актах и компенсирующих их действий. Способы совершения ликоущемляющих актов, т. е. выбор определенных лексических и синтаксических средств в соответствии с коммуникативным намерением, нацеленным на сохранение и поддержание того или иного аспекта лица, определяются как стратегии вежливости.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // БЭС “Языкознание” / Под ред В. Н. Ярцевой. — М.: Большая российская энциклопедия, 1998. — С. 136–137.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. Вып. XVI. — М.: Прогресс, 1985. — С. 217–236.
3. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. — М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. — 280 с.
4. Arndt D., Janney S. *Some Aspects of Politeness*. — New York: Harper & Row, 1992. — P. 45–79.
5. Brown P., Levinson S. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge / P. Brown, S. Levinson. — UK: Cambridge University Press, 1987. — 352 p.
6. Ehlich, K. *On the history of politeness* / K. Ehlich // *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice* / Eds. R. Watts, S. Ide, K. Ehlich. — Berlin: Noutonde Gruyter, 1992. — P. 71–107.
7. Goffman, E. *Interactional ritual: Essay on face-to-face behaviour* / E. Goffman. — Garden City, New York: Anchor Books, 1967. — 270 p.
8. Goffman, E. *On Face-work: an analysis of ritual elements in social interaction* / E. Goffman // *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. — New York: Pantheon Books, 1967. — P. 5–45.
9. Grice, G. H. *Logic and conversation* / G. H. Grice // Eds. Cole & Morgan. — 1975. — P. 41–58.
10. Held, B. *Universals of linguistic politeness: quantitative evidence from Japanese and American English* / B. Hill, S. Ide // *Journal of Pragmatics*, 1992. — № 10. — P. 147–171.

ЯЗЫК И СОЗНАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЛИНГВОПСИХОЛОГИИ

Психологический аспект взаимопонимания предполагает сотрудничество коммуникантов при условии того, что между ними снимаются смысловые барьеры.

Национальная ментальность может прерывать межкультурное общение, ибо “шум” в коммуникации связей может расчлнить коммуникативную цепь “*посылающий информацию — информация — получающий информацию*”. С ментальностью связана идея “языковой картины мира”, которая составлена из концептов и связей между ними. Концепты идеальны и кодируются в сознании единицами универсального предметного кода, в основе которых лежат индивидуальные чувственные образы. Концепты обладают национальной спецификой, а их совокупность образует концептосферу. Особую трудность представляет сопоставление вербальных концептов родного и иностранного языков. У каждой культуры свое представление о мире, поэтому несовпадение “национальных картин мира” позволяет говорить о “национальных логиках”. Юрий Лотман отмечал, что стандартный процесс коммуникации проходит в ситуации частичного несовпадения кодов, в этом он видел творческий характер общения. Существует достаточно гипотез, связанных с процессом мышления человека и переработки им информации.

По мнению З. Л. Рабиновича, процесс мышления происходит в памяти, причем память представляет собой нейросеть, состоящую из функционально специализированных взаимосвязанных участков — сенсориума и языковой системы, имеющих объединяющий участок — высшую ассоциативную память. Снизу память ограничивается элементарными компонентами, воспринимающими коды из внешней среды, а сверху — результатами их иерархического преобразования, причем эти результаты имеют обратные связи с нижними компонентами в виде так называемого “умственного взора” на исходную информацию.

Человек живет в мире своего концептуального сознания, понятийного мышления. Внутренняя картина мира накладывается на внешнюю картину мира, благодаря чему становится возможным по-

нимание. Можно предположить, что если на реальности “лежит печать мысли”, то на мысли лежит “печать языка”.

Концептуализация — это когнитивный процесс, который происходит в то время, когда слушающий или читающий, выходя за рамки эксплицитно выраженной текстовой информации и учитывая соответствующий контекст, конструирует новую ментальную семантическую и трансформированную грамматическую репрезентацию информации, т. е. новые понятия концептуализируются на основе подобных концептов, уже существующих в мозгу человека. *При работе над аутентичным профессионально значимым текстом на иностранном языке имеет место процесс порождения и трансформации семантических и грамматических концептов.*

Конечным результатом любого общения будет разница между значениями, которых придерживаются собеседники. Понимание состоит в истолковании реципиентом полученного сообщения. Концепт, проходя входной фильтр, должен стать ментальной репрезентацией и попасть в хранилище информации реципиента, а само сообщение должно укладываться в составленный заранее код.

Овладение иностранным языком на основе коммуникативной лингвистики рассматривается как процесс, конечной целью которого являются возможность и способность участвовать в общении, то есть порождать и воспринимать иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и заданной прагматической целью коммуникации.

Основным понятием коммуникативной лингвистики является коммуникативная компетенция, которая определяется как сумма умений и навыков говорящего — слушающего использовать иностранный язык в изменяющихся речевых ситуациях и порождать не только грамматически правильные, но и социально-приемлемые высказывания. Эффективность коммуникации как одного из видов взаимодействия заключается в установлении строгих соответствий между речевыми единицами, мыслями и речевыми высказываниями. Для эффективной коммуникации характерны точность выражения, ясность, целенаправленность, строгий подбор слов, логичная организация материала, последовательность в изложении мысли.

При переводе с одного языка на другой меняется материальная сторона, но сохраняется смысловая. Для кодовой интерпретации языка важна частотность появления языковых элементов в речи и вероятностные связи между ними. Если в языке знаки одного яруса

равноправны, то в речевой практике их положение становится ранговым. Канал связи пропускает максимальное количество информации, если он согласован с кодом, т. е. если время, необходимое для передачи кодового знака, пропорционально логарифму его вероятности. Вероятностные связи между словами уменьшают время реакции на слова в контексте и облегчают выбор нужного продолжения как при порождении, так и при восприятии устного высказывания.

Переход от одной системы связи к другой имеет в своей основе один из главных механизмов мышления — анализ через синтез. Концепция анализа через синтез, выдвинутая “активной теорией” Стивенса и Халле, основана на утверждении, что для понимания высказывания необходимо построить синтаксическую модель, соответствующую той, которая используется в процессе порождения речи. Результаты исследований Миллера позволяют говорить о том, что механизм понимания в своей основе не различается с механизмом планирования высказывания при его продуцировании. Действие модели “анализ через синтез” базируется на том положении, что в процессе смыслового восприятия входной сигнал (S) претерпевает сложные преобразования и превращается в слуховой образ (A), который подвергается предварительному анализу, результат которого позволяет выдвинуть предположение о характере образа (P). Если A и P совпадают, то идет дальнейшая более глубинная обработка. Общим для процессов производства и восприятия речи является наличие мысленного предвосхищения, вероятностного прогнозирования, которое формируется и осуществляется на основе мыслительного механизма “анализ через синтез”. Структура вероятностного прогнозирования включает в себя этапы “апробации” различных прогнозов, сличения их с программой и другими элементами, имеющими место в восприятии или производстве речи.

Традиционная лингвистика изучает именно языковое сознание — правила употребления языка, нормы, упорядоченность языка в сознании и т. д., но при этом практически не исследует психологическую реальность выполняемых описаний. В какой-то период развития языкознания этого было достаточно, но не на современном этапе, когда коммуникативное, антропоцентрическое направление в лингвистике стало доминирующим и возник закономерный интерес к живому языку, функционирующему в реальной коммуникации, а не к абстрагированному от носителя “мертвому” языку, отраженному

в словарях и грамматиках. Это и привело к бурному развитию исследований в области коммуникации, психических механизмов языка, ассоциативно-вербальных сетей (Ю. Н. Караулов), ассоциативных полей и др. Проблемы описания языка как реальности психики выдвигаются на передний план.

В связи с этим под *языковым сознанием* предлагается понимать совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть *психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности* человека.

Уровень *традиционного лингвистического описания* языкового сознания предполагает обобщенное описание значений и употреблений языковых единиц и структур в отвлечении от психологии говорящего человека и психологической реальности выполняемого описания.

Традиционная, классическая описательная лингвистика изучает язык как систему единиц и правил их употребления. Такой подход предполагает описание того, что *есть* в языке, что уже зафиксировано в текстах, словарях и устной речи, что устоялось, определилось и является общепринятым.

Языковое сознание — компонент когнитивного сознания, “заведующий” механизмами речевой деятельности человека; это один из видов когнитивного сознания, обеспечивающий такой вид деятельности, как оперирование речью. Оно формируется у человека в процессе усвоения языка и совершенствуется на протяжении всей жизни, по мере пополнения им знаний о правилах и нормах языка, новых словах, значениях, по мере совершенствования навыков коммуникации в различных сферах, по мере усвоения новых языков. Если человек владеет иностранными языками, то сведения об этих языках тоже принадлежат его языковому сознанию.

Однако речевая деятельность человека сама является частью более широкого понятия — коммуникативной деятельности человека. В связи с этим возникает проблема разграничения языкового и коммуникативного сознания.

Коммуникативное сознание — это совокупность коммуникативных знаний и коммуникативных механизмов, которые обеспечивают весь комплекс коммуникативной деятельности человека. Это коммуникативные установки сознания, совокупность ментальных коммуникативных категорий, а также набор принятых в обществе норм и правил коммуникации (И. А. Стернин). В коммуникативное сознание входит и информация об иностранных языках — отноше-

ние к ним, их оценка, характеристика степени трудности, знания о коммуникативном поведении носителей этих языков и др. Коммуникативное сознание включает языковое сознание как свою составную часть, но не исчерпывается им. Языковое сознание исследуют традиционная лингвистика, психолингвистика, нейролингвистика, психология, логопедия, в какой-то степени — методика обучения языку. Коммуникативное сознание не изучается до сих пор какой-либо специальной наукой, хотя исследование коммуникативного сознания, особенно его национальной специфики, уже назрело. Интерес к коммуникативному сознанию народа начинают проявлять культурология и лингвокультурология, этнография, этнолингвистика и новая формирующаяся наука о межкультурной коммуникации. Изучение коммуникативного сознания народа предполагает как изучение его языкового сознания, так и изучение чисто коммуникативных знаний, правил и закономерностей, входящих в сознание народа. Коммуникативное сознание народа в единстве его языкового и коммуникативного аспектов входит интегральной составной частью в когнитивное сознание нации. Коммуникативное сознание образуется прежде всего совокупностью ментальных *коммуникативных категорий*, содержащих знания о структуре самой коммуникации, набор принятых в обществе норм и правил коммуникации, а также коммуникативные установки сознания.

Функции коммуникативных категорий — упорядочение сведений о нормах и правилах общения для их хранения в сознании, а также обеспечение, организация речевого общения индивида в обществе в рамках его родной коммуникативной культуры.

Литература

1. Выгодский Л. С. Мышление и речь // *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М.: Наука, 1981. — С. 153–175.
2. Жинкин Н. И. *Речь как проводник информации*. — М.: Наука, 1982. — 159 с.
3. Леонтьев А. А. *Психолингвистика*. — Л.: Наука, 1979. — 116 с.
4. Скалкин В. Л. *Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка)*. — К.: Рад. шк., 1983. — 119 с.
5. Хомский Н. *Язык и мышление*. — М.: МГУ, 1972. — 122 с.
6. Стернин И. А. *Контрастивная лингвистика и психолингвистика*. — *Варшава: Ин-т русистики Варшавского Университета, 2006*. — 100 с.

АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ В СИСТЕМЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЦЕЛОГО ТЕКСТА

При подборе наиболее адекватных единиц в процессе перевода текста любого жанра и любой степени сложности переводчик всегда сталкивается с проблемой лингвистической относительности, несовпадения лексических и грамматических значений в разных языках. Поиски соответствий при переводе ведутся, как известно, несколькими путями и предполагают, при отсутствии прямого лексического эквивалента, определённые переводческие трансформации [3, 5, 6]. Это прежде всего трансформация развертывания структур номинационного ряда для максимально дискретного и эксплицитного представления компонентов значения всех присутствующих в тексте единиц.

Наиболее полно описана трансформация для моделированных слов — производных и сложнопроизводных. При их переводе трансформация совпадает с обратным моделированием, т. е. развертыванием производного слова по его модели до исходного мотивирующего суждения, лежащего в его основе и изоморфно выражающего пропозицию, которая, в свою очередь, отражает организацию участников действия в ситуации реальной действительности [1: 37].

Как правило, исходное предложение частично или полностью совпадает с суждением-дефиницией, которое регистрируется в толковых словарях. Не всегда требуется доводить такую трансформацию до конца — до предложения, хотя именно оно является основным вариантом, наиболее полно представляющим семантический инвариант — пропозицию. Переключение в другую языковую систему, т. е. перевод, возможно и на других уровнях (словосочетания различной глубины и степени сложности), если единицы этих уровней являются вариантами единого обозначения. Употребление нескольких вариантов обозначения в одном отрезке текста (контактный или дистантный лексико-грамматический повтор) является закономерным явлением, обеспечивающим развертывание информации и связь между отдельными частями текста. Это облегчает задачу переводчика, который в каждом отдельном случае может выбирать из набора вариантов дан-

ного семантического инварианта на языке перевода наиболее подходящий [4]. В такие наборы в обоих языках могут входить не только синтаксические дериваты, но и их функциональные аналоги на каждом уровне языковой системы, что расширяет варьирование средств перевода. Интересно отметить, что даже в случае когда тематика текста (скачки), казалось бы, позволяет выбрать вариант, который в определённой мере является терминологическим соответствием, в переводе могут использоваться и другие варианты (rider — жокей, но в тексте перевода книги Дика Фрэнсиса “Фаворит”, где действие происходит на скачках, встречается и “ездок” и “наездник”). Эти слова и конструкции могут в свою очередь парадигматически соотноситься с другими словами и конструкциями, встречающимися в английском тексте, что позволяет студентам воссоздать наборы средств номинации в обоих языках и определить репертуар средств перевода, а также более четко определить тематическую картину целого текста.

Сравнительно несложно определить ареал средств перевода для мотивированных слов, когда их мотивация во многих случаях сохраняется или дублируется. Гораздо сложнее обстоит дело с первичными именами. Однако и здесь “атомизация значения” [9], представленная в частности дефиницией толкового словаря, может служить основой для подбора (или создания) эквивалента в языке перевода. *Aghast, I saw the flurry of chestnut legs threshing the air.* [10: 6] — *Поражённый, я увидел стремительное мелькание гнедых ног, колотящих по воздуху...* [7: 464].

Закономерности применения упомянутых трансформаций при переводе ограничены рядом семантических и прагматических факторов. Так, слова, обозначающие так называемые лингвострановедческие реалии, даже будучи мотивированными производными, передаются с помощью знаков языка перевода, подобранных другим путём. Здесь может возобладать тенденция к сохранению лингвистического уровня соответствия — однословности. Далее мы рассмотрим некоторые способы перевода таких слов.

Прагматические ограничения могут быть обусловлены любым из шести факторов акта коммуникации [8: 198]. Например, эмотивная функция, ориентированная на адресанта, определяет регистр сообщения, т. е. текста на языке перевода, что, безусловно, накладывает ограничения на выбор средств перевода, особенно при переводе повествования от первого лица и диалога. Пример ниже показывает не совсем точный выбор средств (несоблюдение эллипсиса) при пере-

воде непринужденного разговора разных по социальной роли коммуникантов: *I'll meet you in the winner's enclosure', he said* [10: 145]. — *Я тебя встречу на почетном кругу для победителей* [7: 611].

Ориентация на референт (контекст) предопределяет выбор тематически ограниченных средств, терминологизированных слов и терминов. Коннатативный фактор обычно обуславливает взаимодействие единиц различных уровней в системах русского и английского языков, так как ориентация на степень фоновых знаний адресата, как правило, предполагает более развернутую конструкцию в языке перевода. Ориентация на ход означает при переводе необходимость выбора средства перевода из той части репертуара, которая представлена просторечием, жаргонизмами, диалектизмами и т. д. *He's not a very good jumper, Pete says* [10: 226]. — *Он ведь ещё не очень наработан, как говорит Пит* [7: 691]. Фактор контакта, т. е. письменный перевод текста, также регулирует выбор средств из соответствующего функционального стиля письменной речи. Наибольшую трудность при переводе вызывают ограничения, налагаемые поэтической функцией языка. Так, переводчикам редко удается передать аллитерацию, свойственную заголовкам английских текстов. *Jane Austen. Pride and Prejudice. Sense and Sensibility*. — *Джейн Остин. Гордость и предубеждение. Чувство и рассудительность*.

К сожалению, общей классификации ограничений, налагаемых различными факторами речевого акта, пока не существует, и многие переводчики осознают их скорее интуитивно, предваряя свою работу по переводу чтением текстов, сходных по тематике и жанру, на родном языке. Своеобразный каталог коммуникативных соответствий для обучения студентов факультетов иностранных языков должен выработываться в рамках функционально-семантического подхода на основе справочной литературы типа Роже и Активатора, а также двуязычных словарей, в своей основе построенных по тематическому принципу.

Двуязычные словари с функционально-семантической рубрикацией еще не созданы. Их создание необходимо должно опираться на систему функционально-семантических полей, каждое из которых могло бы строиться на основе данных других словарей и денотатных карт, предлагаемых психологами [2: 25], а также включало бы функциональные аналоги наименования в других регистрах и стилях. Объединение этих полей в системы (тематические или категориальные) позволит создать словарь, который будет демонстрировать как

изоморфизм понятийных долей семантики, так и расхождение лексического фона в каждом функциональном стиле и регистре. Такой словарь поможет обеспечить эквивалентность перевода, в первую очередь нехудожественного текста (но в значительной мере и художественных произведений).

Для иллюстрации наших рассуждений обратимся к переводу группы терминов, составляющих сюжетный фон уже упомянутого романа “Фаворит”, автор которого, бывший профессиональный жокей, строит интригу на материале скачек. Чёткое терминологическое уяснение отдельных деталей текста важно для правильного понимания содержания произведения (даже в оригинале). Однако конные состязания в общественном сознании англичан занимают больше места, чем у нас. Потому важно адекватно перевести конно-спортивные термины на русский язык. Казалось бы, в этой предметной области должен существовать изоморфизм семантических полей и средств номинации. И даже с учетом лингвистических ограничений (английский текст допускает большее количество прямых повторов, чем русский) можно предположить, что термины будут иметь в переводе стабильные лексические эквиваленты. Однако этого не происходит. Наряду с гиперонимом *препятствие* для перевода *hurdle, fence, rails* недифференцированно употребляются слова *плетень; барьер, забор; ограда, канат, перила*. Особенно неудачно отсутствие дифференциации при переводе финального эпизода книги, когда герой мстит своему врагу, прижимая его на всем скаку к ограде, от удара о которую тот получает травму и падает. А в переводе герой всего лишь прижимает соперника к канату.

Аналогичное отсутствие дифференциации наблюдается и при переводе слова *paddock*, которое почему-то транскрибируется или переводится как *загон, падок*. Обращение же к специальной литературе показывает, что значение *загон* сохраняется у этого слова при описании конного завода, а на ипподроме оно обозначает то, что по-русски называется *лужок*. Эти примеры убеждают в том, что установление областей функционально-семантических соответствий должно предшествовать переводческим трансформациям.

Очень важно придерживаться этого правила при переводе лингвострановедческих реалий. Основные способы перевода таких слов — объяснение или использование слова, обозначающего нечто близкое, калькирование и транслитерация (полная или частичная) — систематизированы в специальной литературе, однако факторы, регулирую-

ющие соотношение этих способов или выбор того или другого способа, не столь интересовали исследователей.

Объяснение направлено на объективацию лексического фона, который в безэквивалентной лексике составляет основную часть семемы [2: 21]. Хотя объяснение может принимать формы и чисто лексических трансформаций (известный пример: *public school* — не общественная школа, а частная), однако развертывание информации часто осуществляется по тем же правилам, что и реконструкция словообразовательного акта, и зависит от того лексико-грамматического разряда, в который входит данное слово-реалия. Поэтому точнее было бы относить этот приём к лексико-грамматическим трансформациям. Объяснение может сопровождать и другие приемы передачи безэквивалентной лексики.

Транслитерация в настоящее время почти вытеснена транскрибированием (за исключением сокращений) или сочетается с ним. Этот прием также очень часто требует объяснения, хотя бы в примечаниях или сносках. К сожалению, в современных изданиях транскрибирование не всегда производится корректно, что может вызывать параллельное существование нескольких вариантов, в свою очередь отличающихся от звукового образа в исходном языке.

Гарантиями качества чая АКВАР являются исключительно высокие требования к используемому сырью, жесткое соблюдение технологии обработки, хранения и транспортировки чая. Каждая партия сырья контролируется опытными титесторами [11].

Идем дальше. Вы готовите себе утренний чай, а, возможно, и завтрак для домочадцев. А знаете ли вы, что пару лет назад в Россию из Лондона приезжали специалисты чайной компании “Ахмад” — так называемые “титесторы” (tea-testers) — и проводили здесь любопытное исследование? Они заваривали свой чай на разных бутилированных водах. <http://healthbook.ru/2007/06/22/ee-novoe-oruzhie-voda/> [12].

При наличии в русском и в украинском языках таких слов, как *тест*, *тестирование* неизбежно возникает неточная ассоциация. Английское *teataster* должно звучать как титейстер, не говоря уже о том, что необходимость ещё одного заимствования представляется весьма спорной, несмотря на его однословность. Дегустатор чая — достаточно понятное и точное название.

Подводя итоги, можно отметить, что переводческий поиск, лексико-грамматические трансформации и определение переводческих эквивалентов должны базироваться на двуязычных словарях, пост-

роенных по функционально-семантическому принципу. В перспективе создание таких словарей должно способствовать улучшению качества перевода и совершенствованию принципов межкультурной коммуникации.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 384 с.
2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. — М.: Русский язык, 1980. — 320 с.
3. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. — М.: Р. Валент, 2003. — 192 с.
4. Зимняя И. А. Предметный анализ текста как продукта говорения // *Смысловое восприятие речевого сообщения*. — М.: Наука, 1990. — С. 3–18.
5. Комиссаров В. Н. Эвристическая ценность модели перевода // *Сборник научных трудов: теория и практика перевода*. — Вып. 295. — М.: МГПИИЯ, 1987. — С. 8–16.
6. Пасинок В. Г. Функції мови — функції перекладача // *Вісник Харківського національного університету*. — № 726. — Харків: Константа, 2006. — С. 201–204.
7. Френсис Д. Фаворит / Пер. С. Болотина и Т. Сикорской // *Последний барьер*. — М.: Эксмо, 2003. — С. 221–438.
8. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // *Структурализм “за и против”*: Сб. ст. — М.: Прогресс, 1975. — С. 193–230.
9. Bolinger D. *The Atomization of Meaning // Language*. — Vol. 41. — № 4. — Baltimore, 1965. — P. 555–573.
10. Francis D. *Dead Cert*. — London: Pan books ltd, 1976. — 238 p.
11. http://akbar.ru/index.php?lang_id=1&id=67&lenta=75
12. <http://healthbook.ru/2007/06/22/ee-novoe-oruzhie-voda/>

УДК 811.111’373

Д. А. Поздняков

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ *INSANITY* В ТЕКСТЕ

Данное исследование посвящено изучению функционирования англоязычного лексико-семантического поля (ЛСП) *INSANITY* в тексте.

Материалом для научного исследования послужили такие словари и энциклопедии, как *Longman Dictionary of Contemporary English, Roget’s*

New Millennium Thesaurus, Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Gale's Encyclopedia of Mental Disorders, а также художественные произведения *IT; The Eyes of the Dragon; Sometimes They Come Back by S. King* и *Catch-22 by J. Heller*. Объем выборки на основе словарей составил 339 единиц и 530 единиц на основе художественных текстов.

Спецификой полевого подхода к изучению языка является основополагающий принцип, в соответствии с которым каждый язык по-разному отображает реальность, он “по-своему отражает реальные связи, существующие между разнообразными предметами и явлениями” [2: 103]. Изучение функционирования лексико-семантического поля в тексте позволяет решить проблемы, которые невозможно рассмотреть при инвентаризации лексических единиц с помощью словарей, тезаурусов и энциклопедий. Так, текстовое исследование дает возможность установить четкие границы лексико-семантического поля, изучить семантику, прагматику, а также консоциации, в которые входят лексические единицы. Изучение частотности употребления лексических единиц в тексте позволяет произвести, помимо логической, зональную дифференциацию ЛСП (а именно, выделение ядра и периферии, а также определение имени поля). Немаловажным является исследование функционирования ЛСП INSANITY при актуализации текстовых категорий и, в конечном счете, формировании концептуальной информации. Исходя из определения ЛСП как “группы слов одного языка, достаточно тесно связанных друг с другом по смыслу” [1:57], англоязычное лексико-семантическое поле INSANITY представляет собой совокупность лексических единиц, объединенных двумя архисемами “mental” и “disorder”.

Рассмотрев этимологию таких слов, как “mad”, “crazy”, “insane”, делаем вывод о том, что сам язык в полной мере отображает понятие сумасшествия как *болезни, физической или физиологической* ущербности. Так, “mad” восходит к протогерманскому архетипу “*moipos”, который имел значение “раненный, сломанный”; “crazy” — к шведскому слову “krasa”, имевшему значение “рубить, ранить”; и “insane” от латинского “insanus” — “больной, не целый”. В результате можно сделать вывод, что концепт сумасшествия включает такие обязательные составляющие, как “заболевание”, изначально “нарушение целостности организма”. Предположительно “ранение”, “рубленая рана”, “нарушение целостности” относилось к такой части тела, как голова. Поэтому второй обязательной составляющей концепта “сумасшествия” считаем “головной мозг”.

Это находит свое отражение и в языке. Структура лексического значения всех единиц, составляющих данное поле, содержат две архисемы — “mental” и “disorder”.

Анализ семантической деривации лексических единиц поля в ретроспективном и проспективном аспектах, изучение этимологии фразеологических единиц, а также эмпирической основы метафорического переноса в художественном тексте, позволил выделить дополнительные признаки концепта INSANITY: {объединение несовместимых элементов}, {неадекватное восприятие реальности}, {антисоциальное поведение}, {угроза}, {отсутствие контроля}, {нарушение целостности/поломка}, {неправильное функционирование}, {нехватка/недостаток}.

ЛСП “Insanity” имеет сложную структуру: оно состоит из ядра, которое включает слова, обозначающие общее понятие сумасшествия, и двух периферий. Ядро ЛСП “Insanity” образовано лексическими единицами с архисемами “mental” и “disorder”. Ядерные слова обладают широкой сочетаемостью и обладают большой психологической важностью для носителей языка. Вследствие своей широкой семантики данные слова способны заменять все иные слова поля. Среди них можно выделить такие лексические единицы, как “mental disorder”, “mental illness”, “mentally challenged”, “mental dysfunction”.

В рамках родо-видовых отношений с ядром коррелируют две периферии, состоящие из лексических единиц, которые принципиально отличаются по своей прагматике и семантике.

Первая из них составляет вместе с ядром первичное поле, которое состоит из стилистически нейтральных и терминологических единиц. Данное поле назовем “Mental Disorders”. Структура лексического значения слов, входящих в данное поле, содержит помимо архисем “mental” и “disorder” ряд дифференциальных сем, которые уточняют характер психического заболевания, благодаря чему данное поле можно разделить на 6 сегментов.

1. Сегмент “Навязчивые идеи” состоит из слов, объединенных следующими дифференциальными семами: *obsessive fascination, abnormal fondness, unsound desire etc.* Напр. “obsession”, “kleptomania”, “pyromania”.

2. Сегмент “Нарушение восприятия реальности” составляют слова, объединенные такими общими семами, как *false belief, without basis in reality, impaired contact with reality.* Напр. “delusion”, “hallucination”, “schizophrenia”.

3. Сегмент “Нарушение физиологических функций организма вследствие заболевания мозга” включает слова, объединенные двумя семами. Первая из них обозначает процесс жизнедеятельности: *to eat, to sleep, to move, to read, to remember*, а вторая — отсутствие данной способности: *inability, loss of, unable, impairment of*. Напр. “*amnesia*”, “*anorexia*”, “*bulimia*”.

4. Сегмент “Умственная отсталость” объединяет слова с общими семами *loss of intellectual capacity, retardation, mental feebleness*. Напр. “*autism*”, “*fixation*”, “*Down’s syndrome*”.

5. Сегмент “Эмоциональные нарушения” состоит из слов с уточняющими семами, указывающими на негативное эмоциональное состояние человека: *anxious, upset, afraid, sad*. Напр. “*depression*”, “*mania*”, “*neurosis*”, “*nervous breakdown*”.

6. Сегмент “Зависимость от наркотических веществ” объединяет слова с общими семами *physically, physiologically* и *dependent, addicted, habit-forming*. Напр. “*addiction*”, “*alcoholism*” “*dependency*”.

Вследствие дифференциации языковой картины мира на научную и наивную, семантика слов, входящих в поле “*Mental Disorders*”, может меняться в зависимости от ситуации употребления данных лексических единиц. В научном стиле все слова данного поля используются в качестве терминологических единиц, при этом архисемы “*mental*” и “*disorder*” всегда сохраняются в структуре лексического значения. Напр. “*schizophrenia*” (*any of a group of psychiatric disorders characterized by withdrawal from reality, illogical patterns of thinking, delusions, hallucinations, and psychotic behavior; Dictionary. com*). В научных текстах данные слова встречаются в консоциациях с такими словами как “*treat*”, “*diagnose*”, “*condition*”, “*symptom*”, “*stage*”, т. е. обозначают понятие сумасшествия как заболевание. В художественном тексте и в разговорной речи в одних случаях архисемы в структуре лексического значения данных слов могут ослабевать, либо исчезать, однако слово сохраняет нейтральную коннотацию. Напр. “*alcoholic*” (*a person who drinks alcohol to excess habitually; Dictionary. com*).

В других случаях слова данного поля могут употребляться при квалификации здорового человека, приобретая при этом оценочную коннотацию.

“*He started feeling paranoid and was convinced his boss was going to fire him*” (*Cambridge Advanced Learner’s Dictionary*).

Вторая периферия образует вместе с ядром вторичное поле “*Craziness*”, состоящее из эмоционально окрашенных слов и фразео-

логизмов, использующихся в разговорной и сниженно разговорной речи. В современном английском языке они не имеют терминологического употребления. Данные лексические единицы используются при квалификации различных форм неадекватного поведения, вызванного в том числе сумасшествием. Напр.: “mad”, “dotty”, “batty”, “to lose one’s marbles”, “one sandwich short of a picnic”.

Функционирование вторичного поля было изучено на примере четырех художественных текстов: *IT*, *The Eyes of the Dragon*; *Sometimes They Come Back* by S. King и *Catch-22* by J. Heller.

Хотя лексические единицы, находящиеся ближе всего к ядру данного поля, “crazy”, “mad”, “insane” развили на основе первичного значения “mentally ill” такие дополнительные значения, как: 1) very strange, or not sensible; 2) interested in something or loving someone very much; 3) angry or annoyed; 4) happening or doing something in a very extreme, noticeable, or fast way, благодаря изучению художественных текстов можно сделать вывод, что первичное значение данных слов осталось центральным. Так, в значении “mentally ill” “insane” употребляется в 88,9 % случаев, “mad” в 77,4 % и “crazy” в 64,8 %. Отличием в семантике данных слов является частотность их употребления в переносных значениях: “insane” чаще всего употребляется в качестве интенсификатора, “crazy” — в значении *very strange, or not sensible*, а “mad” — *angry or annoyed*. Из 530 номинаций в проанализированных художественных текстах наиболее употребительными словами являются “crazy” и его производные (323), “mad” (108), “insane” (45), которые находятся ближе всего к ядру поля. Зону ближней периферии составляют “lunatic” и его производные (21), “nuts” (14), “cuckoo” (10). Остальные слова относятся к зоне дальней периферии.

В изученных художественных текстах лексико-семантическое поле актуализует категорию связанности благодаря частым повторам лексических единиц. Наиболее важную функцию ЛСП “Insanity” выполняет при характеристике персонажей произведения и актуализации авторской модальности. Слова “crazy”, “mad” и “insane” обладают отрицательной коннотацией и используются при характеристике отрицательных персонажей (у С. Кинга — маньяков и психопатов). При описании положительных персонажей (умственно отсталых) используются ядерные лексемы, лишенные оценочной коннотации. Наиболее корректным является использование эвфемизмов “mentally challenged” либо “slow”.

ЛСП выполняет наиболее важную функцию при формировании концептуальной информации произведения. Например, концепт произведения С. Кинга *Sometimes They Come Back* эксплицируется благодаря распространенной метафоре:

“A man in a group encounter session he had attended had said having a breakdown was like breaking a vase and then gluing it back together. You could never trust yourself to handle that vase again with any surety. You couldn’t put a flower in it because flowers need water and water might dissolve the glue.

Am I crazy, then?”

Созданный образ функционирует как символ-деталь произведения, раскрывая образ главного персонажа и объясняя причины его поведения и несостоятельности в обществе. Интересно заметить, что данное сравнение представляет нервный срыв (одну из разновидностей сумасшествия) как поломку. Его эмпирической основой служит онтологическая концептуальная метафора, представляющая мозг как хрупкий предмет [6: 29].

При формировании концепта INSANITY в произведениях С. Кинга лексико-семантическое поле способствует также актуализации категории прагматической направленности текста. Автор полагает, что главным злом человечества является сумасшествие в различных проявлениях — явных и скрытых. Возникает оно в раннем детстве при неправильном, жестоком обращении с детьми, поэтому создавая психологические портреты своих персонажей, выстраивая сюжетные линии, автор явно дидактично показывает, каких проблем можно избежать при правильном воспитании и внимательном отношении к детям:

“People’s minds, particularly the minds of children, are like wells...when a particular thought is too unpleasant to bear, the person who has that thought will lock it into a heavy box and throw it into that well...the caskets those evil, frightening ideas are buried in may rot, and the nastiness inside may leak out after awhile and poison the water... and when the well of the mind is badly poisoned, we call the result insanity”.

Благодаря проведенному исследованию функционирования ЛСП INSANITY в тексте была изучена семантика слов, входящих в поле, произведена зональная дифференциация поля, а также были выявлены дополнительные признаки концепта INSANITY.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. — Вып. 1. — М.: Высшая школа, 1972. — С. 57–66.
2. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. — М.: Наука, 1973. — 280 с.
3. Щур Г. С. Теория поля в лингвистике. — М.: Наука, 1974. — 255 с.
4. Cruse D. A. *Lexical Semantics*. — Cambridge: Cambridge University Press, 1986. — 310 p.
5. Evans V. Green. M. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. — Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. — 830 p.
6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. — London: The University of Chicago Press, 2003. — 277 p.

УДК 803.0-83

И. Н. Потапова

ЭКФРАСИС И ЭПИГРАММА

В начале XX века жанр позднеантичной литературы экфрасис вызвал большой интерес в западной классической филологии и риторике, после чего оказался в центре внимания авторов исследований на стыке литературы и визуальных искусств (Rensselaer W. Lee—1940, Leo Spitzer—1955, Svetlana Alpers—1958, 1960, Murray Krieger—1967, Wendy Steiner—1982, W. J. T. Mitchell—1986, John Hollander—1988, A. W. Heffernan—1993). Первой на русском языке об экфрасисе стала говорить Н. В. Брагинская. Недавно вышедшая монография, посвященная экфрасису в русской и французской поэзии, принадлежит перу Марии Рубинс. По мнению некоторых исследователей, первым документальным источником, содержащим термин *ekphrasis*, является историческая хроника “Римские древности” — труд греческого историка, ритора и критика, современника Юлия Цезаря, Дионисия Галикарнасского [3:259].

Словарь итальянского языка LoZingarelli 2008 дает определение экфрасиса как слова греческого происхождения *ukhprasis* (объяснение, толкование), происходящего от *ekphrazo* (я истолковываю) [4:749], а также *ek* (вне, за пределами) и *phrasis* (говорить — именовать неодушевленный предмет) с вербальным описанием визуального произведения искусства, например картины или скульптуры. Леонид Геллер утверждает, что экфрасис “в прямом смысле

представляет собой украшенное описание произведения искусства” [1: 18].

Экфрасис, по определению одного римского ритора, является “описательной речью, отчетливо являющейся глазам то, что она поясняет” [1:14]. Он может пониматься как в широком, так и в более узком смысле слова. В широком смысле *экфрасис* — это словесное описание любого рукотворного предмета, будь то храм, дворец, щит, чаша, статуя или картина. В более тесном смысле это описание не самого по себе предмета, а предмета, несущего изображение другого предмета, группы предметов, какой-либо сценки, сюжета и т. п. (классический пример — описание щита Ахилла в книге XVII, строки 468–608 “Илиады”)[2:13].

Примером этой традиции в русской литературе XX в. может быть экфрасис “Описание еще одной картины” из пародийного цикла Н. Олейникова “В картинной галерее”: “Мадонна держит каменный цветок гвоздики // В прекрасной полусогнутой руке. // Младенец, сидя на земле с букетом повилики, // Разглядывает пятнышки на мотыльке. // Мадонна в алой мантии и синей ризе, // И грудь ее полуобнажена. // У ног младенца поместились на карнизе // Разрезанный лимон и рюмочка вина”[3:36].

В той или иной форме экфрасис и эпиграмма (“надпись на предмете”), представляющая собой стихотворение, говорящее о какой-либо вещи, жили в европейской культуре, часто становясь предметом стилизации и пародии, вплоть до конца XVIII в., то есть до того момента, когда традиции античной литературы были подорваны “романтической революцией” в искусстве. Подхватил прерванную нить традиции, при этом существенно переосмыслив ее, Т. Готье [6: 67]. В его описаниях полностью стерта важнейшая функция античных экфрасисов (быть толкованием таинственного смысла изображения) и эпиграмм (быть риторическим “упражнением для рассудка”)[4: 102], а на первый план выдвинута зримость самого изображения, почти визионерская интенсивность зрительного восприятия: выразительное описание мумифицированной кисти руки, принадлежавшей убийце, в экфрасисе “Ласенер”. В его пьесах о предметах, изображаемые предметы говорят от первого лица: “Я — обелиск, отъят от брата...”, следуя одному из канонов древней эпиграммы [7:28].

Из определения Хеффернана Д. “экфрасис говорит не только о произведении искусства, но также с ним и для него” следует, что одним из качеств экфрасиса является риторическая фигура *просопопея*,

с помощью которой автор высказывания наделяет неодушевленные предметы чертами живых существ, так же как и абстрактных предметов [9:16]. Многие эпиграмматические тексты написаны от первого лица, что само по себе и является просопопеей. Можно говорить о том, что просопопея, экфрасис, надписи и эпиграммы обнаруживают сходные особенности. Хеффернан утверждает, что экфрасис отчасти от эпиграммы и происходит. Крегер идет дальше, прослеживая переход от эпиграммы к эмблеме через экфрасис. По его мнению, эпиграмма — надпись на скульптуре или памятнике, в то время как экфрасис — это эпиграмма, оторванная от предмета посвящения.

Экфрасис XX века рождается в музее — святыне, которой поклоняются все поэты светской эпохи [9:31]. Подлинным музеем слов является роман Габриеле Д'Аннунцио “Наслаждение”. Главный герой Андреа не может довольствоваться восхищением искусством, которое его окружает, — он должен им обладать. Экфрасис как раз и является идеальным средством для описания темы обладания, так как он — вербальный образ предметов внешнего мира. Все убранство дома Андреа посвящено культуре любви и свидетельствует о его вере в то, что воспоминания запечатлелись в окружающих его предметах. Одним из них были часы в виде черепа “из слоновой кости с рубинами в глазницах и бриллиантами, сверкающими в разрезе челюстей. Из недр отполированной кости доносился звук пульсирующего времени, создавая впечатление теплившейся там жизни”. Впоследствии часы сыграют фатальную роль в жизни Андреа.

Еще один экфрасис служит описанием клинка “украшенного цветущими хризантемами из серебра, мерцающими лаком, с которым и харакири станет сладостным”. Помимо того, что данный пример является приметой времени с господствовавшей японской эстетической концепцией, он еще и указывает на постоянное присутствие любви и смерти в жизни героев Д'Аннунцио. В романе присутствуют страницы, где автор приводит списки предметов — произведений искусства: триптихи тосканской школы XIV века, фламандские гобелены, рассказывающие историю Нарцисса, камень из оникса с изображением кентавра из экспозиции музея Лоренцо Великолепного, чашка из горного хрусталя, шлем Поллайоло, описанный Вазари, и т. д. Книжки, страницы которых украшены средневековым орнаментом, также рассматриваются как изящные предметы из окружения героя романа, мечта которого — быть римским властителем и создать свой храм наслаждения и красоты. Именно красотой Д'Аннунцио оправдывает

изобилие экфрасисов, так как главная цель искусства и есть отражение совершенства.

Литература

1. Геллер Л. *Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе: Труды Лозаннского симпозиума.* — М., 2002.
2. Рубинс М. *Пластическая радость красоты. Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция.* — СПб.: Академический проект, 2003.
3. Олейников Н. *Пучина страстей / Сост. А. Н. Олейников.* — Л.: Советский писатель, 1990. — С. 125.
4. Брагинская Н. В. *Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) // Славянское и балканское языкознание.* — М.: Наука, 1977. — С. 220.
5. Nicola Zingarelli. *Vocabolario della lingua italiana.* — Zanichelli, 2008. — P. 2688.
6. Меднис Н. Е. *“Религиозный экфрасис” в русской литературе. Критика и семиотика.* — Вып. 10. — Новосибирск, 2006. — С. 120.
7. Готье Т. *Эмали и камни: Сборник / Сост. Г. К. Косиков.* — М., 1989. — С. 32.
8. <http://www.philology.ru>
9. *Heffernan, James A. W. Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery.* — Chicago and London, The University of Chicago Press, 1995. — P. 209.

УДК 801.56 (075.8)

Е. А. Розанова, Т. Л. Караваева, М. В. Кашуба

МОДАЛЬНЫЙ ГЛАГОЛ КАК ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИЙ ПРИЗНАК КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА

В сложной системе речевой структуры произведения повествование, описание, рассуждение выступают в качестве своеобразных объективно-упорядоченных целостностей, которые придают эти упорядочивающие качества исходному речевому материалу в целом. Как речевые формы они представляют собой определенные знаковые сущности, все составляющие которых объединяются единым отношением автора к предмету высказывания.

Повествование, описание, рассуждение являются типовыми речевыми формами, которые членят словесный поток, делая его обозримым и апперципируемым для реципиента информации. Восприни-

маемость любого высказывания, которое характеризуется смысловой законченностью и коммуникативной направленностью, является необходимым и обязательным условием его полноценного коммуникативного существования. Форма, которую автор придает словесному материалу, исходя из своих субъективных побуждений, может быть лишь тогда воспринята читателем, когда литературное произведение определенным образом упорядочено. Опираясь на этот порядок, которым он владеет интуитивно, читатель способен полнее воспринять субъективное авторское творение.

В основе композиционно-речевого членения текста лежат разные способы восприятия/отражения действительности, которые выливаются в разные “способы повествования” [2:97]. Это обстоятельство определяет как речевую структуру произведения в целом, так и характеризует и идентифицирует каждую из трех композиционно-речевых форм (КРФ) собственными качествами — набором повторяющихся формальных черт и признаков, проявляющихся на различных языковых уровнях.

Проблеме языковой маркированности композиционно-речевой (КР) структуры текста посвящено немало исследований. Фактически в каждой работе, посвященной ее изучению, в той или иной мере уделяется внимание данному аспекту [1; 7; 9]. Интерес для исследования безусловно представляют только те языковые средства, которые способствуют процессу образно-эстетической трансформации языка, возникающей при смене одной из КРФ другой. КРФ неоднородны по своей функциональной направленности, зависящей прежде всего от способа видения автором действительности, от его точки зрения.

Вслед за Б. А. Успенским [8:20] и А. П. Кострикиной [5:39], под авторской точкой зрения подразумевается не система авторского мировоззрения вообще, а лишь та точка зрения, которую автор принимает при организации конкретной композиционно-речевой формы.

Так, в повествовательных контекстах посредством совокупности разноуровневых средств автор передает динамизм развития сюжетной линии произведения, что является доминирующим свойством этой КРФ. Весь лексико-грамматический строй описательного контекста подчинен автором цели эмоционально-эстетического воздействия на читателя за счет введения характеристик описываемых действующих лиц и их окружения. В КРФ “рассуждение” автор отвлекается от конкретных событий и фактов сюжета произведения и выводит читателя на уровень абстрагирования и философского

обобщения явлений, что предопределяет соответствующий отбор языковых средств.

В данной статье в фокусе внимания находится глагольное слово, которое, согласно известному тезису, является организующим центром предложения [4]. Глагол обладает рядом признаков, являющихся релевантными для структуры текста, а именно: потенции личных и неличных форм, а также видо-временных форм глагола как средства текстообразования, его семантических характеристик.

Глагол наиболее активно используется в КРФ “повествование”, делая ее акциональной и динамичной [6]. В КРФ “рассуждение” глагольное наполнение по своим цифровым показателям приближается к данным по КРФ “повествование”, хотя в первой из упомянутых речевых форм качественно и количественно меняется состав глагольного вокабуляра. В КРФ “описание” наблюдается своеобразный глагольный “провал”. Согласно теории Б. Н. Головина [3], в тексте действуют силы функционального отталкивания и притягивания определенных частей речи, то есть увеличение частотности одной части речи приводит к уменьшению частотности ее парного коррелята (функциональное отталкивание) либо, наоборот, к увеличению частотности парного коррелята (функциональное притягивание). Закон функционального отталкивания глагола и имени существительного наглядно проявляется в анализируемом феномене: снижение активности глагола в КРФ “описание” компенсируется некоторым возрастанием здесь доли существительного.

Определенный интерес представляет собой функционирование в рамках КР-структуры отдельно взятых глагольных лексем.

Модальные глаголы, а именно глаголы *can* и *must*, являются одними из наиболее часто употребляемых вокабулярных единиц глагольной лексики. Частотность их употребления можно определить как текстообразующий признак, причем для КРФ “рассуждение” и “описание” он выше, чем для КРФ “повествование”.

Так, глагол *can* в КРФ “рассуждение” в различных жанровых формах занимает в частотном списке очень высокий — 2-й ранговый номер. В КРФ “описание” его ранговый номер опускается со 2-го в эссе до 4-го — 5-го в романе и рассказе соответственно. В КРФ “повествование” соответствующие показатели варьируются от 4-го до 6-го номеров, причем наиболее высоким он оказывается в жанре эссе. Более того, если сравнить соответствующие показатели относительной частотности, то можно увидеть, что тенденция нарастания просле-

живается не только по векторной линии от художественного стиля к публицистическому, но и от КРФ “повествование” и “описание”, которым в наименьшей степени свойственна субъективированность авторского изложения, к КРФ “рассуждение”, являющейся своего рода эпицентром модальности авторского суждения.

Показательным является также и то, что на разных участках КР-структуры текста, а именно в разных КР-формах, по-разному реализуется лексико-семантическая структура глагола *can*. “Словарь современного английского языка” [10] фиксирует 10 лексико-семантических вариантов (далее ЛСВ) у данной глагольной единицы. Глагол *can* относится к сравнительно небольшой группе модальных глаголов, отличительной особенностью которых является то, что они “употребляются с другими глаголами с целью изменения их значения в ту или иную сторону” [10:669], таким образом обозначая не действия, а лишь отвлеченные модальные значения. Причем в словарной статье глагола *can* те модальные значения, которые наиболее емко передают авторскую интенцию, оказываются в конце перечня, что соответствует наименьшей частотности их общеязыкового употребления. Но в текстовой канве КРФ “рассуждение” и “описание” реализуются именно эти значения. Они, как правило, выражают различные эмоции:

8 — (used esp. in expressions of surprise) may perhaps:

“Of man — at any age from five years on — who *can* say he has never been in love?” [11:75]

9 — used to show what sometimes happens:

“For all who love shelter and the blessings of the sun, who hate dark weather and perpetual tilting against squalls, there *could* scarcely be found a more unhomely and harassing place of residence”.

10 — used with verbs expressing actions of the five senses and of the mind:

“He *can* express ideas which ordinary novelists would have to ignore in language which would look intolerably outlandish upon his page”.

Первые восемь значений (см. словарную статью в [LDCE]) носят более нейтральный оттенок. Их использование в речевой ткани текста не придает дополнительной эмоциональной окрашенности авторскому высказыванию, что обуславливает более активное их использование в КРФ “повествование”.

Избирательность функционирования модального глагола *must* в различных КРФ очевидна. Эта лексическая единица практически

отсутствует в описательных структурах текста. Только в жанре романа она зарегистрирована с ранговым номером 10 при относительной частоте использования 0,5, что говорит о ничтожно малой доле данной единицы в глагольном пласте КРФ “описание”. Причем следует оговорить, что при регистрации данной глагольной лексемы учитывается и его синоним — глагол *to have to*. Средняя частотность употребления глагола *must* в КРФ “повествование” также варьируется в пределах от 0,8 до 1. В КРФ “рассуждение” наблюдается более частое использование анализируемого глагола. Соответствующие показатели здесь в среднем в два–шесть раз больше, чем в КРФ “описание” и “повествование”.

По своему лексико-семантическому наполнению глагол *must* реализует два значения:

- shows what it is necessary for one to do;
- to be likely or certain to do [LDCE].

Соответственно семантическая наполненность первого из них носит более конкретный и определенный характер, что предопределяет более частое его использование в КРФ “повествование”:

“The architect was sprawling under a large oak tree... Soams *had to* touch him on the shoulder before he looked up” [12:82].

В КРФ “рассуждение” контекстно реализуется второе из перечисленных значений:

“A futile proceeding. But one *must have* something to do” [13:35].

Проанализированные тенденции использования категории модального глагола на примере типичных для КР-структуры глаголов *can* и *must* являются свидетельством функциональной нагруженности ряда лексических единиц и их функционирования в качестве средства дифференциации коммуникативных типов речи.

Литература

1. Ануфриева Н. М., Емельянова Л. Л., Бакастова Т. В. Коммуникативная заданность слов с оценочным компонентом // *Коммуникативная направленность текста: Сб. науч. тр.* — К., 1988. — С. 125–132.
2. Брандес М. П. *Стилистический анализ.* — М.: Высш. школа, 1971. — 190 с.
3. Головин Б. Н. *Опыт применения корреляционного анализа в изучении языка // Вopr. статистической стилистики.* — К., 1974. — С. 5–16.
4. Золотова Г. А. *Структура сложного синтаксического целого в карамзинской повести // Тр. / Ин-т языкознания АН СССР.* — 1954. — Т. 3 — С. 88–119.

5. Кострикина А. П. Об изучении описательных контекстов художественной литературы // *Вест. МГУ. Сер. Филология*. — 1976, — 2. — С. 38–48.
6. Кухаренко В. А. *Интерпретация текста*. — Одесса: Ластар, 2002. — 288 с.
7. Морозова Е. В. *Грамматическая категория пространственно-временного континуума в художественном тексте: (на материале английского языка): Автореф. дис.... канд. филол. наук*. — М., 1984. — 28 с.
8. Успенский Б. А. *Поэтика композиции. Структура художественного текста и типология композиционной формы*. — М.: Искусство, 1970. — 225 с.
9. Linlerman-Rygh I. *Connector density — an indicator of essay quality? // Nordic research in text linguistics and discourse analysis / Evensen L. S. (ed.)*. — *Tapir publ.*, 1986. — P. 203–213.
10. *LDCE — Longman Dictionary of Contemporary English*. — London: Longman, 1987. — 1261 p.
11. Galsworthy G. *The Apple Tree // English Short Stories of the 20th Century*. — Moscow: Raduga Publ., 1988. — P. 59–109.
12. Galsworthy G. *The Forsyte Saga*. — Moscow: Progr. Publ., 1974. — Book I: *The Man of Property*. — 383 p.

УДК 378.147:811.162.1:811.162.6

Т. А. Ромаш

КОММУНИКАТИВНЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Коммуникативный подход к вторичному тексту, в качестве основной задачи выдвигающий адекватное осуществление межкультурной коммуникации, должен удовлетворительно объяснять такие его аспекты, как межъязыковая и внутриязыковая вариативность, проблемы различного вида трансформаций, возникающие при переводе и адаптации оригинального текста, особенности вариативности и адекватности первичного текста и его вторичных версий [2, 5]. В аспекте теории коммуникации важно не то, разные или равнозначные (в плане лексического значения и коннотативных признаков) языковые единицы используются в тексте оригинала и перевода/адаптации (элементы оригинального текста могут значительно трансформироваться), а другое — типичны, характерны ли они для описания данной ситуации, данного объекта, предмета мысли и т. п. на языке вторичного порождения текста [1]. Необходимость рассмотрения проблемы адаптирования оригинальных произведений на иностран-

ных языках в учебных целях диктуется самой практикой преподавания. Так называемый предмет “домашнее чтение” — обязательный компонент любой программы по иностранному языку с начального этапа его преподавания [4, 6, 7].

Объём адаптированной литературы различной степени трудности достаточно велик и позволяет преподавателю отобрать те книги, которые, по его мнению, отвечают задачам обучения в конкретной группе — и по степени сложности, и по характеру чтения. Однако даже беглое знакомство с адаптированной литературой и сравнение адаптированных произведений с соответствующими оригиналами позволяют нам убедиться в том, что часто качество адаптации оставляет желать лучшего. Решить данную проблему исчерпывающе невозможно, потому что однозначные решения и готовые рецепты неприложимы к каждому отдельному тексту [2]. Кроме того, следует отметить, что не любая художественная литература поддаётся адаптации [2]. Наиболее пригодны для этой цели фабульные, изначально несложные как в идейном, так и в языковом отношении рассказы, повести, реже романы и пьесы. При этом необходимо учитывать тот факт, что наиболее востребовано в процессе обучения иностранному языку знакомство с классической литературой — произведениями общепризнанных мастеров изучаемого языка [3, 7].

Учитывая факторы коммуникативной привязанности адаптированной литературы, надо принимать во внимание также проблему методики преподавания иностранного языка, так как конечная цель данного вида обработки произведения заключается в создании **учебного** текста, направленного на расширение и закрепление знаний учащегося в области иностранного языка [8].

Здесь присутствуют проблемы сугубо лингвистического характера, так как минимизация языковых средств при адаптации ставит перед адаптатором глобальную лингвистическую задачу — соблюдение эквивалентности содержания при различии языкового выражения. И, конечно, адаптаторы сталкиваются с общефилологическими вопросами, поскольку адаптируются произведения художественной литературы, т. е. компоненты национальной культуры, каковыми они стали благодаря заложенным в них духовным и эстетическим ценностям. Отсюда и вытекают вопросы о свободе и полномочиях адаптатора, имеющего дело с подлинной художественной литературой. Эта свобода ограничена необходимостью бережного обращения с текстом, понятным желанием сохранить **авторство текста, идейно-ху-**

дожественную и стилистическую целостность данного произведения [4]. Лингвистическая и общепилологическая проблемы восприятия текста диктуют методические приёмы их разрешения: для студентов или школьников, уже достаточно хорошо овладевших иностранным языком, можно ограничиться комментированием особо сложных моментов или глоссарием. В учебный комментарий произведения или в текстовой словарь в таком случае должны быть помещены все составляющие “вертикального контекста” данного произведения, а также языковые трудности, для понимания которых недостаточно информации отдельных двуязычных лексикографических источников, всевозможные отклонения от нормы, использованные автором с целью достижения определенного стилистического эффекта или речевой характеристики персонажа.

На более низком уровне владения учащимися иностранным языком, в связи с возрастанием трудности понимания методисты используют адаптивное как способ обработки текста с целью его упрощения [4]. Естественно предположить, что в первую очередь изменениям — изъятию из текста или компенсирующим заменам — будут подвергнуты те элементы, которые на предыдущем этапе подлежали комментированию. Как только адаптеры спускаются на этап упрощения основного массива текста, перед ними неизбежно встает проблема лексической, грамматической и стилистической синонимии, т. е. лингвистическая задача передачи одного содержания другими средствами того же языка. Выбор этих “других” средств диктуется одновременно методическими принципами постепенного введения грамматики и лексики, от простого к сложному, от употребительного к менее употребительному, а также эстетическими и в какой-то степени этическими соображениями, необходимостью сохранить “художественное лицо” данного произведения: художественные достоинства и языковую специфику оригинала.

Использованный нами в качестве материала исследования текст адаптации всемирно известного романа Ш. Бронте “Джейн Эйр” [9; 10] предполагает достаточно высокий уровень подготовленности учащегося к прочтению текста на иностранном языке. Традиционно данный тип обработки текста носит название *abridgement*, т. е. сокращение [8]. Рассматривая данный вид текста, следует, конечно, принимать во внимание, что в процессе его создания адаптер не просто руководствуется исключительно сокращением текстового материала: *abridgement*, как правило, сопровождается традицион-

ными адаптационными действиями (исключение, перемещение, слияние, монтаж и т. п.), которые характерны и для других видов адаптации. Особенностью данного уровня является два принципиально значимых подхода к “препарированию” текста: литературный и стилистическо-языковой. Литературный подход в данном случае состоит в обработке сюжета. Общетеоретической основой этой обработки следует считать разграничение понятий “сюжет” и “схема сюжета”. В процессе анализа произведения правомерно, а иногда даже необходимо, отвлекаться от сложной и богатой последовательности движений и оперировать более или менее обобщенной схемой действия, включающей самые основные его узлы [3, 4], в связи с чем схема сюжета представляет собой не что иное, как основной событийный костяк данного произведения. Он выделяется адаптатором и именно в нем производится исключение тех сюжетных событий, которые имеют более или менее второстепенное значение. Усечение тех или иных сюжетных коллизий влечет за собой исключение ряда сцен, эпизодов и деталей, что приводит к сокращению объема целого текста, находящем отражение в его “формально-графическом членении” [5: 53]. Текст исследуемой адаптации составлен методом монтажа из глав, сцен и абзацев, отбор которых ведется с целью демонстрации основных ключевых информативных моментов повествования. Ведущим приемом в пределах данного метода является пересказ. Мы определяем пересказ как передачу основного содержания отрезка оригинала при условии полного отхода как от его структуры, так и от его лексического наполнения. Пересказ в пределах адаптации романа Ш. Бронте “Джейн Эйр” осуществляется как на уровне абзаца, сложного синтаксического целого, предложения, так и на уровне большого текстового массива, включающего несколько повествовательных, описательных фрагментов или рассуждений, а также глав, объединенных в одном фрагменте.

В основе купирования рассматриваемого текста адаптации лежит основной повествовательный минимум, включающий стержневые события заглавного персонажа, цепочка представления которых в тексте оригинала повторяет центральную линию сюжета: жизнь в семье миссис Рид — отъезд в Ловуд — жизнь в Ловуде — отъезд в Торнфилд — встреча с Рочестером — признание — бегство из Торнфилда — неожиданное наследство — возвращение в Торнфилд. Пересказу подвергаются 286 контекстных структур, что приводит к серьёзному редуцированию и сжатию текста. В частности к одной из

таких редуций мы относим пропуск описания героиней целого периода ее жизни в Ловуде: лишь в кратком пересказе — в соотношении оригинала к адаптации — 1 глава / 1 абзац, поиск работы, раздумья и решение покинуть это место — все содержание 10 главы романа укладывается в трех предложениях, сообщающих эту информацию, а также все описание дороги в Торнфилд, переживания героини об избрании пути в жизни.

Процесс исключения распространяется и на единицы более низких уровней: на группы предложений, в том числе на сложные синтаксические целые, отдельные предложения, синтагмы и отдельные слова. Все типы исключения объединяются под общим названием “купюризации”. Изъятие определенных элементов текста может сопровождаться перемещением материала внутри абзаца и перестройкой отдельного предложения. В любом случае адаптатор рассматривает целесообразность исключения того или иного момента в тексте как с точки зрения его важности в качестве детали или характеристики в литературном плане, так и с точки зрения той трудности, которую он представит для восприятия читающего. Объем сохраняемой части подлинника не превышает 60 %. Но все же здесь грамматическое и стилистическое своеобразие текста в целом удается сохранить. Безусловно, при работе с языком в первую очередь должны учитываться эти данные, хотя многие из них также подвергнуты трансформации. В рассматриваемом тексте-адаптации наиболее распространённым видом преобразования на грамматическом и лексическом уровнях являются синонимические замены:

а) замещение переносно-фигуральных, образно-характеристических значений нейтральными вариантами, например, индивидуально-авторских выражений, метафорически подчеркивающих наиболее существенную сторону изображаемого явления, стилистически нейтральными вариантами или значительное их преобразование, облегчающее восприятие. Например, трансформацию метафоры в сравнительную конструкцию:

I see at intervals, the glance of a curious sort of bird through the close-set bars of a cage: a vivid, restless, resolute captive is there; were it but free, it would soar cloud-high. [9: 121] — You're like a restless bird in a cage. When you get out of the cage, you'll fly very high [10: 34];

б) субституция книжных слов и выражений более частотными: ... *but here Leah turned and perceived me, and she instantly gave her companion a nudge... [9: 149]. — Suddenly they saw me and broke off their conversation.*

[10: 41]; *I had my own reason for being dismayed at this apparition: too well I remembered the perfidious hints given by Mrs Reed about my disposition, etc.; the promise pledged by Mr Brocklehurst to apprise Miss Temple and the teachers of my vicious nature* [9: 56]. — *I was afraid he would come. I remember only too well Mrs Reed's description of my character, and the promise he had given her to warn teachers at Lowood about my wickedness* [10: 18].

В тексте адаптации опускаются различного рода цитаты, крылатые слова и выражения. Случаи таких аллюзивных ссылок в оригинале произведения очень часто встречаются, например, во второй части романа “Джейн Эйр” в разговорах между Джейн и Рочестером. В связи с их потерей пропадает значительная доля тематической информации, настраивающей на определенное восприятие образов героев;

в) замещение конкретных грамматических явлений по причине их трудности для понимания. Упрощение структуры предложения нередко изменяет рисунок целого текстового отрывка. В сложно-подчиненном предложении исключается часть придаточных предложений или причастных оборотов (зачастую осложненных придаточными предложениями), периоды с причастными оборотами разбиваются на отдельные предложения, что влечет за собой различного вида перестановки: *“Mrs Fairfax!” I called out — for I now heard her descending the great stairs — “did you hear that loud laugh?”* [9: 97] — *The housekeeper was already on her way downstairs. I saw her, called out and asked: “Did you hear that laugh? Who is it?”* [10: 26]; *This was all the account I got from Mrs Fairfax of her employer and mine* [9: 95]. — *I could get no further information from Mrs Fairfax about Mr Rochester* [10: 26].

Что касается допустимости использования стилистических образных средств в тексте изученной адаптации, то следует обратить внимание, что в каждом конкретном случае их сохранение зависит от степени трудности их понимания. Индивидуально-авторские приемы использования слов в переносном значении благодаря своей новизне, неожиданности представляют серьезную трудность для понимания даже в родном языке. В тексте адаптации нами не зафиксировано ни одной аллюзии и отмечено всего 11 индивидуально-образных метафор, и то частично преобразованных:

...presently beside Miss Temple, who herself had risen, stood the same black column which had frowned on me... [9: 52]. — *He was a tall, thin man dressed all in black, with a cold, stony face at the top of the column* [10: 9].

В отличие от метафор, такие приемы, как эпитеты, метонимические выражения, сравнения, параллельные конструкции и риториче-

ческие вопросы являются более приемлемыми для текстов адаптации вследствие своей доступности при понимании:

John Reed, his sisters, his mother, the servants — they all accused me, scolded me, hated me. Why could I never please them? [10: 4]; ...her face was as cold and hard as marble...[10: 19]; ...Thornfield Hall, which shines in the moonlight...[10: 28].

Весьма существенным упущением рассматриваемого варианта адаптации является недостаточная опора на представленный в конце книги глоссарий, который в более полной форме помог бы избежать зачастую нежелательных замен и купюр, охватывающим тематическую и концептуальную лексику данной книги. Против этого способа можно высказать различные аргументы: школьников следует приучать пользоваться обычным словарем, из глоссария они узнают лишь контекстуальное значение слов, а лексико-фразеологическая сочетаемость последних остается без внимания и т. д., но есть один достаточно веский аргумент в пользу такого рода словников: они удобны и значительно облегчают работу над книгой. Поэтому мы предлагаем четко дифференцировать адресата адаптации: для начинающих филологов, на наш взгляд, не следует снабжать книгу словарем, а школьникам и студентам неязыковых вузов такие словари будут достаточно полезны.

Итак, вследствие сопоставительного анализа текста оригинала и адаптации романа Ш. Бронте “Джейн Эйр” можно утверждать, что данная адаптация является крайне редуцированной, преобразованной формой исходного произведения, которое подверглось значительным изменениям как на уровне содержания (опущение подробностей, описаний, рассуждений), так и на уровне языка.

Таким образом, необходимость повысить качество работы в аудитории с текстом делает решение проблем адаптируемой литературы особенно важным. Адаптирование как способ обработки литературы (и не только художественной) имеет право на существование и должно использоваться в учебных целях, если оно осуществляется не произвольно, а на строго научной основе.

Литература

1. Балакирева М. Использование книги для чтения на уроках иностранного языка // Приложение к газете “Первое сентября” “Английский язык”. — № 8. — 1998. — С. 15.
2. Вайсбурд М. Л. Синтетическое чтение на английском языке. — М.: Просвещение, 1969. — 128 с.

3. Воробьева О. П. *Текстовые категории и фактор адресата*. — К.: Вища школа, 1993. — 200 с.
4. Калистра И. Д. Чтение с предварительно снятыми трудностями понимания // *Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке*. — № 9. — 2000. — С. 32–36.
5. Колегаева И. М. *Текст как единица научной и художественной коммуникации*. — Одесса: Редакционно-издательский отдел областного управления по печати, 1991. — 121 с.
6. Рябих М. В. *Гіпотетичні складові успішності навчання іноземної мови* // *Вісник Харківського національного університету*. — № 726. — Харків: Константа, 2006. — С. 213–215.
7. Соколова Е. Н. *Методика обучения иностранным языкам*. — М.: Просвещение, 2006. — 192 с.
8. Терехова М. Ю. *К вопросу об адаптации художественных текстов* // *Функциональная стратификация иностранных языков*. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — С. 190–200.
9. *Bronië Ch. Jane Eyre*. — Kent: Wordsworth Classics, 1999. — 412 p.
10. *Bronië Ch. Jane Eyre*. — Oxford: Heinemann, 1993. — 64 p.

УДК 811.111(73),373.21.00136

О. М. Складенко

ІННОВАЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР АМЕРИКАНСЬКИХ КОМПОЗИТНИХ МОДЕЛЕЙ (НА МАТЕРІАЛІ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ США)

Будь-яке складне слово як синтетична назва історично сягає дво- або кількаслівної синтаксичної конструкції. В. М. Жирмунський зазначає: “Будь-яке складне слово в минулому або становило словосполучення, або було побудовано за моделлю словосполучення минулого часу” [3: 144]. Складні слова утворюються на основі найрізноманітніших словосполучень, і зв’язок складного слова зі словосполученням очевидний [2: 40]. Багато складних топонімів виникли із словосполучень і можуть набувати ознак цільнооформленості поступово. Правила орфографії та пунктуації відбивають лише невелику частину тих трансформацій, які реально здійснюються в мові. Традиційна орфографія не в змозі показати послідовно і надійно всю поступовість переходу від словосполучення до складного слова, передати різний ступінь зв’язності атрибутивного комплексу. Іноді написання компонентів онімів разом або окремо має диференційне значення, допома-

гаючи відрізнити їх належність до різних ономастичних класів, пор. амер. антропонім *Tom Ball* та ойконім **Tomball** (TX) [13: 487]; назву річки *Bell Spring* і міста **Bellspring** (VA) [6: 414]; назву озера *Tule Lake* і міста **Tulelake** (CA) [7: 429]; назву колишнього броду *Broad Ford* і селища **Broadford** (PA), що виникло біля нього [6: 131]; пор. назву поштових відділень *Western Port, White Haven* і назву міст **Westernport, Whitehaven** (MD) [6: 403, 405]. У топонімії часто паралельно вживаються графічно нарізнооформлені й цільнооформлені утворення: амер. **New Castle** (DE, PA), **Newcastle** (CA, UT); **Cold Water, Coldwater** (MI); **Clear Lake, Clearlake** (CA).

Складність і різноманітність складних слів (комполітів) як особливого структурно-словотвірного типу дозволяють запропонувати спеціальний термін для науки, яка займається їх вивченням, — *комполітологія* [5: 16]. Англійська мова може створювати специфічні, відсутні в інших мовах комполітні моделі. Система мови в цілому й ономастична система зокрема накладають жорсткі рамки на структуру комполітів та специфіку їх компонентів. Серед американських комполітів переважають двокомполітні утворення. Сформувавшись як особлива структурно-словотвірна модель, топонімічні комполіти обростають аналогічними утвореннями “рефлекторного” походження. Такі назви, що виникли “рефлекторно”, внаслідок топонімічного “рефлексу”, частотні в топонімії США, де складні ойконіми конструюються з уже готових топоелементів без співвіднесеності з апелятивними позначеннями об’єктів. У межах моделей словоскладання можуть існувати різні семантичні типи, компоненти яких вступають між собою у певні зв’язки. Деякі моделі породжують численні утворення. Інші ж — використовуються для творення тільки кількох складних ойконімів. За деякими моделями створений тільки один зареєстрований ойконім. Проте це не означає, що його можна ігнорувати. Уже сама поява однієї назви конкретної моделі свідчить про право цієї моделі на існування. Тому ми включили в дослідження оказіональні моделі словоскладання, представлені мінімальною кількістю утворень.

В англійській мові наявні утворення моделі V + Prep, які не мають відповідностей в українській мові. О. Д. Мешков, виділяючи в англійській мові модель V + Prep, зазначав: “Особливу групу складають складні слова, перший компонент яких — дієслово, а другий — прийменник *-in* <...>. Вони виникають як називні утворення” [4: 198]. Як приклад він наводить “дивне слово” *teach-in*, що зароди-

лося в американських університетах і “послужило вихідною точкою для утворення ряду неологізмів”, як от *kiss-in, sit-in, work-in, roof-in, drive-in* [4: 198]. Ця своєрідна словотвірна модель була застосована і в топонімічній лексиці. Проте ойконіми моделі V + Pпер виникли не в американських університетах, а в шахтарських таборах, невеликих населених пунктах, і мають яскраво виражений народний характер.

Ойконім Starvout (CA, OR) (від дієслова *starve* — ‘потерпати від голоду, вмирати від голоду’ красномовно свідчить про умови життя шахтарів у їхніх селищах [8: 46, 288]. Можливо, аналогічну вихідну семантику мала назва колишнього селища Freezeout (*freeze* ‘замерзати, помирати від холоду’) (CA) [10: 137]. Назва невеличкого сільця Burnout (AL) (*burn* ‘підпалити, спалити’) нагадує про час, коли хати і ферми мешканців були спалені повсталими рабами [8: 4]. Назва селища Lookout (CA) йде від тих часів, коли мешканцям доводилось завжди бути насторожі через загрозу нападу індіанців. Колишнє маленьке селище Crossout (TX) було так названо через те, що дістатися його можна тільки минаючи (*cross*) всю найближчу місцевість і вийшовши за її межі [12: 100]. Назва Stopover (KY) виникла завдяки розташуванню селища на перехресті шляхів, коли перехожі змушені були зупинятися і питати у місцевих мешканців про потрібний їм напрям [12: 319]. Наприклад Getaway (OH) (*get away* ‘тікати, утікати, вислизнути, ушитися’) був першим пристановищем рабів-утікачів зі штатів Кентуккі і Західна Вірджинія, які прямували на північ [9: 183].

Часто в топонімах виявляється істотною не так їхня семантична прозорість, як прозорість структури, сприйняття їх як таких, що належать до певної структурної моделі. У цьому плані виділяються утворення моделі V + Pпер з кінцевим компонентом *-away*, що становлять собою переосмислення індіанських вихідних слів, які отримали таким чином агломовноподібну зовнішню форму. Ойконім Pickaway (OH) — трансформована назва індіанського племені *Piqua* [13: 371], ойконім Nodaway (IA) пов’язаний з індіанським словом *nodawa* зі значенням ‘подолана (про річку) без каное’ [8: 110]; Rockaway (NJ) походить від індіанського слова зі значенням ‘піщане місце’ [8: 225], а Spanaway (WA) — від слова зі значенням ‘чудові води’ [8: 385].

Ойконіми моделі V + Pпер виникли у різних регіонах США через різні обставини. Їх яскравий інноваційний характер, народно-побутове забарвлення і не завжди приємна вихідна семантика привели до того, що ця структурна модель не сприймалася суспільством і не стала поширеною. Багато з наведених назв з часом замінювалися іншими.

Модель V + Adv представлена в ойконімії США кількома різновидами. Один з них реалізований в ойконімі Needmore. У семантичному відношенні це, за словами Дж. Стюарта, гумористичний ойконім з відтінком зневаги у тому смислі, що назване місце потребує всього [13: 321]. Ця ойконімічна лексема поширена у США. За нашими спостереженнями, вона наявна у восьми штатах. При цьому у Техасі виявлено 5 назв Needmore, а у штаті Кентуккі — 8.

Іншою конкретною реалізацією моделі V + Adv є ойконім Hopewell. Він має семантичну конотацію побажання, надії на те, що в майбутньому все буде добре, і виявлений у кількох штатах — Міннесота, Оклахома, Нью-Джерсі [14]. Цей різновид моделі V + Adv потенційно досить продуктивний, пор. Aimwell (LA), Endwell (NY), Speedwell (VA), Paywell (CO), Bakewell (TN).

Модель V + Indef. pron представлена композитною тополексею Graball (від дієслова **grab** ‘хапати’, ‘захоплювати, присвоювати’ і неозначеного займенника **all** ‘все’) (AL). Ця топонімічна модель знаходить підтримку в ізоstrukturних апелютивах типу **know-all, do-all, catch-all** [11: 782, 396, 198], а також у жаргонному слові **grab-all** ‘хапуга’. Інший різновид цієї моделі представлений у назві шахтарського селища Know-nothing (CA) (золотошукачі відмовлялися розповідати про свої копальні). Така ойконімічна модель підтримується аналогічною апелютивною: **know-nothing** ‘неосвічена людина’.

Композитна модель V + Adj дає рідкісні утворення типу Pulltight (AR) (від дієслова **pull** ‘тягти, тягнути’ і прикметника **tight**, що виступає тут у граматичному значенні прислівника, пор. американське розм. ‘міцно, ґрунтовно’) [8: 36].

Композитна модель Adv + V вживається для утворення назв невеликих населених пунктів, як-от Neversink (NY). Структурну підтримку ця ойконімічна модель знаходить у широковживаній апелютивній лексемі **never-say-die** (дослівно ‘ніколи не кажи вмирати’).

Композитна модель Adj + Adj (Predic) знайшла застосування в оказіональному ойконімі Wideawake (CO) (місцеві мешканці одного разу ‘прокинулися’ з надією знайти поблизу золото — нездійснена мрія) [9: 37]. Зазначимо ще раз, що всі ойконімі будь-якої моделі, які належать за своєю природою до іменної категорії, є іменниками.

До оказіональних ойконімів своєрідної композитної моделі N + Adv належить назва наприклад Frogmore (LA) (через наявність поблизу великої кількості жаб). Ойконім Moreland (IL, ID) утво-

рений за моделлю, протилежною попередній, і свідчить про певну гнучкість словотвірних моделей в американській топонімії. Назви втілюють бажання мешканців мати більше землі.

Іншою реалізацією моделі Adv + N виступає ойконім **Afterthought** (CA) [9: 28]. Він створений за моделлю, яка широко вживається в апелятивній лексиці, пор. численні апелятиви на зразок: *afterbirth*, *aftercare*, *afterlife*, *afterglow*, *aftergame* тощо. Можливо також, що наведена назва шахтарського селища — результат онімізації існуючого апелятива *afterthought* ‘запізніла думка’.

За цією моделлю Adv + Adj створений ойконім **Evergreen** (MN, CO) ‘вічнозелений’ як свідчення приємного кольору, що переважає в даній місцевості, зазначає Дж. Стюарт. З іншого боку, цей прикметник міг виступати в граматичному значенні іменника як ‘вічнозелена рослина’, котрий, онімізувавшись, вказував на наявність тут хвойних дерев [13, там само], пор. ще **Stillwell** (IN) (*stillwell* дослівно ‘все ще гаразд’, ‘поки що гаразд’).

Більшість ойконімів моделі Pres. p. + N є синтаксемами, що складаються з двох слів. Але іноді вони набувають ознак цілюнооформленості — написання разом, переходячи із словосполучень у складні слова. Однак слід констатувати, що жодної різниці, крім графічної, тут немає. Пор. **Risingsun** (OH) і **Rising Sun** (MD, IN) [13: 407]; **Bloomington** і **Blooming Grove**. Належність до однослівних утворень (і обґрунтоване написання разом) спостерігаємо в ойконімах типу **Bloomington** (IN, IL), **Bloomington**, **Bloomington** (OH).

В американській ойконімії виділяємо особливий різновид — утворення, де перший компонент — прикметник найвищого ступеня: модель Adj (Superl) + N. Такі (нечисленні) утворення наявні у різних штатах, пор. різноманітні за своєю вихідною семантикою ойконіми: **Bestland** (VA), **Bestfield** (DE), **Bestpitch** (MD), **Bestgate** (MD).

Як оказіональну виділяємо композитну модель Adv + Adj (Superl), що реалізується в паратактичному співположенні двох лексичних одиниць, які утворюють однослівний ойконім **Veribest** (TX) як вираз побажання. Звернемо увагу на певні орфографічні трансформації, що сприяють графічному відокремленню ойконіма (пор. *very best*).

Оказіональною в американській ойконімії виступає і модель N + V, засвідчена одним прикладом: **Watersmeet** (MI). Дж. Стюарт вважає це

утворення “*аномально названим*” (“anomalously named”), але не через його структуру, що становить, скоріше за все, ціле речення, а через його вихідну семантику: біля цього населеного пункту води не зустрічаються, а навпаки, розтікаються, впадаючи у два озера та одну річку.

Підсумовуючи, можна констатувати надзвичайну легкість сполучення різноманітних вихідних слів в американській ойконімії для створення однослівних (двоосновних) назв населених пунктів — “американська композитна модель”. Торкнемося тут ще одного аспекту теоретичного мовознавства. Прийнято вважати, що мова є системою в усіх своїх відношеннях і проявах, що мова, або принаймні деякі її частини, крім системності, містить й елементи *асистемності*. Слушні щодо цього слова Ш. Баллі: “У системі все взаємозв’язано <...>, проте було б грубою помилкою, якщо б ця думка привела до уявлення про мову як про симетричну і гармонійну конструкцію” [1: 28]. Особливо численні випадки асистемності в ономастичній лексиці, яка тісно пов’язана не тільки з мовою, але ще й з екстралінгвістичною реальністю.

Перелік умовних скорочень:

Adj — прикметник

Adv — прислівник

Indef. Pron — неозначений займенник

N — іменник

Num — числівник

Part — дієприкметник

Predic — предикативне вживання

Prep — прийменник

Pres. p — дієприкметник теперішнього часу

Superl — найвищий ступінь

V — дієслово

Назви адміністративно-територіальних одиниць США:

AL — Алабама, AR — Арканзас, CA — Каліфорнія, CO — Колорадо, DE — Делавер, IA — Айова, ID — Айдахо, IL — Іллінойс, IN — Індіана, KY — Кентуккі, LA — Луїзіана, MD — Меріленд, MI — Мічиган, MN — Міннесота, NJ — Нью-Джерсі, NY OH — Огайо, PA — Пенсільванія, TN — Теннессі, TX — Техас, UT — Юта, VA — Вірджинія, WA — Вашингтон

Література

1. Балли Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка [пер. с франц. Е. В. Венцель, Т. В. Венцель]. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 416 с.*

2. Григорьев В. П. О границах между аффиксацией и словосложением // Вопросы языкознания. — 1956. — № 4. — С. 38–52.
3. Жирмунский В. М. Общее и германское языкознание: избранные труды. — Л.: Наука, 1976. — 695 с.
4. Мешков О. Д. Семантические аспекты словосложения английского языка [отв. ред. О. В. Сивергина]; АН СССР, каф. ин. языков. — М.: Наука, 1986. — 209 с.
5. Мешков О. Д. Словосложение в современном английском языке: [учебное пособие]. — М.: Высшая школа, 1985. — 187 с.
6. Alotta R. I. *Signposts and Settlers. The History of Place Names in the Middle Atlantic States.* — Chicago: Bonus Books, Inc., 1992. — xvi + 654 p.
7. Alotta R. I. *Signposts and Settlers. The History of Place Names West of the Rockies.* — Chicago: Bonus Books, Inc., 1994. — xvi + 596 p.
8. Blevins Don. *The Unusual Origins of More Than 3,000 American Place Names.* — Nashville, Tennessee: Cumberland House, 2000. — 435 p.

УДК 811.111'373

Л. В. Строченко

ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ “КОШТОВНЕ КАМІННЯ” У ТВОРАХ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА

На думку дослідників, провідною темою, яка пронизує всю творчість зазначеного письменника, є тема “багатство та людина”. Однією із характерних рис його творчості вважається також створення художньо достовірної обстановки дії, опису світу матеріальних речей, який оточує героїв та виконує дві естетичні функції — описову та характерологічну завдяки широкому використанню іменників та квалітативних прикметників [1: 8–9].

Невід’ємним атрибутом зображення матеріального світу багатих, описаного у вищевказаних творах, є номінації коштовного каміння. Матеріалом даного дослідження слугували 76 випадків вживання назв коштовного каміння, зафіксованих у таких творах письменника, як *The Great Gatsby*, *The Diamond as Big as the Ritz*, *The Rich Boy*, *May Day*. Письменник використовує відповідні номінації у традиційному значенні для реалістичного зображення прикрас та інших виробів з дорогоцінних мінералів, наприклад, обручок з *діамантами* та *смарагдами*: “*Five great rings, cold with diamonds and emeralds, sparkled on her slender hand*” (2: 118). Цей приклад є портретною деталлю, що

створює художній образ героїні, багатії жінки: каблучки, які прикрашають її тонкі руки, виблискують діамантами та смарагдами, дорогоцінним камінням, що використовується в ювелірній справі; на одній руці вона має аж п'ять таких каблучок. Відзначаємо, що автор підкреслює холодну красу, холодний блиск каміння (*cold with diamonds and emeralds*). Наступний приклад вжитку номінації коштовного каміння також допомагає створити реалістичний опис вітрини із надзвичайно дорогим товаром: “*The wealthy, happy sun glittered in transient gold through the thick windows of the smart shops, lighting upon mesh bags and purses and strings of pearls in grey velvet cases; upon gaudy feather fans of many colours; upon the laces and silks of expensive dresses...*” (2: 25). Але на відміну від попереднього прикладу, в цьому випадку створюється “тепла” картина за рахунок згадки про промені сонця, які освітлюють весь дорогий товар на вітрині. Розкішна картина впливає навіть і на саме сонце, яке також стає “багатим та щасливим” (*wealthy, happy sun*).

Зовсім іншу естетичну функцію виконує номінація *diamond* у оповіданні *The Diamond as Big as the Ritz*. Художній прийом гіперболи пронизує все це оповідання, оскільки в ньому йдеться про гору, що складається з цільного діаманта, та будинок, висічений у ній, в якому все вироблено та прикрашено дорогоцінним камінням та металами: “...‘*It’s not very big for a mountain. But except about fifty feet of sod and gravel on top it’s solid diamond. One diamond, one cubic mile without a flaw*’” (2: 72).

Описуючи діамант, що має об’єм в 1 кубічну милю, автор іронічно коментує, що ця діамантова гора не така вже й велика. Гіперболізм зображуваного в оповіданні простору створює атмосферу фантастичної, нереальної розкоші. Опис будинку, що вирізаний у цій діамантовій горі, також створює ефект фантазмагоричної розкоші: “...*each plate was of two almost imperceptible layers of solid diamond between which was curiously worked a filigree of emerald design, a shaving sliced from green air*” (2: 71).

Слід зазначити, що відмінною рисою даного оповідання від інших творів даного автора є зосередження виключно на символічно гігантському розмірові коштовного каміння, його кольорові чи інші характеристики елімінуються повністю. Тому назва оповідання *The Diamond as Big as the Ritz* не є метафорою, діамант величиною із готель Рітц це саме те, про що йдеться у фабулі твору: “*I visited the Schlitzer-Murphys last Easter. Vivian Schlitzer-Murphy had rubies as big as*

hen's eggs, and *sapphires* that were like globes with lights inside them'... 'And *diamonds*', continued John eagerly. The Schlitzer-Murphys had *diamonds* as big as walnuts — '... 'That's nothing at all. My father has a *diamond* bigger than the Ritz-Carlton Hotel'" (2: 66).

Як вже зазначалося вище, гіпербола є домінуючим засобом створення цього твору — у наведених прикладах *рубіни* порівнюються за розміром з курячим яйцем, *сапфіри* — з абажуром лампи, а *діамант* — з готелем. Фантазмагоричне перебільшення багатства слугує Фіцджеральду тлом, на якому ще виразніше вимальовується нікчемність, бездуховність та жорстокість володарів цієї безмежної розкоші.

Слід також зазначити, що у прозі письменника зображені коштовні прикраси є не тільки атрибутом змалювання світу речей, що оточує багатих героїв творів. Деякі з цих речей мають символічний характер. Так, наприклад, для Дейзі, головної героїні роману *The Great Gatsby*, намисто з *перлів* ціною в 350 тисяч доларів, подароване їй її нареченим Томом: "...and the day before the wedding he gave her a string of *pearls* valued at three hundred and fifty thousand dollars" (3: 82), є символом зради своїх почуттів, свого кохання, оскільки вона погодилася стати його дружиною всупереч тому, що кохала іншого. Напередодні весілля, отримавши листа від коханого і перебуваючи під впливом нервового зриву, вона спробувала розірвати заручини, на знак чого викинула подарунок нареченого у корзину зі сміттям, але завдяки зусиллям своєї подруги героїня "прийшла до тями" і, коли вона вийшла до гостей, намисто було на ній: "*She groped around in a waste-basket she had with her on the bed and pulled out the string of pearls*" (3: 83), "...and half an hour later, when we walked out of the room, the *pearls* were around her neck and the incident was over" (3: 83).

Назва цієї прикраси — намисто з *перлів* — зустрічається ще раз наприкінці роману після трагічної загибелі Гетсбі, вдруге зрадженого Дейзі. Оповідач і свідок всіх подій зустрічає чоловіка Дейзі Тома біля крамниці, де той поводить так, ніби нічого не сталося, і їх провини в смерті Гетсбі не має. Після їхньої розмови Том зайшов до ювелірної крамниці, щоб, на думку оповідача, купити *намисто з перлів* або, можливо, тільки запонки: "*Then he went into the jewelry store to buy a pearl necklace — or perhaps only a pair of cuff buttons — rid of my provincial squeamishness forever*" (3: 186). Таким чином, оповідачу здається, ніби Том збирався купити Дейзі ще одне намисто з *перлів*, яке стало б символом її чергової та остаточної зради своїх почуттів до Гетсбі.

Що ж стосується вживання номінацій коштовного каміння у переносному значенні у проаналізованих творах Ф. С. Фіцджеральда, то тут ми зустрічаємо традиційне порівняння вогню, небесних світил та води із коштовним камінням, наприклад: “*At the top of the steps two great doors swung silently open and **amber** light flooded out upon the darkness...*” (2: 70), де світло порівнюється з *буштином*. У наступному прикладі зірки порівнюються з *діамантами*: “*I never noticed the stars before. I always thought of them as great big **diamonds** that belonged to someone*” (2: 98). З *янтарем* також порівнюється вогонь у каміні: “*They were only happy when the dialogue was going on, and its seriousness bathed them like the **amber** glow of an open fire*” (2: 102). Традиційний же опис водних об’єктів за допомогою номінацій коштовного каміння представлені у досліджених творах порівнянням озера і океану з *сапфіром* та *бірюзою*, відповідно: “*Palm Beach sprawled plump and opulent between the sparkling **sapphire** of Lake Worth, flawed here and there by house-boats at anchor, and the great **turquoise** bar of the Atlantic Ocean*” (2: 108).

Таким чином, номінації коштовного каміння, зафіксовані у творах письменника, виконують як описову, так і характерологічну функції та є одним із засобів вираження головної теми творів — руйнівного впливу багатства на душу людини.

Література

1. Колегаєва И. М. Язык романов Френсиса Скотта Фицджеральда (на материале романов “Великий Гэтсби” и “Ночь нежна”): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04 / Одес. гос. ун-т им. И. И. Мечникова. — Одесса, 1977. — 22 с.
2. Fitzgerald F. S. *The Diamond as Big as the Ritz and Other Stories*. — Chatham: Wordsworth Editions Limited, 1994. — 177 p.
3. Fitzgerald F. S. *The Great Gatsby*. — London: Penguin Books, 1994. — 188 p.

УДК 811.111’0:159. 955

М. Г. Тер-Григорян

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЕДИНИЦ МЫШЛЕНИЯ И ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ

В последние годы прошлого века и начале настоящего отмечен возрастающий интерес филологов и философов к взаимодействию единиц мышления и языка в процессе порождения речи. Опубликовано значительное количество работ в нашей стране, а также в

ближнем и дальнем зарубежье. Об общности интересов философии и лингвистики в области семантики пишет Р. Траск [10: 25], подчеркивая мысль о том, что проблема соотношения языка и мышления пока окончательно не решена. При этом автор обращает внимание на то, что над этой проблемой работали такие крупные ученые, как британцы Бертран Рассел, Питер Стросон, Дэвид Дэвидсон; поляк Альфред Тарски; американцы Уилард Ван Орман Куин, Ричард Монтегью, Джеролд Кау, Джерри Фодор и другие [10: 230].

Язык и мышление являются двумя тесно связанными видами общественной деятельности, которые отличаются друг от друга по своей сущности и специфическим признакам. “Мышление — активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т. д., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредствованного познания действительности... Орудием мышления является язык, а также другие системы знаков” [16: 295]. Язык — это знаковая система (в своей исходной форме звуковая), деятельность, которая обеспечивает материальное оформление мыслей и обмен информацией между членами общества. Мышление, кроме своего практически-действенного вида, имеет психическую, идеальную природу; язык — это явление по своей первичной природе физическое, материальное [12: 606].

Языковая система характеризуется своей “открытостью” для мышления. Оно не только передается при помощи языка, но и постепенно проникает в язык. Язык и мышление, речь и мысль настолько тесно связаны друг с другом, что многие исследователи в области философии и языкознания считают возможным говорить о языке-мышлении “как синкретическом явлении, а контекст и речевую ситуацию отождествляют с опытом человека или общества” [3:152]. “Язык не только отражает действительность, воздействует на это отражение, он является “окном” в сознании человека” [11: 57].

Взаимодействие языка и мышления, теория языковых значений представляют собой важнейший аспект лингвистики. Взаимодействие языка и мышления изучается менталингвистикой. В менталингвистике существует такое направление, которое “характеризуется тем, что оно исследует язык как содержательную форму, как совокупность знаний, отраженных и закрепленных в языке. Это направление называют понятийным направлением (подразумевая, что предметом изучения является не только отражение форм мышления психических ассоциаций, но и содержание языковых понятий и категорий),

а также когнитивным” [3:156]. Установление типов и видов языковых значений является одной из важных задач менталингвистики, которую также называют лингвистической концептологией.

Концептология возникла в недрах философии языка. Это философское направление о существовании универсалий, т. е. общих концептов. Хотя филологи занимались проблемами философии языка с древнейших времен, особое внимание ей было уделено в конце XIX столетия. Отцом философии языка считают немецкого ученого Гутлоба Фреге. У философов и лингвистов совпадают интересы в плане изучения языка. Одним из аспектов пристального внимания исследователей философии и лингвистики, как уже было упомянуто выше, является семантика, учение о значениях. Так же, как и лингвисты, философы интересуются, каким образом языковые единицы соотносятся с реальным миром и миром концептов, каким образом значение высказывания зависит от контекста и каково взаимодействие языка и мышления. В одной из работ Дж. Фодора “The elm and the expert. Mentalese and its semantics” вместе с проблемами значения разрабатываются вопросы философии языка [9: 34].

Язык является лишь одним из способов формирования языкового понятия в сознании человека, но при этом это наиболее эффективное средство раскрытия его содержания [7: 8]. “Слово своим значением всегда представляет в языке лишь часть концепта, поэтому существуют многочисленные синонимы, дефиниции, высказывания, тексты, в своей совокупности раскрывающие содержание того или иного концепта” [7:8]. “Концепт... находится в диалектической взаимосвязи со значением — категорией семантической. Отличаясь степенью структурированности своего содержания (концепт менее структурирован), концепт и значение обнаруживают общий для них полевой принцип изоморфной организации, что и позволяет рассматривать семантику языкового знака как источник концептуальной информации”.

Проблеме концептуализации посвящены работы как лингвистов, так и психологов, среди них В. В. Петухов, А. Д. Плисецкая, Е. И. Вовк, Ю. Н. Караулов, А. Н. Леонтьев, А. А. Кибрик, Е. С. Кубрякова, Е. В. Рахилина, Дж. Лакофф, М. Джонсон и др. Современной когнитологической наукой было установлено, что концепты организуют деятельность человека, структурируют ощущения, определяют отношения с действительностью. Так как коммуникация основывается на той же концептуальной системе, которая используется в мышлении, язык оказывается важным источником данных об этой

системе. В последнее время появилось много работ, в которых авторы стремятся определить основной объект концептологии — концепт. Е. С. Кубрякова рассматривает концепт как “термин, который служит для пояснения единиц ментальных и психологических ресурсов нашего сознания и такой информационной структуры, которая отображает знание и опыт человека; оперативную смысловую единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, которая отображена в психике человека”. Автор определяет концепт как “понятие, образ, схему действий, гештальт или картину” [11: 67].

Концепт и понятие считают взаимозаменяемыми явлениями, однако как термин *концепт* обычно использовался в математической логике, а *понятие* — в логике и философии. Так, в философии *понятие* определяется как “форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений”. А *концепт* в философии рассматривается как “формулировка, умственный образ, общая мысль”. В лингвистической литературе *понятие* рассматривается как единица мышления, которая отражает существенные признаки предметов и явлений, с помощью которой реальная действительность обобщенно отражается в нашем сознании [6: 88]. Каждое понятие имеет две основные характеристики. Ими являются объем и содержание. Объем понятия — это класс определенных явлений, обобщенных в нем, а содержание — совокупность существенных признаков этих явлений.

В то же время концепт в лингвистике понимается как “глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания” [7: 4]. Концепт “состоит из компонентов (концептуальных признаков), т. е. отдельных признаков объективной или субъективной действительности, дифференцированно отраженных в его содержании и различающихся по степени абстрактности...” [7:17].

Ю. С. Степанов полагает, что “концепт — это явление того же порядка, что и понятие”, однако четко разделяет термины, причисляя понятие к области логики и философии, а концепт — к области культурологии. Как замечает автор, концепт и понятие пересекаются в том, что в структуру концепта входит содержание понятия как совокупность общих и существенных признаков понятия, соответствующих определенному классу предметов.

Если понятия в собственном смысле слова мыслятся, то концепты и мыслятся, и переживаются: “Они — предмет эмоций, симпатий

и антипатий, а иногда и столкновений”. Именно поэтому понятия принадлежат только мышлению, а концепты — культуре: это “как бы сгустки культурной среды в сознании человека”.

Проблема реконструкции языковой картины мира стала одной из главных в когнитивной лингвистике. Она связывается с развитием центральных понятий (концепт, фрейм), которые репрезентируют ментальный образ на вербальном уровне. Когнитивный подход в рассмотрении фактов языка связан с проблемами языка и сознания, способами языковой категоризации действительности. Так, под базовым термином “концепт” в когнитивной лингвистике, как утверждает С. А. Жаботинская, понимается “любая оперативная единица мышления, которая может предполагать и не предполагать наличие четкой логической формы” [1:34]. Е. А. Селиванова определяет концепт как “информативную структуру сознания, главным образом организованную единицу памяти, которая включает в себя совокупность знаний про объект познания, вербальных и невербальных, приобретенных путем взаимодействия пяти психических функций сознания и подсознания”.

Как единица познания мира концепт может иметь различную степень информативной насыщенности, оставаясь при этом целостным образованием, способным пополняться, изменяться и отражать человеческий опыт. Высокой степенью информативной насыщенности обладают такие концепты, как *время*, *пространство*, *оценка*, менее насыщенными являются концепты *звука* [2: 67], *желания* [4: 76] и т. д.

Иной подход к определению природы концепта находим в работе М. Бредруда о концептуальной метафоре, которая, согласно мысли автора, помогает раскрыть суть метафорических связей между полисемантическими смыслами. В этой же работе М. Бредруд, ссылаясь на Дж. Лакоффа, пишет о его идеализированных когнитивных моделях, которые напоминают фреймы. Дж. Лакофф в своей работе “Когнитивное моделирование” утверждает, что идеализированные модели условий реального мира могут дать объяснение некоторым прототипическим эффектам [5: 101]. Прототипический эффект, например, в случае толкования слова “холостяк” (*bachelor*) состоит в том, что дефиниция “неженатый взрослый мужчина” (*unmarried adult male*) характерна для идеализированного мира с моногамным браком в более или менее определенное время. Однако этот идеализированный мир значительно отличается от реального мира. Сегменты общества, которые не вписываются в идеализированную схему, включают пап,

монахов, а также пары, живущие в гражданском браке. Все они воспринимаются обществом как маргинальные разновидности холостяков [8: 32].

Литература

1. Жаботинская С. А. Когнитивная лингвистика: принципы концептуального моделирования // *Лінгвістичні студії*. — Черкаси, 1997. — Вип. 2. — С. 31–52.
2. Кодзасов С. В. Уровни, единицы и процессы в интонации // *Issues in phonetics*. — М., 1999. — 176 с.
3. Кодухов В. И. *Общее языкознание*. — М.: Высшая школа, 1974. — 303 с.
4. Конакова Е. И. Категория желания и способы ее выражения в современном английском языке: Дис. канд. филол. наук: 10. 02. 04. — Одесса, 1990. — 168 с.
5. Лакофф Дж. Когнитивное моделирование // *Язык и интеллект*. — М.: Наука, 1995. — С. 92–127.
6. Манакин В. Н. *Сопоставительная лексикология*. — К., 2004. — С. 20–121.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие “концепт” в лингвистических исследованиях. — Воронеж, 2000. — 30 с.
8. Brederode T. van. *Frames and Metaphor*. — Amsterdam, 1995. — 155 p.
9. Fodor J. *The elm and the expert. Mentalese and its semantics*. — London, 1995. — 126 p.
10. Trask R. L. *Key concepts in language and linguistics*. — London, New York: Routledge, 1999. — 378 p.
11. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. *Краткий словарь когнитивных терминов*. — М.: Филфак МГУ, 1997. — 243 с.
12. *Лингвистический энциклопедический словарь*. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 709 с.

УДК 802.0-801.561.3

Л. С. Ткаченко

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БЕССОЮЗНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С НЕЗАВЕРШЁННЫМИ СИНТАКСИЧЕСКИМИ СТРУКТУРАМИ В СИСТЕМЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Потребность в высококвалифицированных специалистах по синхронному переводу в современном информационно насыщенном мире заставляет пересматривать многие быстро устаревающие подходы анализа спонтанной разговорной речи. Обучение в период “информационного взрыва” упирается в серьёзное противоречие между

необходимостью быстрой коммуникативной реакции и ограниченной возможностью человеческого восприятия [3, 5]. Современному переводчику становится всё труднее интерпретировать речь чужого языка, открытая система которого оказывается подверженной влиянию молодёжных жаргонов и слэнга, насыщенной различного рода коллоквиальными отступлениями от стандарта как на лексическом, так и на грамматическом уровнях [8].

Исследованиями в области педагогики и методики преподавания иностранных языков установлено, что устранению подобных проблем может способствовать отход от опоры исключительно на материалы абстрактного и формального характера. Для этой цели должна использоваться методика привлечения студентов к работе над восприятием и запоминанием современной живой разговорной речи [4]. Отдельной темой нескольких подобных занятий может быть обработка дискурса разговорной речи, включающей конструкции с бессоюзной связью, процент которых в данном виде текста превалирует над другими видами связи [1, 2].

Выделение и изучение смысловых связей в пределах *бессоюзного сложного предложения* (в дальнейшем: БП) с незавершёнными синтаксическими структурами нами проводились на материале текстов записанной разговорной речи (РР) носителей английского языка, представленной в Survey of English Usage [9], чей корпус может быть привлечен для работы в аудитории на занятиях по практике перевода.

В БП, рассматриваемом нами как “специальным образом организованная, закрытая цепочка предложений, представляющих собой единое высказывание” [7: 124], существует определённая взаимосвязь предложений. БП с незавершёнными синтаксическими структурами согласно данным проведённого нами анализа дискурса РР является одним из самых распространённых видов высказываний с бессоюзной связью (24,96%) из рассматриваемых конструкций. Во многом БП с незавершёнными синтаксическими структурами обязано своим господствующим положением в РР когнитивным процессам, связанным с работой памяти, мышления и особенностями внимания [6]. Психофизиологические механизмы формирования речи приводят к автокорректировкам, обрывам *предикативных конструкций* (ПК), самоперебивам, переходам с одной темы высказывания на другую и т. д.

Появление БП с незавершёнными синтаксическими структурами вызвано недостаточной оформленностью мысли, неудовлетворён-

ностью сказанным, переключением внимания с одного объекта на другой и т. п. БП с незавершёнными синтаксическими структурами, в соответствии с результатами нашего анализа, характеризуется незавершённой предыдущих ПК, к которым присоединяется *бессоюзная предикативная конструкция* (БПК).

Незавершённость, таким образом, характеризует не саму БПК, а предыдущую ПК, но именно благодаря её усечённости присоединение последующей ПК происходит на бессоюзной основе и усложняет восприятие всего текста.

Иногда однако и сама БПК не находит подходящего варианта в поисках адекватного языкового средства и остаётся незавершённой. В таком случае всё высказывание носит незавершённый характер, но в условиях РР часто оказывается понятным и без законченного языкового оформления за счёт невербальных компонентов общения — мимики, жестов, поведения и т. д.

B. People are getting choosy. **The — there's more to do, of course —** [9: ex. 13].

A. Well, **they — er it was** a very cold night, and they'd never been out before, and **I thought —** [9: ex. 8].

Поэтому в аудиторных условиях желательно использовать также видеоматериалы к текстам, которые сопровождают такого рода учебные тексты. В случае их отсутствия можно проводить со студентами занятия по регенерации контекстуальных особенностей существования текста.

Все виды БП с незавершёнными синтаксическими структурами, встречающиеся в дискурсе РР, можно разделить на два вида БП: БП, в котором структура БПК повторяет лексико-синтаксическую структуру предыдущей ПК без изменения (1 — 7), и БП, в котором лексико-синтаксическая структура БПК абсолютно отлична от предыдущей ПК (8 — 11):

(1) C. Yeah. You know, the — the — i — **it's cheap**, is'n — **it's a cheap** way of — I — er —... [9: ex. 13].

(2) B. **I'm — I'm** very suspicious of the press generally, and I can tell you because — not only, I mean that's — that's one case that you've given — [9: ex. 3].

(3) B. **They're — they're** trying to get them [9: ex. 13].

(4) A. No, no, it'll be perfectly all right, Reynard. **I've got — I've got** about a week of fairly hard work after the fourth of July. This CSC stuff, you see [9: 100].

В вышеприведённых примерах в БПК повторяются без изменения основные предикативные элементы — подлежащее и сказуемое.

Могут повторяться и другие члены предложения:

(5) B. He's — he's been to **the la** — to — oh — **the last** f — f — two or three world cup — world cup mat — things, you know, tournaments [9: ex. 1] (повтор определения и дополнения).

Довольно частотно и БП, в котором в БПК повторяется только подлежащее или только глагол-сказуемое, или его часть:

(6) C. Well, some people resort to beer. No. but you know what I mean, **i** — **it** — to me **it's** always been a confession of failure [9: ex. 13].

(7) B. I think **it probably** — **it probably** is the money for what you get, you know (9, ex. 1).

В следующих примерах БП наблюдается полная реконструкция незавершённого ПК: меняется подлежащее и сказуемое:

(8) A. I see. I'm — I'm — I'm — it's very kind of you, Sam [9: 101].

(9) A. But you see, it is a sui generis, so it'll — so anybody looking for a niche to fit it into is sort of begging for the moon, you see [9: 107].

(10) A. Quite so. How many people have you got for the — You know, incidentally, we haven't seen each other since that peculiar meeting with the language lecturers, remember, the examiners' meeting, right? I think that went very well [9: 107].

(11) A. Well now, you see, these people for years... As a matter of fact, I rather burst out [9: 108].

Может меняться только один из главных членов предложения:

C. **W-were** you — **did** you have a car with you? [9: ex. 7].

Смена подлежащего или сказуемого, а также того и другого одновременно является следствием переноса внимания или мысли с одного объекта на другой, смены темы в разговоре, перспективы всего высказывания и т. д. По этой причине все примеры БП с незавершёнными структурами, в которых происходит изменение синтаксической структуры, носят характер сдвигающего присоединения. В связи с этим БПК иногда не совпадает в модальном и временном планах с предыдущей ПК, что, безусловно, усложняет работу адресата по декодированию дробленного высказывания. Иногда незавершённые синтаксические структуры ассоциируются с “неряшливостью” в выборе средств. Однако эта “неряшливость” может преследовать определённые цели. Например, она может свидетельствовать о глубоких чувствах, о трудности в выражении этих чувств, о решении сложной интеллектуальной задачи, в которой незримо присутствует адресат, и т. д.

B. Well, no, **let's have a look at...** I'm back on the 29th. Reynard. Now, if these papers come by the 29th of June and you send them through to me in Loughton, then between the 29th and — **let me see — 4 — 5 — 6 — 7** — about the eighth, so — I shall leave roughly from the 29th of June to the eighth of July, on which I can spend the whole of that time on those two papers if they happen to come, and then again from the 8th of July until — [9: 100 — 101].

Незавершённость ПК вызвана необходимостью обдумывания ситуации с целью последующего представления её результатов в языковой форме. Типичные “нескладные” конструкции довольно характерны для РР. Неизбежные добавления и реконструкции при продуцировании связаны также и с проблемой выбора наиболее подходящего слова, синтаксической конструкции. Так называемые “**муки слова**” возникают в самом процессе коммуникации:

C. Yeah.

B. — **and — er...**

C. Yeah, I suppose so.

B. I mean cinema **have b — for a long time has been in trouble**, I mean that's why well you got all these sex films — it was a kind of a desperate attempt to... [9: ex. 13].

Собеседник (C) помогает (B) найти средство выражения мысли “поощряющими” фразами (Yeah. Yeah, I suppose so.). Говорящий использует паузы hesitation для работы мыслительного поиска — **erm — and -er...** В работе над такого рода диалога желательно заставлять студентов четко дифференцировать партию каждого собеседника.

Часто внутренний мыслительный процесс (2) или внутренний поиск нужного слова, конструкции (1) “выходит наружу”. В результате появляется лексико-синтаксическая конструкция, отражающая не логическое развёртывание мысли, а внутренний процесс работы памяти. ПК с “наружным” поиском слова или мысли, как правило, направлена на самого говорящего, а не на собеседника:

(1) A. If he puts it into a diplomatic bag — **what's his name** — Mikey Corn did, then it's not so bad [9: ex. 99].

(2) A. **What was the other thing I wanted to ask you?** Is — is it this year that Nightingale goes? [9: ex. 101].

Время для обдумывания и обработки дальнейшей информации, которая последовательно внедряется в высказывание, часто заполняется в РР паузами hesitation, которые придают структуре всего высказывания прерывистый характер. Невозможность заранее про-

думать полностью структуру фразы является следствием ограниченности пропускной способности каналов восприятия и оперативной памяти говорящего:

B. I can see trees from the window, and **walking** — **walking** to Sainsbury's is lovely, because **there's** — **there's** — **there's** some flats, and **there there's** lots of lawn, and then trees, and some lovely old houses on the other side of the road, and — **it really** — **in the autumn**, I mean, **the leaves and everything** — [9: ex. 6].

Незавершённые ПК, в том числе и БПК с незавершённой структурой, являются довольно часто следствием высокой степени эмоционального состояния, в котором пребывает говорящий. Переполюющиеся чувства и эмоции берут верх над сознанием, в результате чего нарушается стройность и логичность подачи информации в процессе коммуникации. Говорящий не может подобрать подходящего языкового выражения своим чувствам и состоянию, но адресат всегда должен попытаться найти наиболее адекватное толкование услышанного. Безусловно, работа с таким видом текстов будет способствовать развитию навыков непринужденного общения у студентов с носителями языка и тренировать их слуховые, а также разговорные способности при обработке текстов на иностранном языке.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. — М.: УРСС, 2004. — 488 с.
2. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. — М.: Высшая школа, 2001. — 459 с.
3. Кожина М. Речеведческий аспект теории языка // *Stylistyka słowianska*. — VII. — Opole: Opole University, 1998. — С. 5–31.
4. Набокова І. Ю. Лінгвістичні основи проблеми формування англомовних граматичних навичок на синтаксичному рівні // *Вісник Харківського національного університету*. — № 725. — Харків: Константа, 2006. — С. 183–186.
5. Прокопчук К. О. Вплив особливостей структури тексту на його сприймання // *Мовна компетенція, креативність та актуальні проблеми викладання іноземних мов*. — Харків: Константа, 1998 — С. 156–161.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Напрями та проблеми. — Полтава: Довкілля-К, 2008. — 712 с.
7. Ширяев Е. Н. Бессоюзное сложное предложение. — М.: Наука, 1986. — 408 с.
8. Sokolets I. I. *Speech Etiquette in English and Ukrainian* // *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського державного лінгвістичного університету*. — Вип. 1. — Київ: КДЛУ, 2000. — Р. 129–134.
9. *Survey of English Usage*. — <http://www.ucl.ac.uk/english-usage/projects/ice-gb/sampler/form.htm>

**К ПРОБЛЕМЕ “КРЕОЛИЗАЦИИ” ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ
СТАТЬИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ: ИСТОРИЯ
И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ**

В современной коммуникативной среде естественный язык является важнейшим и наиболее универсальным, хотя и не единственным средством общения. Как показывает практика, в ряде случаев именно во взаимодействии со знаками иных семиотических систем вербальные знаки наиболее успешно реализуют свои коммуникативно-прагматические функции. И хотя использование в процессе коммуникации различных знаковых систем было свойственно человеку на всем протяжении его развития (пиктография, гравюры, агитационные плакаты, карикатуры, рекламные вывески и т. п.), только во второй половине XX века невербальный компонент превратился из вторичного, подчиненного источника информации в равноценный компонент текста, не уступающий по значимости словесному ряду.

Одной из первых к исследованию таких семиотически осложненных текстов в единстве составляющих их компонентов обратилась психолингвистика (в частности психолингвисты Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов), где и возник термин “креолизованные тексты” (КТ), под которыми понимаются тексты, “фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)”. В аспекте лингвистики текста КТ длительное время не попадали в поле зрения исследователей, и только стремительное увеличение количества визуально-представленной информации в письменном модусе привлекло закономерный интерес лингвистов сначала к проблеме функционирования иконических сообщений и различных графических элементов в тексте, а затем и к проблеме “креолизации” текста. В этой связи стоит отметить фундаментальные работы таких специалистов в области лингвистики, как А. А. Абдуазизов, Е. Е. Анисимова, И. В. Арнольд, А. Г. Баранов, И. Н. Горелов, И. Э. Ключанов, Г. В. Колшанский, В. И. Михалкович, А. В. Михеев, О. В. Мишина, Т. М. Николаева, Л. Б. Паршин, Н. В. Петровский, С. П. Попов, А. А. Реформатский, А. Г. Сонин, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Б. А. Успенский [1–6; 9].

Дополняя определение Ю. А. Сорокина и Е. Ф. Тарасова, Е. Е. Анисимова отмечает, что “применительно к письменной коммуникации к креолизованным текстам относятся тексты, доминанту поля паралингвистических средств которых образуют иконические (изобразительные) средства” [2: 8]. Проанализировав целый ряд синонимичных терминов (креолизованный, поликодовый, видеовербальный, лингво-визуальный, изовербальный, кодово-негомогенный, семиотически осложненный [2, 7]), и обобщив их определения, приходим к выводу, что **креолизованный текст** — это двусторонний содержательно-формальный коммуникативный феномен, содержащий в своей формальной структуре вербальное и иконическое сообщения, которые связаны между собой в содержательном, содержательно-композиционном и содержательно-языковом аспектах, и, таким образом, создают единое знаковое пространство текста. Под иконическим сообщением понимаем “цельнооформленное коммуникативное образование, своего рода высказывание, закодированное с помощью графических знаков иконического кода, которые могут носить пикторальный характер (рисунок, фотография) или абстрактно-схематический (диаграмма, таблица, формула, карта)”.

Изображение в разной степени участвует в организации креолизованного текста. В зависимости от типа связи между изображением и вербальной частью текста могут быть выделены две основные группы КТ: тексты с частичной креолизацией и тексты с полной креолизацией.

В текстах с **частичной креолизацией** вербальная часть относительно автономна, независима от изображения, между вербальными и иконическими компонентами складываются автосемантические отношения. Как правило, иконический компонент сопровождает вербальное сообщение и является факультативным элементом в организации текста. В текстах с **полной креолизацией** вербальная часть не может существовать автономно, независимо от иконического компонента — между ними устанавливаются синсемантические отношения. Вербальная часть в данном случае ориентирована на изображение или отсылает к нему, а изображение выступает в качестве обязательного элемента в организационной структуре креолизованного текста.

Функционируя в едином семантическом пространстве, взаимодействуя друг с другом, вербальный и иконический компоненты сообщения обеспечивают целостность и связность креолизованного

текста, его коммуникативный эффект. Многие психолингвисты, занимающиеся исследованием проблемы восприятия креолизованных текстов, утверждают, что в процессе восприятия реципиентом креолизованного текста происходит двойное декодирование заложенной в нем информации, в результате чего создается единый общий концепт (смысл) креолизованного текста.

Стремление авторов текстов различных функциональных стилей к наглядной репрезентации вербально изложенной информации вместе с развитием современных технических средств и новейших технологий приводит ко все более широкому внедрению изобразительного ряда в процесс письменной коммуникации и более тесному смыканию изображения с собственно вербальной составляющей. Так, Н. И. Христофорова отмечает тот факт, что в процессе популяризации научной информации важным становится уменьшение плотности информативности, чему способствует такой прием, как введение избыточной информации. Для этого в структуру научно-популярного текста включаются такие иконические компоненты, как фотографии, рисунки и таблицы с подписями и/или небольшими комментариями к ним. “Передавая целый ряд признаков в виде ярких динамичных образов, фотографии, рисунки и таблицы позволяют визуализировать процесс формирования нового понятия, дополнения или разъяснения информации в тексте. Опора на образное мышление помогает читателю ускорять процессы обработки сложной информации, поиска и нахождения закономерностей”. Иконические сообщения были также зафиксированы в художественном и научном текстах (Н. В. Степанюк, Т. В. Яхонтова), в электронных сообщениях, размещенных в “глобальной паутине” (С. С. Данилюк и Н. В. Реконвальд), в газетных статьях (Л. М. Большианова [7]) и журналах (Е. Е. Анисимова [2]), в сфере средств массовой коммуникации (М. Б. Ворошилова [8], С. П. Попов, А. Г. Сонин). Не остались в стороне от этих процессов и составители толковых словарей. В XX веке наступил качественно новый этап в развитии практической лексикографии: в частности составители толковых словарей английского языка прибегли к использованию иконических сообщений при лексикографировании “сложных” слов, что привело к появлению в этих изданиях семиотически осложненного текстового образования — **креолизованной лексикографической статьи**, содержащей в своей структуре вербальный компонент (фонетическая, грамматическая, лексическая информация о заглавном слове (лемме) и примеры употребления

слова) и иконический компонент, который визуально представляет референт (понятие), обозначенный данным словом. Креолизованную лексикографическую статью относим к текстам с частичной креолизацией, т. к. вербальный и иконический компоненты подобной статьи находятся в автосемантических отношениях. Это означает, что вербальное сообщение достаточно автономно, и может быть адекватно воспринято реципиентом вне соотнесения с иконической частью. Первые упоминания об иконических сообщениях в англоязычных толковых словарях, по нашим сведениям, появились в 1960-х годах. К. А. Карулис в своей публикации 1963 г. замечает, что в иностранных словарях толкования слов часто сопровождаются маленькими рисунками. Рассуждая об оксфордском издании учебного толкового словаря *“The Advanced Learner’s Dictionary of Current English”* (1958), автор цитирует обоснование лексикографов: “рисунок дается к толкованию слова в том случае, если от одного описания читатель не получил бы ясного представления (например, о редких зверях дальних стран)”. Однако сам исследователь сомневается в целесообразности использования иконических сообщений в толковых словарях и придерживается следующей точки зрения: “В капиталистических странах толковые словари являются главным образом коммерческими изданиями и имеют поэтому все отрицательные моменты, которыми характеризуются коммерческие начинания. Чтобы увеличить число покупателей, издательства и редакции часто выпускают словари в таком виде (подразумевается наличие в них иконических сообщений — А. Т.), который совсем не отвечает задачам толкового словаря”. Как видно из приведенной цитаты, роль иконических сообщений в толковых словарях не воспринимается исследователем всерьез. До недавнего времени креолизованные лексикографические статьи не становились объектом комплексного лингвистического исследования. Отдельные упоминания о них можно найти в публикациях Л. Д. Лебедевой, А. Г. Томчаковского, Н. И. Христофоровой.

В современных англоязычных толковых словарях иконические средства передачи информации представлены во всем своем видовом многообразии. Составители словарей прибегают к использованию гистограмм, графиков, диаграмм, карт, портретов, рисунков, схем, таблиц, фотографий, формул, чертежей. Данные иконические сообщения достаточно эффективно справляются с основными задачами, которые стоят перед толковыми словарями: рисунки легко и доступно толкуют значения незнакомых для читателя слов; фотографии сообщают о

реалиях, существующих в определенных странах; портреты представляют знаменитых политических и общественных деятелей, внесших весомый вклад в ту или иную область деятельности; карты наглядно показывают географическое расположение различных стран и т. п.

Однако многие исследователи толковых словарей утверждают, что “задача словаря состоит не только в том, чтобы дать материал об общеизвестных словах и объяснить малоизвестные, редкие, трудные слова, но и в том, чтобы описать лексический состав языка в его связях и отношениях. Только тогда словарь достигает своей цели”. В англоязычных толковых словарях с данной задачей успешно справляются *рисунки со сложной структурной композицией*, каждый из которых состоит из серии рисунков, объединенных по какому-либо смысловому параметру в единое коммуникативное целое, которое мы называем “*мегарисунком*”. Мегарисунки обычно представляют собой тематические группы и/или служат наглядной иллюстрацией гиперо-гипонимических гнезд. Помимо основной функции, присущей всем без исключения иконическим сообщениям (визуальная репрезентация значений заглавного слова), мегарисунки могут сообщать читателю значительный объем дополнительной информации о семантически близких словах, парадигматически связанных с заглавным словом: синонимах, антонимах, гиперонимах, гипонимах, а также о словах, входящих в ту же тематическую группу, что и заглавное слово.

Таким образом, можно утверждать, что иконическое сообщение может выполнять следующие функции в структуре креолизованной лексикографической статьи толкового словаря:

- 1) оптимизировать адекватное понимание значений слов;
- 2) конденсировать значительный объем информации в рамках единого сообщения и, таким образом, уменьшать когнитивные и временные затраты читателя;
- 3) увеличивать информационный потенциал креолизованной лексикографической статьи, сообщая читателю дополнительную информацию о референте, обозначенном заглавным словом;
- 4) отражать семантические связи лексических единиц английского языка;
- 5) привлекать дополнительное внимание к визуально представленной информации, тем самым стимулируя познавательную деятельность реципиента.

В заключение настоящего исследования отметим, что изучение креолизованного текста, в том числе в англоязычных толковых сло-

варях, — перспективное и актуальное направление современной лингвистики; на данный момент можно говорить только о формировании как предмета изучения, так и методики.

Литература

1. Абдуазизов А. А. *О статусе и критериях установления паралингвистических средств* // *Филологические науки*. — 1980. — № 6. — С. 66–71.
2. Анисимова Е. Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов*. — М.: Академия, 2003. — 128 с.
3. Анисимова Е. Е. *О целостности и связности креолизованного текста (к постановке проблемы)* // *Филологические науки*. — 1996. — № 5. — С. 78–84.
4. Анисимова Е. Е. *Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов)* // *Вопросы языкознания*. — 1992. — № 1. — С. 71–78.
5. Арнольд И. В. *Графические стилистические средства* // *Иностранные языки в школе*. — 1973. — № 3. — С. 13–20.
6. Баранов А. Г., Паришин Л. Б. *Воздействующий потенциал варьирования в сфере метаграфемы* // *Проблемы эффективности речевой коммуникации: Сб. научно-аналитических обзоров* / Ред. Н. А. Безменова, Л. Г. Лузина. — М.: ИНИОН, 1989. — С. 41–115.
7. Большакина Л. М. *Внешняя организация газетного текста поликодового характера* // *Типы коммуникации и содержательный аспект языка: Сб. науч. тр.* — М.: ИЯ, 1987. — С. 167–172.
8. Ворошилова М. Б. *Креолизованный текст в политическом дискурсе* // *Политическая лингвистика*. — Екатеринбург, 2007. — Вып. 3 (23). — С. 73–78.
9. Горелов И. Н. *Невербальные компоненты коммуникации: Монография*. — М.: Наука, 1980. — 104 с.

УДК 811.111-342

Н. А. Улитина

ИНТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ

В последние десятилетия реклама стала объектом внимания многих ученых [1, 2, 3, 4]. Данное явление обусловлено прежде всего тем фактом, что реклама, являясь продуктом научно-технического прогресса общества, выполняет ряд значимых функций в сфере массовой коммуникации. Однако вместе с тем при всем многообразии подходов к изучению рекламных текстов, вплоть до начала

90-х годов XX столетия в украинской лингвистике не было специальных работ, посвященных **рекламному слогану** (далее РС). Нет работ, в которых слоган рассматривался бы с позиции жанроведения. На наш взгляд, подобное положение объясняется стремлением исследователей выявить и описать прежде всего прагматические, лингвострановедческие и структурные особенности всего многообразия рекламных текстов, а не их отдельных жанров [5, 6, 8]. Лишь в нескольких работах рекламный слоган рассматривается в качестве особой формы текстовой реализации рекламного послания [7, 9]. Актуальность исследования обусловлена возрастанием в жизни современного общества роли рекламы, расширением сфер функционирования и появлением новых ее видов; необходимостью в связи с вышеизложенным проведения комплексного интралингвистического анализа слоганов.

Для проведения интралингвистического анализа англоязычных РС нами было собрано 320 рекламных слоганов, полученных методом сплошной выборки из британских и американских периодических изданий, рекламных листовок, буклетов, альбомов, опубликованных в период с января 2000 года по июнь 2008 года включительно, а также представленных в компьютерной сети Интернет на следующей странице: <http://www.adslogans.co.uk>.

Слоганы подразделяются на 16 групп *по объекту рекламирования*: “Food”, “Organizations”, “Transport”, “Drinks”, “Health and Beauty”, “Mass-media”, “Fashion”, “Service”, “Technics”, “Tobacco”, “Make-up”, “Home”, “Pharmacy”, “Free-time”, “Stationery” и “Gifts”.

Интралингвистический анализ РС проводился на *фонетическом и лексическом* языковых уровнях. Интралингвистический анализ РС проводился по определенным параметрам, в основу которых положен тот или иной стилистический прием, “игра” структурой РС, направленность на читателя.

В РС на каждом языковом уровне присутствует своего рода “игра”, проявляющаяся в выборе языковых средств и стратегий, направленных на оказание воздействия на адресата рекламного объявления, например: игра со звуковой структурой, с многозначностью слов и комплексных выражений, семантическая неожиданность и т. д.

Следует отметить, что нами рассматривалась не только устная реклама, но и печатная; вследствие чего звуковое измерение РС изучалось в его особом выражении в письменной (печатной) рекламе. По отношению к английскому языку это возможно, поскольку его

система письма относится к алфавитному типу, в котором одна или несколько букв передают определенный звук. Кроме того, с фонетической точки зрения РС анализировался с позиций фонетической стилистики, которая также позволяет исследовать фонетическую сторону письменной речи. Так, звуковое измерение рекламного слогана в печатной рекламе преломлялось в силу своего особого выражения на письме, а приемы аллитерации, ассонанса и рифмы отражались также и в письменной форме.

Проведенный интралингвистический анализ позволил сделать следующие выводы.

1. Элементы фонетической игры в РС способствуют игровому выражению смысла, вводят дополнительные коннотации, придают экспрессивность и благоприятствуют запоминаемости рекламного слогана, выступающей как один из важных моментов при создании удачного слогана, который, по сравнению с другими рекламными жанрами, должен быть четко воспроизводим и ассоциативно связан с товаром или услугой.

2. Было рассмотрено 7 *фоностилистических приемов*, используемых для формирования РС. Установлено, что для английской рекламы наиболее популярными являются: рифма, которая составляет 28,5% от общего количества РС; аллитерация — 24,7% и орфографические ошибки “misspelling” — 15,3%. Менее часто используются: звукоподражание — 12,1%; звуковой символизм — 9,2% и ассонанс — 7,0%. Повтор звукосочетаний составил 3,2% от общей выборки РС, что свидетельствует о его крайне редком употреблении.

3. На лексическом уровне было рассмотрено 30 *стилистических приемов* с целью выявления частотности употребления тех или иных средств в англоязычных РС. Отмечено, что лидирующие три места занимают: аллюзия — 22,7%, игра с многозначностью слов — 16,5% и использование цифр, нумерации и символов — 14,6%. Далее идут: гипербола — 10,95%; каламбур — 6,9%; лексический повтор — 5,49%; цитаты — 3,2%; метафора — 3,1%; заимствования — 2,9%; парадокс — 2,7%; фразеологические единицы — 1,9%. Довольно редко употребляются: антитеза, пословицы и поговорки — по 1,5%; литота — 1,4%; инициальные аббревиатуры — 1,2% и сравнения — 1,0%. Крайне редко используются следующие приемы: персонификация — 0,6%; метонимия и оксиморон — по 0,3%; антимерия, афоризмы, крылатые слова и семантическая неожиданность — по 0,2%; пародия — 0,15%; синестезия, синекдоха и смешанный тип аббревиатуры — по 0,1%;

апокопа — 0,09%. К “нечастотным” можно отнести: аферезис — 0,06%, акроним и эллипсис — по 0,03%.

4. Как показало проведенное исследование, использование в рекламных слоганах таких приемов, как *антитеза, сравнение, олицетворение, каламбур, аллюзия, пословиц, фразеологизмов, цитат*, а также *иноязычной лексики* не только расширяет рамки рекламного слогана, но и создает возможность манипулирования жизненными установками адресата. Кроме того, в рекламном слогане прослеживается тенденция к отходу от принятых норм языка и созданию так называемых рекламных *неологизмов*; при этом новообразованные слова прочно входят и в сам рекламный слоган, и в лексическую систему языка.

5. На основании проведенного эксперимента установлено, что основной *характеристикой* интралингвистического уровня рекламного слогана является “максимум информации минимумом средств”, вследствие чего в слогане проявляется тенденция к гиперкраткости.

Литература

1. Авдеенко И. А. *Структура и суггестивные свойства вербальных составляющих рекламного текста: Автореф. дис.... канд. филол. наук. — Барнаул, 2001. — 23 с.*
2. Кочетова Л. *Лингвокультурные характеристики английского рекламного дискурса: Автореф. дис.... канд. филол. наук. — Волгоград, 1999. — 20 с.*
3. Лалова Т. И. *Реклама: фонетический аспект // Актуальные проблемы языкознания и методики обучения иностранным языкам. — Воронеж: ВГПУ, 2000. — С. 129–130.*
4. Музыкант В. Л. *Реклама: функции, цели, каналы распространения. — М.: Изд-во МНЭПУ, 1996. — 335 с.*
5. Мурза Т. Л. *Реклама в женских журналах как социально-психологический феномен // Вестник Московского ун-та. Серия 18. Социология и политология, 2001. № 3. — С. 106–112.*
6. Полубиченко Л. В. *Мужской и женский язык рекламы // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — М., 2000. — № 2. — С. 48–97.*
7. Солошенко А. Д. *Коммуникативно-прагматические аспекты рекламного слогана в рамках модели рекламного воздействия (на материалах американской бытовой рекламы): Автореф. дис.... канд. филол. наук. — Львов, 1990. — 43 с.*
8. Хохлова П. И. *Финансовая реклама в прессе Великобритании: коммуникативные и стилистические аспекты: Автореф. дис.... канд. филол. наук. — М., 2000. — 41 с.*
9. Klotz V. *Slogans // Nusser P. Anzeigenwerbung. — München: Wilhelm Fink, 1975. №. 7. — S. 96–105.*

ЗМІСТ

Від редколегії..... 3

Секція 1

ВИЩА ОСВІТА У СВІТЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Л. В. Алагира, О. В. Александрова

USING THE WORLD WIDE WEB WITH STANDARD
AND SUBSTANDARD ENGLISH AS SECOND LANGUAGE
(ESL) LEARNERS 6

С. М. Антонова

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ
ЛИЧНОСТИ: ТЕСТОЦЕНТРИЗМ
ИЛИ ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА? 10

Л. О. Берлінська

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ 20

S. S. Boguslawskij, O. L. Melnitschuk

INTERKULTURELL KOMPETENZORIENTIERTER
FREMDSPRACHENUNTERRICHT 23

М. В. Бурундукова

ПРОБЛЕМА ДУХОВНОСТІ І ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА
У ВИЩІЙ ШКОЛІ У СВІТЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ 27

Н. П. Вит, Н. Г. Иванова

НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ 29

Л. Н. Голубенко, Н. Ю. Колесниченко

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ 33

О. В. Григорович

ДЕЯКІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-
ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ 37

<i>Л. В. Добровольская, Л. П. Магомедова</i> ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ АНГЛИИ И ГЕРМАНИИ	40
<i>О. С. Ковальчук</i> ВИКОРИСТАННЯ ДЕЯКИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	46
<i>К. В. Лесневська, Л. Б. Логацова</i> ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА-ЕКОНОМІСТА (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)	54
<i>Г. Я. Маковська</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	61
<i>В. М. Романець</i> ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ (ЕПОХА ПРОСВІТНИЦТВА)	66
<i>Р. Н. Тимченко</i> ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ КУРСА “НОВЕЙШАЯ ЛИТЕРАТУРА СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА” (“НОВЫЙ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИЙ РОМАН”)	71
<i>О. В. Хромченко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КРЕДИТНО-МОДУЛЬНІЙ СИСТЕМІ НАВЧАННЯ	79

Секція 2
ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<i>Г. Н. Алтухова</i> КУЛЬТУРНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ- МИГРАНТОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГРЕЦИИ	86
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>С. М. Антонова, А. А. Мурашов</i> ОТВЕТЫ РИТОРИКИ НА ВЫЗОВЫ НОВОГО ВРЕМЕНИ	92
<i>Н. М. Ануфриева, Н. П. Вит, Л. Д. Добровольская</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В СВЕТЕ ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНЫ В ЕВРОПЕЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: К ПРОБЛЕМЕ УЧЕБНИКА	99
<i>Н. В. Афтенюк</i> ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ СЕНСОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ЕЕ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ “ЗАПАХ”)	103
<i>С. В. Боднар</i> ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МОВНОМУ ВНЗ	107
<i>Н. В. Варешкина</i> К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЕДИНИЦЕ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МИНИМУМА	114
<i>Л. Л. Yemelyanova</i> COMMUNICATIVE APPROACH TO READING	121
<i>Л. Г. Кириченко, Н. В. Чугунова</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	123
<i>М. О. Князян</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ХХІ СТОЛІТТІ	128
<i>О. С. Ковальчук</i> ДЕЯКІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ	135
<i>Ю. В. Кузенько</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	141

<i>М. С. Кульберг</i> ОСОБЕННОСТИ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ	147
<i>І. І. Липська</i> ДОБІР, ОРГАНІЗАЦІЯ Й МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ ДЛЯ СПІЛКУВАННЯ В АДМІНІСТРАТИВНО- ПРАВОВІЙ СФЕРІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	152
<i>Н. Л. Любимова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	157
<i>І. П. Марчук</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ	159
<i>Л. В. Нижникова, Л. В. Доленко</i> ЛЕКСИКА И ДЕЛОВЫЕ СТАНДАРТЫ ОФИЦИАЛЬНО- ДЕЛОВОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ПИСЬМА	167
<i>О. О. Нужна</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВНЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСВІТИ	172
<i>М. А. Огреніч</i> ІНШОМОВНИЙ МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	177
<i>А. П. Полякова</i> РОЛЬ ДЕОНТОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ	183
<i>В. Н. Ростомова</i> АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЮРИСЛИНГВИСТИКИ	185

<i>Е. А. Савич</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	189
<i>Л. Б. Слипченко</i> ПОСТРОЕНИЕ КУРСА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ БИЗНЕС-ТЕЛЕФОНИИ	196
<i>А. А. Слободянюк</i> РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА	203
<i>Г. М. Сомбаманія</i> КЛАСИФІКАЦІЯ ЯКОСТЕЙ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧЕНОГО ЯК СУБ'ЄКТА НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ТРАДИЦІЙНОГО ПІДХОДУ	206
<i>О. М. Трубіцина</i> РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	215
<i>Т. А. Ширяева</i> ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	220

Секція 3
СПОСОБИ НАВЧАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ
МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І ПРОБЛЕМИ
ПЕРЕКЛАДУ

<i>Л. С. Арзуманян</i> ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	228
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>В. А. Вещицкая</i> О НЕОБХОДИМОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	232
<i>В. Г. Волошин, Н. В. Петлюченко</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК ЕДИНИЦ ИНФОРМАЦИИ И СЕМАНТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	236
<i>Л. В. Доленко</i> ПЕРЕВОД ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ	250
<i>О. В. Домніч</i> ПРОЦЕСИ ОБМІНУ АВТОХТОННИМИ ЛЕКСИЧНИМИ ІННОВАЦІЯМИ МІЖ ВАРІАНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	255
<i>Т. Є. Єременко, О. М. Геркєрова</i> НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	257
<i>О. И. Еременок</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	261
<i>Л. В. Ковальчук, Л. С. Савкова</i> КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ПО КУРСУ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	265
<i>В. П. Коляда</i> ЯДРО ПОЛЯ НЕРЕАЛЬНОСТИ. КАТЕГОРИЯ НАКЛОНЕНИЯ	270
<i>Н. Г. Мойсєєнко, Л. В. Сїзова</i> ДЕЯКІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ТА ІНТЕНСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ОРИГІНАЛЬНОГО ТЕКСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ	274

<i>Г. І. М'ясоїд</i> НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА: НАПИСАННЯ ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	277
<i>Н. Р. Назаретян</i> О ПОСОБИИ “АНГЛИЙСКАЯ МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБУЧЕНИЯ”	285
<i>В. В. Орлов</i> ПРОСОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАНЦУЗСКИХ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ДЕБАТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДВЫБОРНЫХ ДЕБАТОВ НИКОЛЯ САРКОЗИ И СЕГОЛЕН РУАЯЛЬ)	291
<i>М. А. Панченко, Л. Н. Голубенко, В. П. Коляда</i> ОСОБЕННОСТИ, ПРОТИВОРЕЧИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИКОЙ	297
<i>С. В. Плотницкая, Г. А. Харлов</i> ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЕ ЯЗЫКОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	314
<i>О. В. Пузанова-Пшемецька</i> ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ РОБОТИ В ІНТЕГРОВАНОМУ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПИСЬМА ТА ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	320
<i>О. Р. Світлична</i> ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	325
<i>М. В. Слизкова</i> ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ В АСПЕКТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА	327
<i>О. Б. Тарнопольський</i> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	332
<i>Е. Г. Тумбрукати</i> ДИАЛОГ-РАССПРОС КАК ФОРМА ИНТЕРВЬЮ	341

<i>А. С. Шарандаченко</i> ВАРИАТИВНОСТЬ ИНГОВЫХ ОКОНЧАНИЙ В РЕЧИ ДИКТОРОВ РАДИО	343
<i>О. И. Шварцман</i> СУДЕБНАЯ РЕЧЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА АУДИТОРИЮ	347
<i>О. І. Ярмолевич, Н. В. Вайдич</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ СЬОМИХ КЛАСІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	352

Секція 4 **ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

<i>В. В. Горбань</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АССОЦИАТИВНО- ВЕРБАЛЬНОЙ СЕТИ	362
<i>N. Dolusova</i> VERBALIZED MOTHERHOOD EXPERIENCE IN THE SHORT STORY “TRESPASS” BY S. SCOFIELD	365
<i>Т. А. Доронина</i> ПРОБЛЕМА ВЫДЕЛЕНИЯ “ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ” В СОСТАВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА	367
<i>Н. М. Микава</i> О ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА Э. ХЕМИНГУЭЯ “THE SHORT HAPPY LIFE OF FRANCIS MACOMBER”)	375
<i>А. О. Ягремцева</i> BEGRIFFSBESTIMMUNGEN VON “GENDER” UND “GENDER MAINSTREAMING”	379

Секція 5

ІНОЗЕМНИЙ ТЕКСТ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИКО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ

Н. А. Бигунова

ПРОСОДИЧЕСКАЯ МАРКИРОВКА ОЦЕНКИ
В АНГЛИЙСКОМ НАРРАТИВНОМ ДИСКУРСЕ 384

Н. А. Богачова

КОМПЛЕКСНІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ
ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НАЙМЕНУВАНЬ
БРИТАНСЬКИХ КІНОФІЛЬМІВ 390

С. С. Богуславский

К ВОПРОСУ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ
ФУТБОЛА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ
РАЗВИТИЯ (1900–1930 гг.) 395

Ю. В. Вит

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО ПРОЦЕССА
КАТЕГОРИЗАЦИИ 400

М. Э. Головина

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРНИТОЛОГИЧЕСКОЙ
НОМЕНКЛАТУРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ 403

К. А. Горшкова, Н. Г. Шевченко

КОМПОЗИЦИОННЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРЕСУППОЗИЦИИ
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ США 406

Н. Р. Григорян

СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ РЕЧИ
В ВЕЛИКОБРИТАНИИ 412

Л. В. Гринько

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ СИСТЕМЫ
ВРЕМЕН ИСПАНСКОГО ГЛАГОЛА В СЛАВЯНСКИХ
СТРАНАХ 419

<i>С. В. Єрмоєнко</i> МОВНІ ЗАСОБИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТІВ <i>ВІЙНА</i> І <i>ВЕЛИКА БРИТАНІЯ</i> В АВТОБІОГРАФІЇ ТА МЕМУАРАХ ВІНСТОНА ЧЕРЧИЛЛЯ	422
<i>Sergio Vidal Carretero</i> LA VERSIÓN DE LA INSTITUTRIZ	430
<i>О. Карпенко</i> ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ЗООНІМІЧНИЙ ФРЕЙМ	434
<i>М. М. Константинова</i> МОТИВ СМЕРТІ В НОВЕЛІСТИЦІ М. ХВИЛЬОВОГО	436
<i>Н. Л. Королёва</i> КОНЦЕПТ “МОРАЛЬ” КАК БАЗОВАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА	444
<i>М. А. Кравцова</i> ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВИРДЖИНИИ ВУЛЬФ	450
<i>О. А. Лимаренко</i> ЛІНГВОКОГНІТИВНА ОБ’ЄКТИВАЦІЯ ПРОТИРІЧЧЯ	458
<i>К. Г. Межеріцька</i> ДИНАМІЧНІСТЬ ТЕРМІНУ “ДИСКУРС” В АСПЕКТІ СЕМАНТИЧНОГО ВАРІЮВАННЯ	460
<i>А. А. Мурашов</i> К ДЕЙКТИЧЕСКИМ ПЕРВОИСТОКАМ ЯЗЫКА: ОБЩЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ	462
<i>Е. Н. Набока</i> ЯЗЫК МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ И ЯЗЫК ГАЗЕТЫ ...	475
<i>І. В. Насталовська</i> ВТОРИННІ ТЕКСТИ: ПОРОДЖЕННЯ ТА ВИДИ (ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ ДО ПРОБЛЕМИ)	481
<i>В. Ю. Неклесова</i> ОНИМНАЯ ОМОНИМИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ТОПОНИМИИ И ХРОНИМИИ)	486
<i>Alejandro A. Nicevich</i> LA METÁFORA DE AMOR EN LA CANCIÓN TANGUERA ...	488

В. В. Олинчук ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЗЫ	493
И. Ю. Онищук КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ <i>ВАМПИР</i> КАК ЭЛЕМЕНТ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА	499
О. К. Пеливан О РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЕЖЛИВОСТИ	506
С. В. Плотницкая ЯЗЫК И СОЗНАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЛИНГВОПСИХОЛОГИИ	516
И. П. Попик, Н. М. Тхор АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ В СИСТЕМЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО- СЕМАНТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЦЕЛОГО ТЕКСТА	521
Д. А. Поздняков ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ <i>INSANITY</i> В ТЕКСТЕ	526
И. Н. Потапова ЭКФРАСИС И ЭПИГРАММА	532
Е. А. Розанова, Т. Л. Караваева, М. В. Кашуба МОДАЛЬНЫЙ ГЛАГОЛ КАК ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИЙ ПРИЗНАК КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА	535
Т. А. Ромаш КОММУНИКАТИВНЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ АДАптиРОВАННЫХ ТЕКСТОВ	540
О. М. Склярченко ИННОВАЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР АМЕРИКАНСЬКИХ КОМПОЗИТНИХ МОДЕЛЕЙ (НА МАТЕРІАЛІ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ США)	547

<i>Л. В. Строченко</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ “КОШТОВНЕ КАМІННЯ” У ТВОРАХ Ф. С. ФІЦДЖЕРАЛЬДА	553
<i>М. Г. Тер-Григорян</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЕДИНИЦ МЫШЛЕНИЯ И ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ	556
<i>Л. С. Ткаченко</i> ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БЕССОЮЗНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С НЕЗАВЕРШЁННЫМИ СИНТАКСИЧЕСКИМИ СТРУКТУРАМИ В СИСТЕМЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ	561
<i>А. Г. Томчаковский</i> К ПРОБЛЕМЕ “КРЕОЛИЗАЦИИ” ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ СТАТЬИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ	567
<i>Н. А. Улитина</i> ИНТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ	572

Наукове видання

**VI МІЖНАРОДНА
НАУКОВО-ПРАКТИЧНА
КОНФЕРЕНЦІЯ**

з питань методики викладання іноземної мови

ПАМ'ЯТІ ПРОФЕСОРА В. Л. СКАЛКІНА

19–20 лютого 2009 р.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

*Українською, російською, англійською,
німецькою, французькою та іспанською мовами*

Зав. редакцією *Т. М. Забанова*
Редактор *Н. Я. Рихтік*
Технічний редактор *М. М. Бушин*
Дизайнер обкладинки *В. І. Костецький*
Коректор *Л. М. Лейдерман*

Здано у виробництво 26.12.2008. Підписано до друку 11.02.2009.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура «Newton». Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 34,41. Тираж 100 прим. Вид. № 17. Зам. № 700.

Видавництво і друкарня «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25
www.astroprint.odessa.ua; www.fotoalbom-odessa.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.

- М 58** **VI Міжнародна** науково-практична конференція : з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В. Л. Скалкіна : 19–20 лютого 2009 р. : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки ; Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова ; ред. кол. : Л. М. Голубенко (голова) ; С. В. Плотницька (відп. ред.) та ін. — Одеса : Астропринт, 2009. — 592 с.
Укр., рос., англ., нім., франц., іспан. мовами.
ISBN 978–966–190–100–0

У збірник увійшли матеріали наукових доповідей професорів, доцентів, аспірантів та викладачів вищих навчальних закладів України, Росії, Іспанії, Греції, Белорусі, Вірменії, зроблених на VI науковій конференції з проблем методики викладання іноземної мови та літератури.

На конференції, присвяченій пам'яті доктора педагогічних наук, професора Володимира Львовича Скалкіна, були обговорені питання вищої освіти у світлі Болонського процесу, лінгво-когнітивного та соціокультурного аспекту викладання іноземної мови, психолого-педагогічні процеси навчання та його технології, питання теоретико-експериментального дослідження іноземного тексту.

ББК 81.40я431
УДК 811.1/.2(063)

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК