



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Філологічна"

Випуск 25

Острого — 2012

УДК: 81. 161. 2+
81. 111
ББК: 81. 2 Укр. +
81. 2 Англ.
Н 34

*Рекомендовано до друку вченою радою
Національного університету “Острозька академія”
(протокол № 8 від 29 березня 2012 року).*

*Збірник затверджено постановою президії ВАК України
від 22 квітня 2011 року № 1-05/4*

Редакційна колегія:

Архангельська А. М., доктор філологічних наук, професор;
Білоус П. В., доктор філологічних наук, професор;
Вокальчук Г. М., доктор філологічних наук, доцент;
Пасічник І. Д., доктор психологічних наук, професор;
Поліщук Я. О., доктор філологічних наук, професор;
Тищенко О. В., доктор філологічних наук, професор;
Хом’як І. М., доктор педагогічних наук, професор, академік АН ВШ України;
Яворська Г. М., доктор філологічних наук, професор.

Укладачі:

Ковальчук І. В., кандидат психологічних наук, доцент.
Коцюк Л. М., кандидат філологічних наук, доцент.
Новоселецька С. В., кандидат психологічних наук, доцент.

Н 34 Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”. – Вип. 25. – 2012. – 270 с.

У збірнику містяться статті, присвячені актуальним проблемам сучасного перекладознавства, стану, перспективам та розвитку канадознавства в Україні, інноваційним методам формування іншомовної комунікативної культури.

*Адреса редколегії:
35800, Україна, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2,
Національний університет “Острозька академія”,
факультет романо-германських мов*

© Видавництво Національного університету
“Острозька академія”, 2012

Ананко Т. Р.,
Ізмаїльський інститут водного транспорту

ПРАГМАТИЧНА АДАПТАЦІЯ У ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Стаття присвячена аналізу прагматичної адаптації в перекладі художнього тексту. Увага приділяється основним прагматичним перекладацьким стратегіям, за допомогою яких враховуються культурні особливості й очікування цільової аудиторії.

Ключові слова: прагматична адаптація, прагматичні стратегії, прагматично адекватний переклад, цільова аудиторія.

Статья посвящена анализу прагматической адаптации в переводе художественного текста. Внимание уделяется основным прагматическим переводческим стратегиям, с помощью которых учитываются культурные особенности и ожидания целевой аудитории.

Ключевые слова: прагматическая адаптация, прагматические стратегии, прагматически адекватный перевод, целевая аудитория.

The article focuses on the analysis of pragmatic adaptation in literary translation. The attention is paid to the main pragmatic translation strategies with the help of which the cultural peculiarities and expectations of the target audience are considered.

Key words: pragmatic adaptation, pragmatic translation strategies, pragmatically adequate translation, target audience.

Останнім часом прагматичний аспект перекладу викликає зацікавленість як вітчизняних дослідників [10; 2; 3; 5; 6], так і зарубіжних лінгвістів [7; 9; 11]. У фокусі досліджень знаходяться поняття еквівалентності, питання успішності й адекватності перекладу. Погляди на еквівалентність, яка базується на формальній, синтаксичній і лексичній подібності двох текстів, отримали низку критичних зауважень. Більш релевантним для перекладу виявляється функціональна, прагматична еквівалентність, за допомогою якої необхідно зберегти значення в цільовій мові й культурі. Адекватним перекладом є прагматично й семантично еквівалентний текст у цільовій мові [11, с. 136]. В.Н. Комісаров визначає прагматичний аспект або прагматику перекладу як вплив на процес та результат перекладу у зв'язку з необхідністю відтворити прагматичний потенціал оригіналу та прагненням забезпечити бажаний вплив на рецептора [3, с. 210]. Найважливіше завдання перекладача полягає в тому, щоб зберегти прагматичний ефект оригіналу й запропонувати прагматично адекватний переклад, який відповідає вимогам передачі прагматичного значення вихідного висловлювання [4, с. 163]. Під прагматичним значенням ми розуміємо специфічне сприйняття різними одержувачами інформації, яка виражена в мовному висловлюванні [4, с. 163]. Оскільки прагматичне значення або інформаційний фон вихідної та цільової аудиторії може бути різним, перекладач, як правило, застосовує прагматичну адаптацію в перекладі.

Метою нашого дослідження є аналіз особливостей прагматичної адаптації в перекладі художнього тексту.

Як відомо, художні твори в першу чергу адресовані аудиторії, для якої мова твору є рідною. Але більшість творів мають загальнолюдську цінність, крім того, вони набувають популярності серед читачів, тому часто перекладаються іншими мовами. У художніх текстах можуть описуватися історичні події, вживатися назви національних страв, традицій, а також інші елементи культурно-історичного контексту. У перекладі всіх цих явищ необхідно враховувати прагматичні відмінності вихідної та цільової мов [3, с. 215]. Прагматична адаптація тексту реалізується з урахуванням інформаційного фону цільової аудиторії за допомогою прагматичних перекладацьких стратегій, серед яких можемо виокремити додавання, вилучення, експлікацію (explicitation) та імплікацію (implicitation) інформації, заміну культурних концептів (cultural filtering), заміну мовленнєвих актів (illocutionary change), заміну реєстрів (interpersonal change) [3, с. 211; 9, с. 82].

У перекладі твору Дена Брауна "Цифрова фортеця", запропонованого перекладачем В. Горбатьком, додавання, як правило, вживається для експлікації географічних назв, культурних об'єктів. Наприклад: *They were in the Smoky Mountains at their favorite bed-and-breakfast* [8, с. 2]. – *Вони відпочивали в національному парку "Туманні гори", у своєму улюбленому готелі типу "нічліг та сніданок"* [1, с. 10]. *I got our old room at Stone Manor* [8, с. 3]. – *Я вже замовила оту нашу традиційну кімнату в готелі "Кам'яна садиба"* [1, с. 11].

Вживання вилучення в перекладі можливо тоді, коли лексичні елементи не є важливими у змістовому плані і можуть вважатися зайвими з позицій лексичних та синтаксичних особливостей цільової мови. Наприклад, вилучається назва медичного закладу, оскільки означає звичайну міську клініку: *David Becker stood in a phone booth across the street from La Clinica de Salud Publica* [8, с. 108]. – *Девід Бекер стояв у телефонній будці напроти клініки* [1, с. 115].

У перекладі часто вживається заміна імпліцитної інформації, яка відома вихідній аудиторії, на експліцитну з урахуванням фонових знань цільового рецептора. У наступному прикладі пропонується експлікація елементу *the Iraqis*, що в політичному контексті означає державну владу у країні на чолі з С. Хусейном. Враховуючи військове протистояння США й Іраку, для англомовної аудиторії ця інформація є цілком зрозумілою. Але в перекладі необхідно експлікувати цей лексичний елемент: *Can you imagine telling the President that we are still cable-snooping the Iraqis but we can't read the intercepts anymore?* [8, с. 38] – *Як я скажу нашому президентові, що ми й досі перехоплюємо повідомлення садамівського режиму в Іраку, але не спроможні їх розшифрувати?* [1, с. 48]

В.Н. Комісаров зазначає, що такі заміни часто реалізуються за допомогою генералізації, що виражається в заміні власної назви загальним іменником, який є родовою назвою для цього предмета [3, с. 213]. Наприклад, назви компаній, які виготовляють в першому випадку дитячу присипку, в іншому – тренажери, замінюються загальними іменниками: *Trailing her was the faint scent of Johnson's Baby Powder* [8, с. 7]. – *За нею линув легенький запах спеціальної присипки для волосся. I'm a black belt in StairMaster.* – *Маю чорний пояс із бігу на тренажері* [1, с. 20].

У наступному реченні спостерігаємо заміни назв футбольних команд на їх загальні характеристики: *One crisp, autumn afternoon they sat in the bleachers watching Georgetown soccer get pummeled by Rutgers* [8, с. 7]. – *Якось погожого осіннього дня вони сиділи на закритій трибуні стадіону й спостерігали, як місцева футбольна команда безнадійно програє гостям* [1, с. 20]. В іншому прикладі біблійне ім'я чоловіка замінюється на його основну характеристику, з якою він асоціюється й поза релігійним контекстом: *I took a spill this morning – the price one pays for being a good Samaritan* [8, с. 96]. – *Сьогодні вранці я впав з мотоцикла – заплатився за власну ж доброту* [1, с. 103].

Стратегія заміни культурних концептів (cultural filter) [11, с. 146], (cultural substitution) [7, с. 243] є не менш поширеною в художньому перекладі. Мета цієї стратегії полягає в тому, щоб найбільшою мірою адаптувати оригінал до очікувань рецептора за допомогою заміни культурних концептів вихідної мови функціональними аналогами цільової мови. За допомогою цієї трансформації враховуються розбіжності в соціо-культурних нормах і стилістичних конвенціях двох лінгво-культурних спільнот. Часто вживання цієї стратегії призводить до одомашнювання перекладу, що по-різному сприймається критиками. Так, наприклад, у перекладі В. Набокова популярної казки Л. Керолла “*Alice's Adventures in Wonderland*” можемо спостерігати, що ім'я головної героїні замінюється на *Аню*, *William the Conqueror* перекладається як *Владимир Мономах*, до того ж замінюються не тільки імена історичних осіб, але й увесь історичний контекст.

У наступному прикладі спостерігаємо паралельне вживання назви спортивної гри сквош, поширеної на заході, але невідомої для рецептора, і назви більш популярної серед цільової аудиторії гри бадмінтон. Але переклад ускладнюється тим, що автор уживає стилістичний прийом гру слів, обігруючи слово *squash*, яке може означати гру невеликими ракетками (це наближує сквош до бадмінтону), а також овоч – кабачок. У другому значенні *squash* корелює зі словом *zucchini*, що означає той самий овоч. Поєднання спортивного терміну та назви овочевої культури є неможливим при перекладі, тому перекладач для збереження необхідного стилістичного ефекту, крім заміни назв спортивних ігор, вживає поряд з правильною назвою гри фонетично помилковий синонім:

A: What sport did you say you play? *Zucchini*?

B: It's called *squash*. (...) *It's like zucchini* but the court 's smaller [8, с. 12].

– Яким, ти кажеш, спортом займаєшся? Здається, він називається “бабмінтон”?

– Не “бабмінтон”. І не бадмінтон. А сквош. (...) Це схоже на бадмінтон, але майданчик менший [1, с. 19].

У художньому перекладі також вживається заміна регістра комунікації (interpersonal change), який відображає предмет комунікації (field), взаємини між комунікантами (tenor), а також засіб чи канал комунікації (mode) [11, с. 139]. Так, наприклад, у зв'язку з передбаченими змінами в рівні спеціальної компетентності рецептора наукові або технічні терміни замінюються на загальні поняття, зрозумілі кожному читачеві: *Did the paramedics administer CPR? 97 – А медики робили йому серцевий масаж?*

У прагматичній адаптації використовується також заміна мовленнєвих актів (МА), оскільки в багатьох випадках між МА немає однозначної відповідності. Враховуючи запропоновану В.І. Карабаном класифікацію трансформацій МА у перекладі [2, с. 361], можемо виокремити найбільш поширені заміни констативів на квеситиви: *Some team player you are* [8, с. 125]. – *Ну який же ти командний гравець?* [1, с. 132] *There's no reason he'd access it* [8, с. 126]. – *А з якого б двіа йому цікавитися оперативним монітором?* [1, с. 133] Або навпаки, заміну квеситива на констатив чи експресив: *A little bump?* [8, с. 95] – *Ні фіга собі – невеличкий синець!* [1, с. 102] Також вживаються заміни в межах одного типу МА, коли позитивні за змістом МА трансформуються у негативні висловлювання: *Forget it!* [8, с. 117] – *І не думай* [1, с. 124]. *Has he said anything about TRANSLTR?* [8, с. 125] – *Він нічого не казав про “Транскод”?* [1, с. 132] *We'll let him be* [8, с. 130]. – *Ми його не чіпатимемо* [1, с. 137]. *Sure I can't have a peek?* [98, с. 117] – *Може, даси хоч одним оком поглянути?* [1, с. 124]

Художній переклад є мистецтвом, яке потребує глибокого занурення в лінгво-культурний контекст, врахування прагматичного фактору та фонових знань цільової аудиторії. За допомогою низки прагматичних стратегій художній текст адаптується для ефективного сприйняття рецептором.

Література:

1. Браун Д. Цифрова фортеця / Д. Браун. – Харків, 2011. – 416 с.
2. Карабан В., Мейс Дж. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську мову : навч. посіб. / В. І. Карабан, Дж. Мейс. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 608 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. [для ин-тов и фак. иностр. яз.] / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 3-е изд. перераб. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.
5. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Межд. отношения, 1974. – 216 с.
6. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика / А. Д. Швейцер. – М. : Воениздат, 1973. – 280 с.
7. Baker M. In Other Words. A coursebook on translation / Mona Baker. – London & New York : Routledge, 2011. – 332 p.
8. Brown D. Digital Fortress / Dan Brown. – NY : St. Martin Press, 2004. – 430 p.
9. Chesterman A. Teaching strategies for emancipatory translation / ed. by C. Schaffner, B. Adab // Developing translation competence. – Amsterdam : John Benjamins B.V., 2000. – P. 77-89.
10. Gladush N. The Pragmatics of Translation / N. Gladush. – K., 2007. – 104 с.
11. House J. How do we know when a translation is good? / ed. by Erich Steiner, Colin Yallop // Exploring translation and multilingual text production: beyond content. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2001. – P. 127-160.

Ангерчик Є. Д.,
Київський національний університет ім. Т. Шевченка

ЕКСПРЕСИВНО ЗАБАРВЛЕНА ЛЕКСИКА ЯК ЕЛЕМЕНТ РОЗМОВНО-ПОБУТОВОГО СТИЛЮ В УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ О.ГОНЧАРА “СОБОР”)

У статті розглядаються основні лексико-граматичні трансформації в українсько-англійському перекладі експресивно забарвленої лексики.

Ключові слова: експресивно забарвлена лексика, просторічні та розмовні слова, вульгаризми.

В статье рассматриваются основные лексическо-грамматические трансформации в украинско-английском переводе экспрессивно окрашенной лексики.

Ключевые слова: экспрессивно окрашенная лексика, просторечия, разговорные слова, вульгаризмы.

The article deals with the main lexical and grammatical transformations in Ukrainian-English translation of expressive words.

Key words: expressive words, colloquialisms, spoken words, vulgarisms.

Мова – це знаряддя мислення ...

Мова – це ті магичні хвили, за допомогою яких художник-письменник, поет із свого передавача, що знаходиться на його плечах, передає приймачу-читачеві свої пластичні бачення, свої ідеї... [11].

Питанням культури мови в наш час надається великої ваги. Висока культура мови – це вміння правильно, точно і виразно передавати засобами мови свої думки [10].

Добрими помічниками у боротьбі за високу культуру є словники, в яких подано наголос, окремі граматичні форми, розкрито семантичний об'єм слова, за допомогою системи ремарок показано належність їх до певних стилістичних шарів лексики (книжної, поетичної, ділової, до лексики розмовної мови, тощо), емоційно-експресивне навантаження (наприклад, розмовне, просторічне, вульгарне в межах розмовної мови) і використання цих шарів у різних ситуаціях (іронічне, жартівливе, зневажливе, фамільярне) [14].

Відомо, що розмовні слова є характерними для неформального стилю розмовної як української, так і англійської мов. Особливо цікавим є використання мовних слів у художній літературі як засіб досягнення реалістичності. У такому разі автор змальовує своїх персонажів такими, якими вони є насправді. За допомогою вживання розмовних слів він вказує на їх спосіб життя, інтереси, акцентує на походженні, рівні культури та поведінки, соціальному статусі тощо [7]. Таку тенденцію можемо помітити у проаналізованому творі Олеся Гончара “Собор”.

Дослідження вживання та перекладу експресивно забарвленої лексики розмовної мови у художньому творі викликає додаткові труднощі, оскільки вимагає комбінування та врахування особливостей двох протилежних мов – української та англійської.

У сучасному світі зростає роль перекладача художньої літератури, оскільки він є сполучною ланкою у міжкультурній комунікації. Перекладач повинен не лише передати текст, не порушивши загальноприйнятих норм мови, а й максимально точно відобразити культурні особливості мови оригіналу.

Мета статті – визначити експресивно забарвлену лексику та дослідити способи її перекладу англійською мовою у романі “Собор” О. Гончара.

Наше **завдання** полягає у тому, щоб:

- проаналізувати експресивно забарвлену лексику у романі “Собор”;
- порівняти переклад роману з оригіналом, звертаючи увагу на особливості перекладу саме експресивно забарвленої лексики;

– з'ясувати шляхи досягнення та збереження еквівалентності та адекватності перекладного тексту.

Як відомо, до розмовно-побутового стилю належить яскраво забарвлена лексика, тобто слова, які самі по собі підсилюють логічний та емоційний зміст висловленого, виступають засобом інтенсифікації виразності мовного знака, засобом суб'єктивного увиразнення мови. Через експресивність виражальних засобів мовець передає своє ставлення і до повідомлення, і до адресата [8].

Під експресивністю розуміємо підсилення виразності інформації, створеної шляхом особливого відбору і комбінування мовних засобів. Експресивність складається із чотирьох компонентів: підсилення, зображальність, емоційність та образність. Під підсиленістю мається на увазі збільшення ступеня інтенсивної дії. Під зображальністю розуміємо характеризуючу і деталізуючу функції експресії. Джерелом зображальності дієслів може бути наявність у їхній семантичній структурі сем, що вказують на те, як проходить дія, чи сем, що деталізують дію. Емоційність відображає різноманітні почуття, що переживає людина [16].

Як семантично-стилістична категорія, експресивність виявляє зв'язок з емоційністю, оцінністю, стилістичним значенням, проте не отожднюється з названими поняттями. Емоційне в мові завжди є експресивним, але не кожне експресивне явище належить до емоційних (емоційна лексика – слова, що мають у своєму значенні компонент оцінки, виражають почуття, позитивне чи негативне сприймання дійсності). В основі експресивності мовних одиниць лежать соціо-, психолінгвістичні та власне мовні критерії оцінки виражальних засобів [13, с. 170-171]. Експресивно забарвлена лексика властива одиницям усіх рівнів мовної структури, вона сприяє деавтоматизації виловлювання, привертає увагу до відтінків думки, емоційних оцінок сказаного. Фонетичні, лексичні, словотворчі і граматичні одиниці мають неоднакову потенцію забезпечення експресивності. До експресивно забарвленої лексики можна віднести розмовні та просторічні слова, вульгаризми [15, с. 210-215].

Розмовні та просторічні слова вживаються здебільшого з метою надання зневажливої, іронічної, грубуватої, фамільярної оцінки предметам та явищам.

Вульгаризми – у стилістиці художнього мовлення – не прийняте національною літературною мовою, неpravильне, побутове або іншомовне слово чи вираз. Часто вживається письменниками задля надання творові особливого побутового колориту чи характеристики низького культурного рівня зображених у ньому персонажів [6, с. 579].

Поза сумнівом, переклад вимагає врахування певних мовних норм, а саме: "конкретизовані вимоги і приписи" [2, с. 28]. Якість перекладу, на думку Л. Бархударова, залежить від рівня його "відповідності нормі перекладу", а також від "характеру мимовільних чи свідомих відхилень від цієї норми" [1, с. 228].

Адекватний переклад вимагає використання заміни та відповідностей. Якщо ж неможливо передати всі аспекти оригіналу, то можна використати рівноцінні заміни. Завдяки таким діям ефект перекладеного тексту буде рівноцінним з оригіналом. Адже, відомо, що "один і той самий ефект можна досягнути різними стилістичними засобами, а один і той же стилістичний засіб може виконувати різні функції" [5, с. 24].

Варто зазначити, що будь який адекватний переклад має бути еквівалентним, тобто переклад повинен передавати зміст.

Перш ніж говорити про переклад твору "Собор" Олесь Гончара, слід зауважити, що Олесь Гончар – визначний український письменник, політичний та громадський діяч, епічні та публіцистичні твори якого ввійшли до скарбниці національної культури, що упродовж кількох десятиріч "був духовним лідером української нації і його творча енергія заряджала енергією високого патріотизму, енергією індивідуального самоздійснення мільйонів українців" [9]. Безсумнівно, цю "енергію" ми також відчуваємо у мовному світі автора, оскільки Олесь Гончар відобразив у своїх творах новий етап розвитку української літературної мови, збагатив лексику і фразеологію новими відтінками, розкрив і реалізував її глибинні можливості [12]. Письменник дуже часто використовує експресивно забарвлену лексику.

У романі "Собор" ми зустрічаємо розмовну мову, зокрема експресивно забарвлену лексику. Це обумовлено тим, що події роману відбуваються у селі, де зображується повсякденне життя героїв. А де є повсякденність, там є і розмовність, що надає мові героїв невимушеності, жвавості, барв усного спілкування і може створювати труднощі її відтворення у перекладі.

Так, наприклад, певні труднощі можуть виникати при перекладі розмовних авторських неологізмів із експресивно-емоційним забарвленням:

– *Ану, киш мені звідси, гайдуряки, варакути! Як ви мені вбрунькались! Після зміни й відпочити не дають* [20].

– *Beat it, you bums! I'm sick of your strumming. A man can't even get a decent night's sleep after work* [21].

В цьому прикладі ми бачимо, що О. Гончар вжив розмовні авторські неологізми: "гайдуряки", "варакути", "вбрунькатися". Оскільки в жодному тлумачному словнику української мови немає пояснення слів "гайдуряки" та "варакути", перекладач при перекладі спирається на свої знання культури та розуміння змісту твору. За контекстом "гайдуряки" та "варакути" означають "ледарі, нікчеми", тому перекладач знаходить відповідник "bum", що є розмовним в англійській мові і також означає "ледар, лобур, нікчема, волоцюга, гультьяй" [19]. Тим самим він відтворив головне – експресивність та розмовність речення, хоча при цьому не збереглися авторські неологізми, але їх і неможливо було повністю зберегти.

Що ж стосується наступного речення *Як ви мені вбрунькались!*, що є теж авторським, то воно за контекстом означає *Як ви мені набридли*. Для його перекладу перекладач вжив англійський традиційний фразеологічний вираз "to be sick of sth" – "бути розсердженим, втомленим, пересиченим чимось" [19], який передає розмовність оригіналу, але, знов-таки, не відтворює ідіостиль автора.

Експресивно забарвлена лексика пов'язана з конкретною оцінною семантикою, яку вносять у закінчення слова суфікси пестливості, зрублості, зневаги, фамільярності, що може викликати труднощі при перекладі, адже для англійської мови вживання таких суфіксів є нетиповим:

Може, вона теж поетка? – каже навздогад Вірунька. – бо як біжить до ларка за хлібом, то мов намахана, людей жахається... [20].

"Perhaps she's a poet too?" – Virunka says, musing. "Because when she runs to the village store for bread, she shies away from people, as if she were threatened..." [21].

У даному прикладі письменником було вжито розмовну словоформу з емоційно-експресивним забарвленням "поетка", яка була утворена від слова чоловічого роду за допомогою суфікса –ка. В морфології англійської мови для створення розмовного забарвлення та позначення є не характерним вживання суфіксів. Тому перекладач використовує таку граматичну одиницю як неозначений артикль. Звісно, тут можна сперечатися щодо розмовності речення, адже неозначений артикль вживається, по-перше, при першому згадуванні в даній ситуації, по-друге, при згадуванні професії, що має повністю нейтральне забарвлення. Але дослідивши семантику слова, ми можемо зазначити, що за словником LONGMAN EXAMS DICTIONARY артикль "a" означає також "якийсь", що в певному контексті та за певними умовами може нести знижену конотацію [18].

У наступному реченні письменник вжив розмовне слово "намахана" з експресивно-оцінним (зневажливим) забарвленням, що означає "недоумкувата, несповна розуму". Перекладач використовує пояснювальний переклад, внаслідок чого може втратитися експресивність у перекладному варіанті, оскільки фразеологічні вирази "shy away" та "be threatened" є багатозначними і означають "відступати, зупинятися, вагатися, боятися, уникати, ухилятися" та "перебувати в загрозовому становищі, бути під загрозою" та мають повністю нейтральну конотацію [17].

У наступному прикладі ми спостерігаємо вживання автором оригіналу суфіксів пестливості, що є елементом створення експресивно-оцінної забарвленості:

Ану, що це тут у пазусі за кавунцята? [20].

“Come now, what are these *small melons* doing here in your bosom?”[21].

Перекладач, для того щоб передати пестливість та смисл речення в англійському варіанті, використовує перекладацьку трансформацію додавання, додавши до іменника “*melons*” – “*кавуни*” якісний прикметник “*small*” – “*маленький*” [17]. Подібне відтворення українських слів із суфіксами пестливості є найчастотнішим в українсько-англійському перекладі. Таким чином створюється пестливість, але можлива втрата експресивності. Проте такий аспект можна компенсувати, оскільки при перекладі враховується не лише слова, а речення загалом. Так, наприклад, перекладач вживши розмовний вираз “*come now*”, що означає “*нуймо, давай, ану*”, передав певне розмовне забарвлення.

У статті ми зосередилися на передачі авторських експресивних слів (у нашому варіанті О. Гончара) в українсько-англійському перекладі, які ми назвали ідіостилем автора. Оскільки авторські експресиви, до яких належать вульгаризми, пестливі слова тощо, невід’ємно пов’язані з особливостями морфології і стилістики мови автора, у нашому випадку української мови, які часто не мають прямих відповідників в англійській мові, то у перекладача, звісно, виникають труднощі при передачі таких слів. За нашими дослідженнями, які показані у наведених прикладах, семантика ідіостилістичних емоційно забарвлених слів О. Гончара повністю не збереглася в перекладі, оскільки подібні слова є невід’ємною часткою саме української культури, реаліями саме українського побуту, які є абсолютно чужими для англійської культури. І для того щоб відчувати такі авторські експресиви, потрібно було вирости і жити в культурі автора мови оригіналу. Потім в англійській мові просто може не бути таких слів, оскільки там існує свій словниковий склад і свої стилістичні традиції. Але незважаючи на такий факт, на рівні цілісного тексту (речення) перекладачеві за допомогою використання англійських лексичних і граматичних одиниць вдалося передати основну ідею розмовності, яка була задумана автором твору “Собор”.

Література:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частичной теории перевода). – Москва : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Брандес М., Проворотов В. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков) : Учеб. пособие. – 3-е изд., стереотип. – Москва: НВИ-ТЕЗАРУС, 2001. – 224 с.
3. Казакова Т. Теория перевода (лингвистические аспекты). – Санкт-Петербург : Союз, 2000. – 296 с.
4. Караванський С. Словник синонімів української мови. – К. : Вид-во “Орія” при УКСП “Кобза”, 1993. – 472 с.
5. Левицкая Т., Фитерман А. Теория и практика перевода с английского языка на русский. – Москва : Издательство литературы на иностранных языках, 1963. – 125 с.
6. Літературознавчий словник-довідник // Літературознавча енциклопедія / Автор-укладач Юрій Ковалів. – Т. 1. – К. : Академія, 2007. – 579 с..
7. Мацько Л. І. Стилістика української мови. – К., 1990.
8. Мова і час: розвиток функціональних стилів сучасної української літературної мови. – К., 1977. – 237 с.
9. Мушкетик Юрій За демократизм, національне відродження, високу духовність літератури (Доповідь на відкритті X з’їзду письменників України) // Літ. Україна. – 1991.
10. Пентилок М. І. Культура мови і стилістика : Пробний підруч. для гімназій гуманітар. профілю. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
11. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський. – К., 1976. – 288 с.
12. Сологуб Н. М. Мовний світ Олеса Гончара / АН України. Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні; Відп. ред. Русанівський В. М. – К. : Наук. думка, 1991. – 140 с.
13. Українська мова : Енциклопедія / Редкол. : Русанівський В. М. (співголова), Татаренко О. О. (співголова), Зяблюк М. П. та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во “Укр. енцикл”. ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 170-171.
14. Чередниченко І. Г. Нариси з загальної стилістики сучасної української мови. – К.: Рад. школа, 1962. – С. 199.
15. Ющук І. П. Практичний довідник з української мови. – К. : Рідна мова, 1998. – 223 с.
16. Jespersen O. Expressive Language // Style in Language. – Cambridge, 1960. – P. 109-144.
17. Abby Ligvo X3 [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.lingvo.ru
18. Longman Exams Dictionaries [Електронний ресурс] – Режим доступу: – www.longman.com/dictionaries
19. Oxford Dictionaries Online [Електронний ресурс] – Режим доступу: – <http://www.oxforddictionaries.com>
20. Список ілюстративного матеріалу:
21. Гончар О. Собор [Електронний ресурс] – Режим доступу: – <http://www.ukrcenter.com>
22. Oles’ Honchar The Cathedral // translated by Yuri Tkach and Leonid Rudnytzky. – Toronto, 1989. – 308 p.

Бараненкова Н. А.,
Чернігівський державний технологічний університет

НАВЧАННЯ ОСНОВНИХ ВИДІВ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

У статті аналізуються проблеми, пов'язані з особливостями різних видів письмового перекладу технічних текстів. Також обмірковується питання підвищення ефективності навчання студентів перекладу спеціалізованої літератури.

Ключові слова: текст, повний переклад, реферування, анотація.

В статье анализируются проблемы, связанные с особенностями различных видов письменного перевода технических текстов. Также обсуждается вопрос повышения эффективности обучения студентов переводу специализированной литературы.

Ключевые слова: текст, полный перевод, реферирование, аннотация.

The problems related to peculiarities of various types of technical texts written translation are analyzed in the article. The issue of increasing efficiency of teaching students specialized literature translation is also discussed.

Key words: text, complete translation, reviewing, annotation.

Формування на належному рівні професійних компетенцій сучасного фахівця неможливе без вивчення останніх світових технічних новинок, розробок й інновацій. Стрімко зростає потреба у фахівцях, які мають здатність користуватися іншомовною літературою в якості джерела інформації, знання іноземних мов стає одним із ключових чинників їхньої конкурентоспроможності. У зв'язку з цим у перелік практичних завдань навчання іноземної мови в технічних вишах входить формування в студентів умінь знаходити і перекладати необхідну інформацію з іншомовних текстів за фахом. Але попри те, що існує велика кількість робіт з теорії й практики перекладу [1; 5; 6; 7; 8], проблема навчання письмового перекладу науково-технічних текстів залишається недостатньо висвітленою, що і зумовлює **актуальність** обраної теми. Враховуючи важливість проблеми формування в студентів перекладацьких навичок і умінь на базі текстів за фахом, **метою** даної статті є здійснення аналізу основних видів науково-технічного перекладу.

Під технічним перекладом ми розуміємо певний вид перекладацької діяльності, а саме переклад науково-технічної літератури [1, с. 8], який вимагає особливого аналізу тексту, що базується на поєднанні закономірностей мови та знань у сфері науки і техніки. Проте слід пам'ятати, що метою навчання технічного перекладу є формування навички безпосереднього розуміння іншомовного тексту, а не перетворення студента немовного вишу в перекладача. Фахівці технічних галузей отримують необхідну для своєї професійної діяльності інформацію з різних за характером джерел. Це передусім статті, анотації, керівництва з експлуатації виробів, технічні паспорти, рекламні матеріали, патенти тощо, а також різні матеріали з ділового та комерційного листування. Тому важливо навчити майбутнього фахівця роботі саме з текстами з його спеціальності, що сприятиме його професійному розвитку.

Специфіка перекладу технічних текстів зумовлена, передусім, характером їхньої лінгвістичної організації. Ю.В. Ванніков [2, с. 40] пропонує наступну типологію технічних текстів за прагматичною установкою:

- 1) тексти, що інформують (опис механізму, пристрою);
- 2) тексти-приписи (керівництва з експлуатації пристрою, інструкції тощо);
- 3) орієнтувальні тексти (технічна реклама, реферат, анотація).

Науково-технічна література може різнитися між собою стилістичною будовою, організацією мовного матеріалу. Так, мова монографії, журнальної статті зазвичай багатша, ніж мова технічного довідника або інструкції з експлуатації виробу. Однак для всіх видів науково-технічної літератури характерні стислість викладення матеріалу та чіткість формулювань, наявність великої кількості термінологічної лексики та різних видів скорочень, особливих синтаксичних зворотів та граматичних конструкцій, еліптичний характер висловлювання думки тощо.

Науково-технічний переклад охоплює декілька форм або способів обробки оригіналу. За формою презентації переклад буває письмовий і усний. Найчастіше вимагаються письмові технічні переклади, оскільки це форма довготривалого зберігання інформації, що дозволяє багаторазово і в будь-який час користуватися нею; вона більш зручна й надійна для виявлення інформативних помилок перекладу. Перекладач технічної документації повинен пам'ятати, що при перекладі він не повинен упустити жодного відтінку значення, оскільки це може призвести до спотворення всього змісту, що катастрофічно особливо для наукових текстів. Також переклад повинен відповідати нормам рідної мови та стилю науково-технічної літератури.

Щоб забезпечити отримання повноцінного перекладу, студент повинен бути обізнаним із предметом, який трактується в оригінальному тексті, мати певний рівень знань з іноземної мови і лексико-граматичних особливостей технічного перекладу, бути знайомим з умовними позначеннями, скороченнями, системою мір і ваги як мовою оригіналу, так і рідною мовою, знати термінологію і правила її перекладу.

Практично уся використувана інформація зазвичай обробляється у формі повного письмового перекладу, що є основною формою науково-технічного перекладу. Інформація, що накопичується в якості довідкового і допоміжного матеріалу, а також так звана сигнальна інформація обробляється у формі скорочених видів перекладу, таких як реферативний переклад, переклад анотації, переклад заголовків тощо.

Перед початком роботи необхідно проаналізувати текст й встановити, до якого типу текстів належить оригінал. При перекладі патентів та інструкцій особливу увагу слід приділяти збереженню не лише змісту, але й форми викладу.

При повному письмовому перекладі розрізняють переклад буквальний і адекватний. При буквальному перекладі залишають граматичні конструкції та порядок слів оригіналу, які не властиві рідній мові. Цей вид перекладу припускає наявність повної відповідності між елементами обох мов, хоч така відповідність у більшості випадків відсутня [4, с. 13]. На початкових етапах навчання студентів буквальний переклад можна використовувати як етап на шляху опанування адекватним перекладом. Адекватний (повноцінний) переклад А.В. Федоров визначає як переклад, що відповідає оригіналу за функцією (повноцінність передачі) і обраними засобами (повноцінність мови і стилю) [7, с. 151]. Адекватний переклад точно передає зміст тексту із застосуванням відповідних граматичних конструкцій, термінології й дотриманням стилю.

У практичній діяльності технічних перекладачів велике місце відводиться реферуванню й анотуванню документів. Реферування – короткий виклад мовою перекладу змісту первинного документу. Реферативний переклад повинен включати наступні елементи: найменування документу, прізвище автора, резюме змісту, що включає основні дані, технологію, умови облаштування і функціонування [8, с. 49]. Анотування – складання короткої характеристики матеріалу з посиланням на джерело. Анотація складається таким чином, щоб інформація, викладена в ній, була зрозумілою якомога ширшому колу читачів і звичайно не містить будь-яких формул або цифрових даних. Анотація є закінченою логічною одиницею, яка дає читачеві можливість обґрунтовано вирішити, чи варто йому знайомитися з цією публікацією, чи ні [3, с. 121]. При цьому перекладацький реферат і анотація не заміщають текст оригіналу, а лише представляють його. Переклади такого типу називають сигнальними. Реферативний сигнальний переклад розкриває зміст і структуру оригіналу, а анотаційний сигнальний переклад – дає лише найзагальніше уявлення про первинний документ. Об'єм реферативного перекладу залежно від об'єму оригіналу складає 1-2 стор. друкарського тексту, об'єм анотаційного перекладу – від 2 до 10 фраз [8, с. 49]. За сигнальним перекладом замовник повинен зрозуміти, чи потрібний йому повний переклад первинного документу або його фрагмента, чи необхідний пошук додаткових документів, чи доцільне придбання того або іншого устаткування тощо.

Методика навчання студентів письмового перекладу фахової літератури може бути ефективною, якщо навчання проводитиметься з урахуванням специфіки перекладу технічних текстів, їхньої типології та характеру лінгвістичної організації; будуватися на основі автентичних сучасних текстів, здійснюватися за допомогою прийомів, що допомагають подолати труднощі перекладу, проводитися на основі вправ, спрямованих на формування необхідних при перекладі навичок.

Література:

1. Бархударов Л. С. Пособие по переводу технической литературы: (английский язык) / Леонид Степанович Бархударов, Юлия Ивановна Жукова. – М. : Высшая школа, 1967. – 284 с.
2. Ванников Ю. В. Виды научно-технического перевода: общая характеристика, функции, основные требования : [методическое пособие]. / Юрий Васильевич Ванников – М. : Государственный комитет СССР по науке и технике, 1988. – 127 с.
3. Григоров В. Б. Как работать с научной статьей : [пособ. по англ. яз.] / Владимир Борисович Григоров. – М. : Высшая школа, 1991. – 202 с.
4. Носенко И. А. Пособие по переводу научно-технической литературы с английского языка на русский / Иван Андреевич Носенко, Екатерина Васильевна Горбунова. – М. : Высшая школа, 1974. – 152 с.
5. Пронина Р. Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы. – М. : Высшая школа, 1973. – 200 с.
6. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы: (лексика, грамматика, фонетика, упражнения) / Алексей Леонидович Пумпянский. – М. : Наука, 1968. – 488 с.
7. Федоров А. В. Основы общей теории перевода / Алексей Викторович Федоров. – М. : Высшая школа, 1968. – 262 с.
8. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 214 с.

Баиук Н. П.,
НТУУ “КПІ”, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОШИРЕНОГО ОЗНАЧЕННЯ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ТА СПОСОБИ ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглядаються особливості реалізації поширеного означення в німецьких економічних і юридичних текстах та способи його перекладу українською мовою.

Ключові слова: поширене означення, дієприкметник, прикметник, переклад.

В статье рассматриваются особенности реализации распространённого определения в немецких экономических и юридических текстах и способы его перевода на украинский язык.

Ключевые слова: распространённое определение, причастие, прилагательное, перевод.

The given article deals with the peculiarities of the extended attribute functioning in German economic and juridical texts as well as its translation into Ukrainian.

Key words: extended attribute, participle, adjective, translation.

В німецькій мові поширене означення є складною граматичною конструкцією. Вона дає можливість збільшити об'єм висловлювання. З іншого боку ця конструкція може викликати ряд труднощів при перекладі. Саме тому мета даної статті – дослідити структуру поширеного означення, проаналізувати способи перекладу поширених означень в економічних та правових текстах з німецької мови українською.

Актуальність даної роботи обумовлена тим, що останнім часом помітно активізувались економічні зв'язки України з Німеччиною та іншими німецькомовними країнами. Про це свідчить велика кількість іноземних представництв та фірм на території нашої держави. Відповідно зростає потік ділової кореспонденції та документації, а отже і збільшується потреба в їх якісному перекладі.

Існують два види означень: узгоджене і не узгоджене. Узгоджене означення змінює свою форму в залежності від роду, числа та відмінку означуваного іменника. Іншими словами, частини мови, що слугують узгодженим означенням, завжди вживаються у відмінюваній формі. Функцію узгодженого означення можуть виконувати прикметник, дієприкметник, займенник, порядковий числівник.

Лінгвіст М.Х. Фрідберг відносить поширене означення саме до узгодженого, оскільки воно передається дієприкметником та прикметником, з пояснювальними та доповнючими словами, які до них відносяться. Пояснювальні слова можуть уточнювати час, місце, причину, а також інші обставини. Вони можуть вказувати на об'єкт, який доповнює стержневе слово – прикметник або дієприкметник. За своєю функцією вони не дуже відрізняються від другорядних членів речення в групі присудка, проте вони мають і суттєві відмінності:

1. Члени речення в поширеному означенні відносяться тільки до стержневого прикметника і тільки через нього до всього речення. Члени речення у групі присудка можуть відноситись до всього речення.

2. Члени речення переважно характеризують дію дієслова або стан. Члени речення у поширеному означенні уточнюють поняття якості, виражене прикметником.

3. Поняття “члени речення в поширеному означенні” є відносним, тому що вони разом зі стержневим словом складають один другорядний член речення – означення. Відносність поняття “члени речення в поширеному означенні” знаходять своє вираження в найменуванні “члени речення 2-го ступеня [3, с. 11].

Найчастіше зустрічаються обставина та додаток в якості членів 2-го ступеня; предикативні означення 2-го ступеня зустрічаються рідко. Підмет і присудок не можуть бути включеними в поширені означення. Слова, що доповнюють та уточнюють прикметник, обмежують ознаку, яку виражає прикметник, внаслідок цього група в цілому набуває більш вузького та точнішого значення.

Коли прикметник не має при собі пояснювальних слів, він означає ознаку, нічим не обмежену, характерну даному предмету, властиву цьому предмету в повній мірі. За наявності членів речення 2-го ступеня значення та ступінь повноти ознаки змінюється. Поширене означення показує, що ознака проявляється лише за певних умов, що вона не є абсолютною, більш того, вона може взагалі бути відсутньою, якщо дані умови не виконуються. Наприклад: “... *der starke und dabei entstehende Wettbewerb soll in der Theorie zu einer Maximalversorgung der Volkswirtschaft mit allen benötigten Gütern führen*”. “... *сильна конкуренція, яка при цьому виникає, повинна за теорією сприяти максимальному забезпеченню народного господарства всіма необхідними товарами*”.

Перше означення “*starke*” нічим не обмежене, це ознака, яка очевидно завжди характеризує конкуренцію, не пов'язана ні з часом, ні з іншими обставинами. В той час як друге означення “*entstehend*” не є абсолютно характерним для конкуренції, оскільки воно залежить від певних умов, тобто, якби не було “при цьому” – то ця ознака взагалі б не існувала.

Додатки другого ступеню можуть бути в знахідному, давальному і родовому відмінках, а також можуть бути вираженими через прийменникову конструкцію.

Прикметники, що керують знахідним відмінком, є семантично цілісною групою, а саме вони означають вагу, протяжність у часі та просторі, чи визначають вартість. Ці прикметники в складі групи не можуть виступати з префіксом “*un*” оскільки необхідність в додатку відпала б. Найчастіше зустрічаються *lang, hoch*:

“*Laut Vertrag muss auf einem achtzig Meter langen Band der Waldsteppe ganz liquidiert sein*” “Згідно контракту, смуга лісостепу, довжиною вісім метрів, повинна бути повністю ліквідована”.

Додаток з прийменником “*für*” часто вживається в правовій та економічній літературі. Але, як правило, додатками є неживі предмети, речі, які оточують нас. Наприклад: “*Die für langfristigen Kredit notwendigen Dokumente*”. “Документи, які необхідні для довгострокового кредиту”.

Обставини 2-го ступеню і стержневого прикметника можна поділити на дві великі групи:

1. Обставини, які вводять нове лексичне поняття, яке не знаходиться в рамках лексичного значення ознаки, яка є виражена прикметником.

2. Обставини, що посилюють чи пом'якшують значення стержневого слова.

До першої групи відносяться обставини часу, місця, причини, способу дії, які обмежують значення стержневого слова.

До другої групи відносяться обставини інтенсивності та модальності. Ця група вживається досить часто.

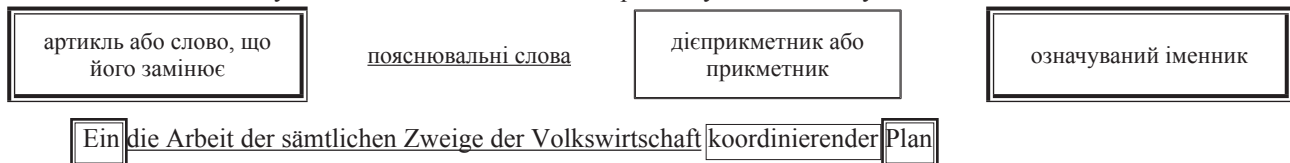
Стержневе слово поширеного означення може бути виражене дієприкметником (партиципом) I і II, дієприкметником I з zu, а також прикметником [6, с. 17].

Поширене означення з партиципом I означає активну дію, стан чи процес, які відбуваються одночасно з дією, яку виражає дієслово-присудок. Це досить наочно показує перефразування поширеного означення в підрядне означальне речення. Наприклад: *“Der meinen Antrag bearbeitende Beamte hat sich viel Zeit genommen. Der Beamte, der meinen Antrag bearbeitet hat, hat sich viel Zeit genommen”*. Переклад обох речень: Службовець, який працював над моєю пропозицією, згаяв багато часу.

Поширене означення з партиципом II означає пасивну дію, стан чи процес. Це можна встановити, якщо замінити поширене означення підрядним означальним реченням. Час, в якому відбувається дія підрядного означального речення, якщо мова йде про правила чи закони, відбувається одночасно з дією головного речення. Наприклад: *“Nicht mehr beachtete Vorschriften müssen geändert werden. Vorschriften, die nicht mehr beachtet werden, müssen geändert werden”*. Переклад знову буде однаковий: “Інструкції, які не беруться до уваги, повинні бути змінені”. Але в більшості випадків події в поширеному означенні вже минули, це означає, що в підрядному означальному реченні повинна відобразитися зміна часу (перфект чи плюсквамперфект): *“Der gut versteckte Gewinn ist gefunden worden. Der Gewinn, der gut versteckt worden war, ist gefunden worden”*. Переклад обох речень: “Добре прихований прибуток, був знайдений”.

У формі стержневого слова часто вживається дієприкметник I перехідних дієслів з часткою “zu”. Таке означення має пасивне значення і зазвичай передає обов'язковість (рідше можливість) якоїсь дії та перекладається підрядним означальним реченням (з модальними словами слід, необхідно): *“Die Zahl der in diesen Tagen zu prüfenden Arbeiten wird immer größer”*. “Кількість робіт, які необхідно перевірити в ці дні, буде збільшуватись”.

За своєю структурою німецьке поширене означення дуже відрізняється від відповідного йому звороту української мови. В українській мові дієприкметник (або прикметник) стоїть на початку звороту, а в німецькій – в кінці. Так українською мовою ми говоримо: *“Працюючий за кордоном підприємець помітив райдушні перспективи”*, а німецькою *“Der im Ausland arbeitende Unternehmer bemerkte rosige Aussichten”*. Друга важлива відмінна особливість німецького поширеного означення полягає в місцезнаходженні означуваного іменника. В той час як в українській мові він може стояти як перед поширеним означенням (в такому разі виділяється комами), так і після нього (тоді коми не ставляться). В німецькій мові означуваний іменник може знаходитися лише після поширеного означення, а артикль чи слово, що його замінює – перед поширеним означенням. Порядок побудови поширеного означення і місце означуваного іменника можна відобразити у вигляді наступної схеми:



Особливість даної конструкції полягає в тому, що елементи, найбільш важливі у смисловому відношенні і синтаксично найбільш тісно пов'язані один з одним (а саме артикль і означуваний іменник), знаходяться на протилежних кінцях складної синтаксичної групи, утворюючи ніби рамку, в середині якої стоять підрядні елементи, тобто поширене означення [6, с. 12].

Подана вище схема групи поширеного означення може дещо видозмінюватись або ускладнюватись. Необхідно розрізняти наступні випадки:

1. Замість артикля може стояти заміник артикля. Це в більшості випадків займенники: вказівні: *dieser, jener, derselbe ...*; неозначені: *jeder, alle, sämtliche, viele, mehrere, einige*; присвійні: *mein, dein, sein ...*; питальні: *welcher ...*; заперечні: *kein*; але можуть бути і кількісні числівники: *zwei, drei ...* Наприклад: *“Diese drei stetig wachsenden Anforderungen schaffen eine langfristig steigende Nachfrage und eröffnen Märkte weltweit”*. “Ці три постійно зростаючі вимоги створюють зростаючий попит та відкривають ринки у світі”.

2. До одного іменника можуть відноситися одночасно два поширених означення. Наприклад: *“Die von dem Sicherheitsrat erarbeiteten und von UNO – Mitgliedstaaten angenommenen Gesetze ...”* “Закони, розроблені Радою Безпеки та прийняті державами-членами Організації Об'єднаних Націй ...”

3. Нерідко крім поширеного означення зліва іменник має означення справа. Наприклад: *“Alle auf streng wissenschaftlichen Grundlagen beruhenden Untersuchungsmethoden, welche die neuen Statistiken benutzen, ...”* “Всі методи дослідження, які мають виключно наукові основи і в яких використовуються нові статистичні дані, ...”

Перекладається поширене означення в такому порядку: спочатку означуваний іменник з артиклем або словом, що його замінює (1), потім стержневе слово, тобто дієприкметник або прикметник (2), та, нарешті, пояснюючі слова (3):

(1) (3) (4) (2) (1)

Dieses von vielen Gläubigern seit langem behandelte Problem ist bis jetzt nicht gelöst.

При аналізі речення помічаємо, що поруч стоять вказівний займенник *dieses* і прийменник *von*, саме таке

сусідство слугує для перекладача сигналом, що це початок поширеного означення. Спочатку перекладаємо означуваний іменник з вказівним займенником: *dieses Problem* (ця проблема); потім стержневе слово: *behandelte* (обговорювана); наступний крок – пов'язуємо прийменник *von* з іменником, що до нього відноситься: *von vielen Gläubigern* (багатьма кредиторами); потім – *seit langem* (давно). І таким чином отримуємо переклад всього речення: Ця проблема, яка вже давно обговорюється кредиторами, до цього часу не вирішена.

Можна виділити чотири найбільш вживаних способи перекладу поширених означень:

1. За допомогою розгорнутого означення, де іменник, до якого безпосередньо відноситься поширене означення, стоїть на кінці звороту (рівноструктурний переклад): *Mit der heute geltende AG ... З діючим на сьогоднішній день акціонерним товариством ...*

2. За допомогою розгорнутого означення, де іменник, до якого безпосередньо відноситься поширене означення, стоїть на початку звороту (частково рівноструктурний переклад): *Die für unsere Arbeit notwendige Statistik ... Статистика, необхідна для нашої роботи ...*

3. За допомогою розгорнутого означення, де стержневе слово стоїть на початку звороту, за ним слідує іменник, до якого безпосередньо відноситься поширене означення, а потім всі інші члени речення, які відносяться до поширеного означення (частково рівноструктурний переклад): *Die für hauptberufliche Professoren geltenden Regelungen dieses Gesetzes ... Діючі положення цього закону для працюючих за основним фахом професорів ...*

4. За допомогою підрядного означального речення (різноструктурний переклад): *Alle in der Wirtschaft eintretenden Veränderungen ... Всі зміни, які відбуваються в економіці ...*

На основі економічних та правових текстів був зроблений порівняльний аналіз поширеного означення в німецькій мові та відповідних йому перекладацьких конструкцій українською мовою. Було проаналізовано 18 текстів, в яких було знайдено 134 поширені означення. Після кількісного аналізу способів перекладу поширених означень, які вживаються в економічних та правових текстах, можна стверджувати, що найчастіше поширене означення в німецькій мові перекладається українською мовою підрядним означальним реченням (71 %). Другий спосіб перекладу цієї конструкції є переклад за допомогою розгорнутого означення, де іменник, до якого безпосередньо відноситься поширене означення, стоїть на початку звороту (16 %). Наступний спосіб перекладу за допомогою розгорнутого означення, де стержневе слово стоїть на початку звороту, за ним стоїть іменник, до якого безпосередньо відноситься поширене означення, а потім всі інші члени речення, які відносяться до поширеного означення (7 %). Останній спосіб перекладу такої складної граматичної конструкції німецької мови, як поширене означення, є переклад за допомогою розгорнутого означення, де іменник, до якого безпосередньо відноситься поширене означення, стоїть в кінці звороту (6%).

Література:

1. Артемюк Н. Д. Пособие по экономическому переводу / Н. Д. Артемюк – Москва : Высшая школа, 1982. – 156 с.
2. Архипов А. Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А. Ф. Архипов. – Москва : Высшая школа, 1991. – 255 с.
3. Вайсберг І. Г. Поширене означення (зі стержневим словом-прикметником) в німецькій мові / І. Г. Вайсберг. – Одеса : ОДУ, 1995. – 48 с.
4. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу. Німецька мова / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй – Вінниця : Нова книга, 2006. – 586 с.
5. Латышев Л. К. Технология перевода / Л. К. Латышев – Москва : НВИ–Тезаурус, 2001. – 274 с.
6. Фридберг М. Х. Грамматика немецкого языка. Определение. Пособие для вечерников и заочников / М. Х. Фридберг. – Издательство Ленинградского университета, 1967. – 36 с.

Бицко Н. І.,

Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці

ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕДИЧНИХ ТЕРМІНІВ-ЕПОНІМІВ

Терміни-епоніми є одиницями мовного і професійного знання, що забезпечують ефективність міжкультурної комунікації. У даній роботі проведено дослідження лексико-стилістичних особливостей перекладу науково-медичних текстів з огляду на значущість цієї проблеми.

Ключові слова: лексика, термін, епонім, терміноутворення, терміновживання.

Термины-эпонимы являются единицами языковых и профессиональных знаний, которые обеспечивают эффективность межкультурной коммуникации. В данной работе исследованы лексико-стилистические особенности перевода научно-медицинских текстов, учитывая значимость этой проблемы.

Ключевые слова: лексика, термин, эпоним, терминообразование, терминопотребление.

Terms-eponyms are units of linguistic and professional knowledge, that provide the efficiency of intercultural communication. In the given work the research of lexico-stylistic peculiarities of translation of scientific medical texts is carried out taking into account the significance of this problem.

Key words: lexic, term, eponym, term-formation, term-usage.

Не дивлячись на те, що власні назви існували в різних мовах завжди, однак ономастичними універсальїями, які підлягають спеціальним ономастичним дослідженням, їх стали кваліфікувати віднедавна. З 50–60-х років ХХ ст. ономастичну лексику почали розглядати як складну самостійну систему. В процесі розвитку лексикології та лексикографії змінюється відношення як до об'єкта ономастичних досліджень, так і до методів аналізу цього прошарку лексики: виокремлюються нові проблемні зони ономастичного простору, виникають нові аспекти й методики дослідження.

Терміни-епоніми, які входять до ономастичного прошарку лексики, є смисловим ядром спеціальної мови і передають основну змістовну інформацію. У сучасному світі в результаті активізації досліджень у медичній галузі з'явилося понад 90% нових слів, що складають спеціальні медичні терміни [5, с. 34]. Потреба в термінах набагато вища, ніж в загальноновживаних словах.

Метою роботи є виокремлення основних нормативних вимог, які висуваються до епоніму-терміну у медичній галузі.

Актуальність подібних досліджень зумовлена зростанням кількості епонімів-термінів деяких наук, яке випереджає зростання кількості загальноновживаних слів мови. В деяких науках кількість термінів перевищує кількість неспеціальних слів. Бурхливе утворення нових дисциплін спричиняє собою їх потребу у власній термінології, що призводить до стихійного виникнення термінологій. Термінологія, займаючи в спеціальних мовах центральне місце, володіє певною самостійністю формування і розвитку. Звідси неминуче витікає і деяка самостійність лінгвістичного критерію оцінки терміну, і зокрема, нормативної його оцінки. Процеси терміноутворення і терміновживання – “не стихійні, а свідомі процеси, підконтрольні лінгвістам і термінологам. Норма в термінології повинна не суперечити, а відповідати нормам загальнолітературної мови, в той же час існують і особливі вимоги, які пред'являються до терміну” [7, с. 43].

Це питання має давню традицію. Нормативні вимоги до терміну вперше були сформульовані основоположником російської термінологічної школи Д.С. Лотте. Це – “системність термінології, незалежність терміну від контексту, стислість терміну, його абсолютна і відносна однозначність, простота і зрозумілість, ступінь впровадження терміну” [9, с. 53]. Надалі ці вимоги лягли в основу методичної роботи над термінологією в Комітеті науково-технічної термінології Академії наук і були зведені у “Короткому методичному посібнику з розробки і впорядкування науково-технічної термінології”, до якої і належать термінологічні медичні одиниці [9, с. 54].

Предметом дослідження є лексико-стилістичні особливості перекладу медичних термінів-епонімів.

Отже, **об'єктом** дослідження є вимоги, які висуваються до процесу перекладу епоніма-терміну, наприклад, у медичній галузі.

У вимові фіксованого змісту (одному знаку відповідає одне поняття) полягає положення про те, що термін повинен мати обмежений, чітко фіксований зміст в межах певної терміносистеми в конкретний період розвитку даної області знання (останнє уточнення представляється важливим, оскільки з поглибленням знання зміст поняття може розвиватися і з часом той же термін може набути іншого значення). Звичайні слова уточнюють своє значення, набувають різних смислових відтінків в контексті фразеологізму, у поєднанні з іншими словами. Контекстна ж рухливість значення для терміну абсолютно неприпустима. Потрібно підкреслити, що тут “міститься логічна вимога до терміну – постійність його значення в рамках певної терміносистеми” [2, с. 81].

Звертає на себе увагу і критерій точності терміну. Під точністю зазвичай розуміється чіткість, обмеженість значення. Ця чіткість обумовлена тим, що “спеціальне поняття, як правило, має точні межі, що зазвичай встановлюються за допомогою визначення – дефініції терміну” [3, с. 200]. З погляду віддзеркалення змісту поняття точність терміну означає, що в його дефініції є необхідні і достатні ознаки поняття, що позначається. Термін повинен також (прямо або побічно) відображати ознаки, по яких можна відрізнити одне поняття від іншого. Як відомо, терміни володіють різним ступенем точності. Найбільш точними (або “правильно орієнтуючими”) представляються “мотивовані терміни, в структурі яких особливо яскраво передані зміст поняття або його відмінні ознаки”. Наприклад: “*поперечне розрізання і виправлення верхньої щелепи Лефора*” [1, с. 1264]. Значення безлічі невмотивованих термінів не виводиться із значення тих, що входять в них терміноелементів. Тобто такі терміни, що мають ту позитивну якість, що не викликають ніяких асоціацій. Таких термінів найбільше фіксують серед термінів-епонімів. Але тут є і негативний аспект: в більшості випадків епоніми-терміни не викликають уявлень і не відображають зв'язку даного поняття з іншими (“*симптом Лебермейстера*” [1, с. 1337], “*синдром Галлермана-Штрайфа*” [1, с. 1019]), отже освоїти їх надзвичайно важко.

Вимога однозначності епоніма-терміна також має велике значення. Особливо незручна в даному випадку категоріальна багатозначність, коли в межах однієї терміносистеми одна і та ж форма використовується для позначення операції і її результату. Упорядкувавши термінологію, тобто фіксуючи значення кожного терміну даної системи понять, встановлюють однозначність терміну. Термін не повинен мати синонімів. Синоніми в термінології мають іншу природу і виконують інші функції, ніж в загальнолітературній мові. Під синонімією в термінології зазвичай розуміють "явище дублетності (*"офтальмолог – окуліст"*, *"бремсберг – спуск"*, *"генитив – родовий відмінок"* та ін.). Відносно епоніма-терміна випадку синонімії вкрай рідкісні, практично виключаються [5, с. 35].

Термін повинен бути систематичним. Систематичність термінології базується на "класифікації понять, виходячи з якої виділяються необхідні і достатні ознаки, що включаються в термін, після чого підбираються слова і їх частини (терміноелементи) для утворення терміну" [8, с. 56]. Це вимога повністю відповідає епонімам-термінам. З систематичністю терміну тісно пов'язана його мотивованість, т. е. семантична прозорість, що дозволяє скласти уявлення про зване терміном поняття. Систематичність дає можливість віддзеркалення в структурі терміну його певного місця в даній терміносистемі, зв'язку одного поняття з іншими, його віднесеності до певної логічної категорії понять. Отже, ознаки, які кладуться в основу побудови термінів, що відображають видові поняття, тобто поняття, що стоять на одному класифікаційному ступені, повинні бути однакові. Звичайно, ми бачимо, що епоніми-терміни мають свої індивідуальні особливості, але і частково вони співпадають із загальними вимогами термінів, які розглянуті вище [11, с. 29]. Звідси випливає наступна вимога – стислості терміну. Термін повинен бути коротким. Тут можна відзначити суперечність між прагненням до точності терміносистеми і – до стислості термінів. Для сучасної епохи особливо характерне "утворення протяжних термінів, в яких прагнуть передати більшу кількість ознак понять, що позначаються ними. Формується тенденція до ускладнення структури термінів-словосполучень, з'являються довгі, громіздкі назви, що наближаються до термінів-описів" [10, с. 102]. Ця вимога дуже актуальна відносно епоніма-терміну, оскільки потреба в ускладнених конструкціях пояснюється тим, що "засобами розгорненого словосполучення передається більша кількість ознак спеціального поняття і тим самим збільшується ступінь семантичної мотивованості епоніма-терміна, що для нього дуже істотно". Крім того, в розгорнутих епонімах-термінах можливе поєднання деталізованого поняття з таким позначенням деталей, що термінує, яке робило б це позначення зрозумілим поза контекстом, тобто було б однозначним. Але оборотною стороною подібної однозначності виявляється громіздкість тексту. Практика ж стикається з необхідністю шукати скорочений варіант довгого незручного найменування, що відповідає закону економії мовних засобів. І в цьому випадку принципове значення має питання про те, яке словосполучення можна вважати коротким варіантом терміну. "Короткий варіант – це скорочений, але функціонально рівнозначний, вторинний знак поняття, що термінує. Він завжди проводиться від семантичної і знакової структури основного терміну. Короткий варіант не може бути довільним, вільним, він повинен зберігати в собі необхідні систематизуючі ознаки, які поміщені в повному епонімі-терміні" [4, с. 68].

Висновок. У нашому дослідженні ми намагались простежити лексико-стилістичні особливості перекладу науково-медичних текстів з огляду на значущість цієї проблеми для міжкультурної комунікації. Епоніми-терміни є одиницями мовного і професійного знання, що забезпечують ефективність міжкультурної комунікації. З цієї причини найбільшу практичну значущість при перекладі науково-технічних текстів має еквівалентний переклад термінології.

Перспектива. У роботах останніх років виділяють прагматичні вимоги, обумовлені специфікою функціонування терміну, серед яких можна назвати наступні: зануреність, сучасність, інтернаціональність і благозвучність терміну, у тому числі і епоніма-терміну, особливо в медицині. "Потреби міжнародного спілкування фахівців у зв'язку з тенденцією, що росте, до інтернаціоналізації наукових досліджень, збільшенням обміну наукової і технічної інформації відбиваються в зростанні престижу інтернаціональності, або близькості форми і збіги за змістом, епонімів-термінів, що вживаються в декількох національних мовах. Ця тенденція відображає необхідність примирити вимогу наукової точності, з одного боку, і практичній стислості – з іншого" [6, с. 11].

Література:

1. Англо-український ілюстрований медичний словник Дорланда : у двох томах / [гол. ред. П. Джуль, Б. Зіменковський]. – Львів : Наутилус, 2002. – Т. 1. – 2688 с.
2. Андрианов С. Н. Некоторые вопросы построения словарей специальной терминологии / С. Н. Андрианов // Тетради переводчика. – 2004. – Вып. 2. – М. : Международные отношения. – С. 78-91.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод : Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 2002. – 240 с.
4. Борисова Л. И. Лексико-стилистические трансформации в англо-русских научно-технических переводах / Л. И. Борисова. – М. : ВЦП, 2001. – 168 с.
5. Воробьева М. Б. Особенности реализации эпонимов-терминов в научном тексте / М. Б. Воробьева // Научная литература / Язык, стиль, жанры. – М. : Наука, 2005. – С. 33-47.
6. Гудманян А. С. Практика перекладу з основної іноземної мови науково-технічної літератури. Хрестоматія / А. С. Гудманян. – К. : НАУ, 2005 – 24 с.
7. Даниленко В. П. Русская эпонимотерминология : Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 2007. – 246 с.
8. Канделаки Т. Л. Семантика и мотивированность эпонимов-терминов / Т. Л. Канделаки. – М. : Наука, 2007. – 168 с.
9. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии / Д. С. Лоте. – М, 2001. – 158 с.
10. Новиков А. И Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. – М. : Наука, 2003. – 215 с.
11. Новикова Л. Н. Выявление стилеобразующих возможностей творческих элементов научного текста / Л. Н. Новикова // Теория и практика английской научной речи : [под ред. М. М. Глушко]. – М. : Изд-во Моск. ун-та., 2007. – 27-36 с.

Василенко Т. П.,
Київський національний лінгвістичний університет

ПРОБЛЕМАТИЧНІСТЬ ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПИСЕМНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

У статті досліджується проблема визначення компонентного складу перекладацької компетенції, дається визначення і детальна характеристика складових англомовної лексичної перекладацької компетенції у писемному перекладі та її компонентів.

Ключові слова: писемний переклад, перекладацька компетенція, складові англомовної лексичної перекладацької компетенції у писемному перекладі.

В статье исследуется проблематика определения компонентного состава переводческой компетенции, дается определение и детальная характеристика составных англоязычной лексической переводческой компетенции в письменном переводе и ее компонентов.

Ключевые слова: письменный перевод, переводческая компетенция, составляющие англоязычной лексической переводческой компетенции в письменном переводе.

In the article the problem of the component structure of the translation competence is investigated, the definition and the detailed description of the English lexical competence in the written translation and its components are given.

Key words: the written translation, the translator's competence, the components of the English lexical competence in the written translation.

Визначення компонентного складу перекладацької компетенції (ПК) все ще залишається актуальним питанням в методиці навчання, незважаючи на той факт, що ним займалися багато дослідників: Н.М. Гавриленко [3], Л.К. Латишев [8], Т.В. Ганічева [4], Л.М. Черноватий [10], М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов [1], тощо.

Більш того, ретельно вивчивши роботи науковців, можна сказати, що не існує єдиного визначення ПК, автори виділяють різні складові, називаючи їх по-своєму, в подібні терміни вкладають абсолютно різні значення, або навпаки один і той самий термін використовують для позначення різних понять, що викликає значні труднощі для розуміння та тлумачення ПК.

Так наприклад, Н.М. Гавриленко виділяє такі складові ПК: комунікативна компетенція (лінгвістична, прагматична, соціолінгвістична); спеціальна (базова, предметна, дискурсивна, соціокультурна, стратегічна, соціолінгвістична); соціальна; особистісна [3].

В свою чергу, Л.К. Латишев виокремлює дві складові ПК: базова (концептуальна і прагматична); прагматична (специфічна і спеціальна). Причому автор наголошує на тому, що формування спеціальної і специфічної складових можливе лише за умови сформованої базової, знання про переклад, складової перекладацької компетенції, до якої відносяться знання, навички й уміння, необхідні перекладачеві в усіх видах перекладу, незалежно від жанру тексту, що перекладається [8].

Дещо інший компонентний склад пропонує Л.М. Черноватий зазначаючи, що ПК включає в себе: мовленнєву компетенцію (володіння двома мовами, що залучені до процесу перекладу); техніку усного та письмового перекладу, що передбачає виконання дій, безпосередньо пов'язаних з перекладом; мовний матеріал, переважно лексико-термінологічний; фонові знання; навички роботи з довідковими джерелами [10].

Значно розширює і уточнює компонентний склад ПК Т.В. Ганічева, виділяючи шість компонентів: комунікативний (мовна або лінгвістична, мовленнєва та соціокультурна); професійно-технічний; текстоутворюючий; прагматичний; стратегічний; морально-етичний [4].

Деталізований та обґрунтований компонентний склад ПК пропонує М.В. Вербицька та М.Ю. Соловов: комунікативна субкомпетенція у двох мовах (Communicative sub-competence in two languages); предметно-спеціальна субкомпетенція (Domain / Subject sub-competence); технічна/ інструментальна субкомпетенція (Technical / Instrumental sub-competence); дослідницька/пошукова субкомпетенція (Research sub-competence); психофізіологічна субкомпетенція (Psycho-Physiological sub-competence); самовдосконалення (Self-updating) [1].

Таким чином, у сучасній методиці викладання іноземних мов (ІМ) спостерігається невизначеність та неоднозначність у визначенні структурного складу ПК, що свідчить про проблематичність та актуальність цього питання. Визначення структурного складу ПК загалом та англомовної лексичної компетенції у писемному перекладі (АЛКПП) зокрема, та її формування є надзвичайно важливим, адже володіння лексичними навичками є провідними у професійній діяльності перекладача. Як відомо спочатку перекладач стикається саме з словом, а потім виконує дії з словом, передаючи смисл повідомлення. Слово може бути представлено різними лексичними одиницями (ЛО), але як свідчить практика найбільше труднощів при писемному перекладі виникає при передачі неологізмів, ідіом, прислів'їв, фразових дієслів, алюзій, цитат тощо. Проблема передачі смислу ЛО відповідним еквівалентом, а не просто буквальним, дослівним перекладом є головною практичною метою формування АЛКПП, для реалізації якої, необхідно визначити її компонентний склад.

Таким чином, **метою** цієї статті є визначення компонентного складу АЛКПП. У свою чергу, досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

- проаналізувати компонентний склад ПК представлений різними науковцями;
- дати визначення АЛКПП;
- детально проаналізувати компонентний склад АЛКПП.

Проаналізувавши компонентний склад перекладацької компетенції, ми виділили характерні закономірності:

– комунікативна компетенція представлена в усіх роботах вивчених авторів: Н.М. Гавриленко, Т.В. Ганічевої, М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов; Л.М.Черноватий називає її мовленнєвою;

– теоретичні знання з перекладу (М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов) називають трансференційною субкомпетенцією; Т.В.Ганічева – професійно-технічний компонент; Л.М.Черноватий – техніку усного та письмового перекладу; за Л.К. Латишевим – базова компетенція; Н.М. Гавриленко – спеціально-базовий компонент);

– предметні знання (сфери спілкування) (М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов включають в предметно-спеціальну субкомпетенцію; Н.М. Гавриленко – спеціально-предметний компонент);

– перекладацькі професійні стратегічні знання (М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов – технічно / інструментальна разом з дослідницько/пошуковою субкомпетенцією та трансференційна субкомпетенція (алгоритм перекладацької діяльності); Н.М. Гавриленко – спеціально-стратегічний компонент; Л.М. Черноватий – техніка усного та писемного перекладу; Т.В. Ганічева – стратегічний);

– текстотворюючі знання (М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов – включені в комунікативну мовну субкомпетенцію; Н.М. Гавриленко – спеціально-дискурсивний компонент; Т.В. Ганічева – текстотворюючий компонент);

– прагматичні знання (комунікативні акти) (М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов включені в комунікативну мовну субкомпетенцію; Т.В. Ганічева – прагматичний компонент);

– людські та професійні якості (М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов – самовдосконалення та психофізіологічна субкомпетенції; Т.В. Ганічева – морально-етичний компонент; Н.М. Гавриленко – особистісний компонент).

Крім того, ми помітили, що Н.М. Гавриленко, Т.В. Ганічева, М.В. Вербицька, Л.К. Латишев, В.І. Провоторов та Л.М. Черноватий, М.В. Вербицька, М.Ю. Соловов визначають ПК як сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють перекладачеві успішно виконувати свої професійні задачі, а саме перекладати на фаховому рівні [8].

Таким чином, *під англомовною лексичною компетенцією у письмовому перекладі ми розуміємо здатність індивіда адекватно розпізнавати та розуміти в процесі читання англійські лексичні одиниці й знаходити їм українські еквіваленти на основі рецептивних лексичних навичок (читання) та репродуктивних лексичних навичок (письмо), знань (лінгвістичних знань, теоретичних знань з курсу перекладу, текстуальних знань, предметних знань, фонових знань інтертекстуального характеру [2], знань довідкової літератури) та лексичної усвідомленості (language awareness), враховуючи норми правопису в англійській та українській мовах, сфери спілкування, стилі, лінгвосоціокультурні особливості в обох мовах, еквівалентну дію на адресатів тексту перекладу порівняно з текстом оригіналу; крім того, забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та бути готовим самовдосконалюватися як особистість та професіонал-письмовий перекладач [1], включаючи здійснення постійного самоконтролю (редагування) письмового оформлення перекладу з англійської на українську мову.*

Узагальнивши положення вказані вище, можна виділити складові АЛКПП: *комунікативна компетенція в двох мовах (англійська та українська мови); професійно-базова; мовна лексична; предметно-спеціальна; текстотворююча; прагматична; перекладацька деонтологічна.*

Зупинимось детальніше на кожному з компонентів АЛКПП. *Комунікативна компетенція в двох мовах (англійська й українська мови)* (за М.В. Вербицькою, М.Ю. Солововим). Ми погоджуємося з В.Н. Комісаровим, що специфіка розвитку перекладацької компетенції полягає в тому, що її формування неможливе без вже сформованої іншомовної комунікативної (мовної, мовленнєвої і соціокультурної) компетенції майбутнього перекладача [7]. Тому слідом за М.В. Вербицькою, М.Ю. Солововим, ми виділяємо *комунікативну компетенцію в двох мовах (англійська мова і українська мови)* [1]. Під цією компетенцією ми маємо на увазі володіння майбутніми перекладачами мовною, мовленнєвою на рівні рецепції (читання) та репродукції (письмо), соціокультурною компетенціями в англійській та українській мовах.

Професійно-базова компетенція (за Т.В. Ганічевою, Л.К. Латишевим, Н.М. Гавриленко) Слідом за М.В. Вербицькою, М.Ю. Солововим, Т.В. Ганічевою, Л.М. Черноватим, Л.К. Латишевим, Н.М. Гавриленко, ми вважаємо, що теоретичні знання з перекладу (усвідомлення сутності перекладу, специфіки письмового перекладу, перекладацьких стратегій, довідкової літератури, “ноу-хау” тощо є запорукою здійснення якісного перекладу. Під професійно-базовою складовою АЛКПП, ми розуміємо володіння знаннями, вміннями, навичками й усвідомленістю з теорії та практики перекладу, а саме англійського вокабуляру, а також навичками, вміннями та загальною професійно-базовою усвідомленістю, що є необхідні для здійснення його писемного перекладу на українську мову.

Стосовно *мовно лексичної компетенції*, прийнято вважати, що майбутні студенти володіють реальним (активним, пасивним) і потенційним словниками в рідній мові краще, ніж в іноземній мові. Але, як свідчить, практика викладання на третьому курсі “Практичного курсу перекладу” в процесі навчання майбутніх перекладачів труднощі виявляються в тому, що студенти мають бути готовими знайти адекватний еквівалент англійській лексиці, яка належить до реального пасивного словника в реальному активному словнику рідної мови, але цей прошарок лексики не завжди належить до реального активного словника в рідній мові. В переважній кількості випадків цей прошарок ЛО належить до реального пасивного словника і в рідній мові. Іншими словами, перекладу з англійської на українську мову словам, які належать до пасивного словника, мають бути знайдені еквіваленти в активному словнику рідної мови, в нашому випадку української мови. На жаль, при перекладі англійських ЛО, які належать до пасивного словника, еквівалент в рідній мові також шукається у пасивному словнику. Саме ці особливості формування активно-пасивного словника майбутніх перекладачів і зумовлюють потребу у виокремленні мовно-лексичної компетенції у складі АЛКПП.

Мовно-лексична компетенція пов’язана з *предметно-спеціальною компетенцією* (термін М.В. Вербицької, М.Ю. Соловового) [1], що передбачає володіння загальними інформаційними знаннями та словниковим запасом в межах певного контексту в різних сферах спілкування.

Як відомо перед перекладачем стоїть завдання передати повідомлення, яке представлено зазвичай у формі тексту, тому не випадково, що ми слідом за Т.В. Ганічевою, виділяємо *текстотворюючу* компетенцію, яка передбачає володіння знаннями, навичками, вміннями та мовною усвідомленістю про правила побудови текстів

різних функціональних стилів [4]. В нашому дослідженні ми зосередимося на лексичній складовій англійських публіцистичних текстів.

Прагматична компетенція (термін Т.В. Ганічевої) передбачає володіння знаннями, навичками, вміннями та мовною усвідомленістю необхідними для відбору перекладацьких прийомів для реалізації еквівалентної дії на адресатів тексту перекладу порівняно з дією тексту оригіналу.

Перекладацька деонтологічна компетенція має на увазі наявність особистісно-професійних якостей таких як відповідальність, об'єктивність, ерудиція, широкий кругозір, красномовність, точність тощо для здійснення якісного письмового перекладу [4]. Крім того, готовність до постійного особистісного самовдосконалення як особистості та професіонала перекладача [1].

Варто підкреслити, що всі складові АЛКПП складають одне єдине ціле, взаємодоповнюючи одна одну, відповідно формування кожної з складових є запорукою формування АЛКПП загалом і навпаки – нереалізація одного з них не дозволяє говорити про сформованість АЛКПП. Звідси, компонентний склад англійської лексичної перекладацької компетенції у письмовому перекладі представлений знаннями та вміннями, які мають бути сформовані в межах кожного компоненту АЛКПП, для формування АЛКПП загалом. При визначенні компонентного складу англійської лексичної компетенції ми керувалися Робочою програмою для 3 курсу “Практичний курс перекладу англійська мова, як першої іноземної” напрям підготовки “Філологія” “Переклад” (дві іноземні мови) КНЛУ 2009 [9], уміннями, визначеними у Європейському мовному портфелі [5] та знаннями й уміннями, виділеними Н.М. Гавриленко [3] та М.В. Вербицькою [1, с. 12-13].

Комунікативна компетенція в двох мовах (англійська мова і українська мова):

– мовна передбачає володіння знаннями про системність переважної більшості мовних одиниць і явищ в мові оригіналу та мові перекладу; володіння певним обсягом словникового запасу і здатність вибирати ЛО для розв'язання певних комунікативних задач; знання граматичних правил і вміння їх використовувати для досягнення комунікативних задач у письмовому мовленні; знання фонетичних норм в англійській та українській мовах та вміння їх оформлювати на письмі [1, с. 14];

– мовленнєва має на меті володіння рецептивним (читання) та продуктивними (письмо) видами мовленнєвої діяльності; володіння компенсаторними стратегіями мовленнєвої поведінки у письмовій комунікації в межах рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; вміння оперувати лексикою щодо специфіки дискурсу.

– лінгвосоціокультурна представлена вміннями співставляти та аналізувати соціолінгвістичну специфіку англійської та української мови з метою еквівалентного перекладу на українську мову; вміння розуміти та передавати зміст національних реалій, безеквівалентного лексику, беручи до уваги соціокультурні знання “потенційного читача” повідомлення; вміння визначати ступінь необхідної соціокультурної адаптації певного типу дискурсу при перекладі з мови оригіналу на мову переклад; вміння адаптувати текст перекладу відповідно до соціокультурних норм вербальної і невербальної поведінки [5].

Професійно-базова компетенція передбачає володіння теоретичними знаннями (сутність перекладу як виду професійної діяльності, специфіки певних видів перекладу, алгоритмах перекладацької діяльності тощо [1, с. 15] та вміння використовувати їх у процесі перекладу; вміння користуватись довідковою літературою; володіння процедурними знаннями та уміння їх використовувати під час перекладу [3]; володіння спеціальною термінологією в галузі здійснення перекладів [5]; вміння виконувати доперекладацький, перекладацький та постперекладацький аналіз; вміння дотримуватись мовної та мовленнєвої норм в англійській та українській мовах; вміння здійснювати культурну адаптацію; вміння здійснювати трансформації при перекладі лексичних одиниць (конкретизація, антонімічний переклад, експлікація, компенсація, компресія тощо) [1, с. 15; 5]; вміння виконувати саморедагування [1, с. 15].

Мовна лексична компетенція передбачає володіння різними класами ЛО в англійській та українській мовах, її підкласами та способами перекладу в текстах різних жанрів; вміння знаходити вірні і точні еквіваленти у випадку неспівпадіння обсягу понять в англійській і українській мовах; вміння враховувати при перекладі узуально закріплене емоційне і стилістичне навантаження слів в англійській і українській мовах; вміння знаходити функціональні відповідники образних і ідіоматичних виразів [5].

Предметно-спеціальна компетенція – володіння загальними інформаційними знаннями та словниковим запасом в межах певного контексту в різних сферах спілкування (побутової, культурної, освітньої, соціально-політичної, ділової) [1, с. 16].

Текстоутворююча компетенція – володіння знаннями специфіки дискурсу в мові оригіналу та мові перекладу; знання про характерні риси дискурсу певного жанру як в англійській так і українській мовах та вміння перекладати з англійської на українську мову, не порушуючи цих норм; вміння визначати функціональний стиль тексту; володіння знаннями про стилістичні особливості текстів газетно-публіцистичного, науково-технічного і ділового стилів англійської та української мов; вміння на основі аналізу поверхової структури тексту англійською мовою визначити концепти і пропозиції семантичної структури тексту українською мовою [5].

Прагматична компетенція представлена знаннями структурних і стилістичних особливостей дискурсу, що дозволяє визначити комунікативний намір автора оригіналу; вміння співставляти обсяг знань у автора тексту англійською мовою і обсяг знань у “потенційного читача” тексту, перекладеного на українську мову; вміння передавати зміст повідомлення автора не порушуючи моделі мовленнєвої поведінки, прийнятої щодо цього типу дискурсу в англійській та українській мовах.

Перекладацька деонтологічна компетенція передбачає володіння людськими та професійними якостями перекладача; відповідальність за точність і адекватність перекладу; широкий кругозір; готовність до постійного саморозвитку як особистості та професіонала.

Таким чином, ми спробували проаналізувати компонентний склад ПК і на його основі дати визначення АЛКК та її складовим.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні та розробці підсистеми вправ з формування АЛКПП, створенні моделі навчання практичного курсу перекладу з формування АЛКПП на основі описаних компонентних складових АЛКПП, формулюванні методичних рекомендацій відповідного навчального курсу з підготовки перекладачів.

Література:

1. Вербицкая М. В. Компоненты и уровни переводческой компетенции. / М. В. Вербицкая, М. Ю. Соловов – Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4. – С. 9-18.
2. Вербицкая М. В. Перевод медиатекстов и проблема формирования фоновых знаний. / М. В. Вербицкая, И. Г. Игнатъва – Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. – № 4. – С. 49-50.
3. Гавриленко Н. Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1 – М. : Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова, 2009. – С.28-36.
4. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ганічева Тетяна Вікторівна – К., 2008. – 203 с.
5. Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков) / Сост. К. М. Ирисханова / Под ред. А. Н. Набережнова, Р. Шерера. – В. 3 ч. – Ч. 2. Языковая биография; Ч. 3 Досье. – М. : МГЛУ – 2003. – 75 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М. : ЭТС. – 2002. –С. 350.
7. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М. : "Рема", 1997. – 360 с.
8. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : учебно-методическое пособие / Л. К. Латышев и В. И. Провоторов – 2-е издание стереотип. – М. : НВИТЕЗАУРУС, 2001 – 136 с.
9. Робоча навчальна програма із курсу "Практичний курс перекладу англійська мова, як перша іноземна". Напрямок підготовки "Філологія", "Переклад" (дві іноземні мови), курс III / [Корунець І. В., Польова Е. В.]. – К. : КНЛУ 2009. – 25 с.
10. Черноватий Л. М. Основні напрямки підвищення якості підготовки перекладачів у вищих закладах освіти // Міжнародний форум "Мовна освіта : шлях до євроінтеграції" : Тези доповідей / за ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І.Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005 – С. 11-12.

Гаврилюк А. П.,
Національний технічний університет України "КПІ", м. Київ

РОЛЬ КОНЦЕПТУ У ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ

У статті йдеться про визначення ролі концепту у перекладознавстві. Розглядаються проблеми перекладу концептуального змісту вербальних одиниць, теоретико-методологічні основи таких досліджень, методи перекладацького аналізу концепту.

Ключові слова: перекладознавство, картина світу, концепт, концептосфера, фрейм, вербалізація.

В статье речь идет об определении роли концепта в переводоведении. Рассматриваются проблемы перевода концептуального содержания вербальных единиц, теоретико-методологические основы таких исследований, методы переводческого анализа концепта.

Ключевые слова: переводоведение, картина мира, концептосфера, концепт, фрейм, вербализация.

This article tells about the role determination of concept in theory of translation. The translation problems of concept content of verbal units, theoretical and methodological bases of such researches, methods of translation analysis of the concept are examined.

Key words: theory of translation, worldview, sphere of concepts, concept, frame, verbalisation.

У центрі пріоритетних досліджень представників когнітивної лінгвістики залишаються важливі проблеми, що вже стали традиційними для мовознавства: структура мовної свідомості, форми репрезентації знань, співвідношення логічної, мовної та концептуальної картин світу, картина світу та модель світу [5, с. 58]. Мова не може існувати окремо від форм мислення, які "замкнені" в мовних формах [3, с. 3]. **Актуальність** даної статті ми вбачаємо в узагальненні існуючих підходів вивчення взаємовідношення мислення, форми та свідомості. Відтак, нашою **метою** є спроба з'ясувати релевантність концептуального підходу у сучасних перекладознавчих дослідженнях, у практиці художнього та науково-технічного перекладу.

Відомо, що концепт – це одиниця мислення або пам'яті, яка має відносно впорядковану внутрішню структуру, представляє собою результат пізнавальної діяльності особистості та суспільства та несе комплексну, енциклопедичну інформацію про відображений предмет або явище, про інтерпретацію даної інформації громадською свідомістю та про ставлення громадської свідомості до даного явища чи предмету. Упорядковане поєднання концептів у свідомості людини становить її концептуальну систему. Концепт відображає культуру народу. Кожна мова специфічна, в ній відображений своєрідний національний характер. Оскільки різні мови концептуалізують світ неоднаково, то через зіставлення мов виявляються відмінні концептуальні структури світу.

У працях провідних лінгвістів А. Бабушкіна, А. Белової, А. Вежицької, С. Воркачева, О. Кубрякової, В. Красних, М. Положина, Ю. Степанова та ін. вирішуються проблеми визначення поняття "концепт", його онтології та шляхів лінгвальної репрезентації.

У сучасному перекладознавстві все більше уваги приділяється відтворенню національної специфіки концептосфер різних культур. При цьому для перекладацької інтерпретації результатів вербалізації особливостей національних картин світу використовується термін "реалія" [6, с. 3].

Головними напрямками досліджень концептів у перекладознавстві є опис способів їх вербалізації у певному дискурсі та виявлення особливостей їх структурування з метою відтворення способів перевербалізації цих концептів цільовою мовою.

Теоретико-методологічною основою таких досліджень є інтерпретативна теорія перекладу, що розглядає переклад як комунікативний процес, у якому беруть участь відправник вихідного тексту, перекладач та одержувач кінцевого тексту (О. Чердниченко) та лінгвокультурний підхід до визначення концепту, запроваджений В. Карасиком, що уможливує виділення вербалізованої (у вигляді поняттєвого поля) частини концепту.

Сьогодні відомі дослідження, які стосуються когнітивного аспекту перекладу. Одним з таких досліджень є робота Т.А. Фесенко, яка присвячена вивченню проблеми перекладу концептуального змісту вербальних одиниць. На думку Т.А. Фесенко перекладати слід не окремі вербальні форми, а концепти, які за ними стоять. Оскільки існує зв'язок між групами реалій, можна розглядати національні специфічні терміни як елементи окремих смислових систем – концептів [6, с. 3].

Отже, центральне місце в сучасній парадигмі когнітивної лінгвістики посідають концепт і концептосфера – лінгвоментальні феномени, осмисленню яких присвячено праці цілої низки учених. Однак, найбільша увага в дослідженнях надається саме концепту.

Нині активно ведуться дослідження як окремих концептів – "доля", "сумління", "совість" (Т.В. Радзівська), "кохання", "щастя" (С.Г. Воркачов), "обов'язок" (Т.В. Булигіна, О.Д. Шмельов, А.Д. Кошелєв), "істина" (В.А. Лукін), "простір" (О. Забуранна), "дорога" (О.О. Іпполітов) тощо – так і цілісних концептосфер. За спостереженнями вчених, існують типові концепти, виразно представлені в усіх мовах і культурах; поряд із ними в кожній культурно-мовній традиції наявні специфічні концепти або концепти зі специфічними складниками, зокрема "душа" (А. Вежицька, Ю.С. Степанов), "совість" (Ю.Д. Апресян), "воля" (О.Д. Шмельов).

Наприклад, Юрій Чумак здійснив дослідження концепту "шлях" в англійській, французькій та німецькій мовах. Автор визначив концепт "шлях" як культурно маркований вербалізований смисл, представлений у плані вираження цілою низкою мовних реалізацій, які утворюють відповідну лексико-семантичну і когнітивну структури. Юрій Чумак вважає, що національну специфіку концептів унаочнюють фрейми, і спирається у своїй роботі на визначення Н.Н. Болдирева, за яким фрейм – це одиниця знань, яка організована навколо концепта і містить у собі дані про суттєве, типове і можливе для цього концепта в рамках певної культури. Концепт реалізується за до-

помогою ментальної моделі фрейма як ієрархічно впорядкованої репрезентації певної ситуації довкілля [8, с. 1]. Автор здійснив своє дослідження за допомогою таких когнітивних моделей як концепт, фрейм та фразеологічні одиниці. Це дало йому змогу більш детально вивчити концепт "шлях", визначити базові поняття та особливості його функціонування в системі трьох мов.

С.П. Запольських досліджував концепт "козацтво" в історичному дискурсі англійської та української мов, обравши базовим методом перекладацького аналізу концепту функціональний (контекстуальний) метод, який дає підстави для комплексного контрастивного аналізу елементів мікрополів вербалізованого концепту. Автор зазначав, що на відміну від когнітивного погляду на природу та сутність концепту (А. Белова, О. Кубрякова, О. Селіванова), в історичному дискурсі концепти розглядаються як явища лінгвокультурного порядку (В. Карасик, Г. Слишкін), оскільки в результаті вербалізації концептів автор неминуче вдається до їх оцінювання. Фактуальна складова концептів відтворює головне семантичне навантаження й вербалізується за допомогою термінів. Специфіка семантики певних лексем, віднесених до елементів вербалізованого концепту, дозволяє відтворити також і ціннісний їх компонент. Цей компонент, як правило, втілюють лексеми, що слугують елементами опису об'єктів і явищ, позначених історичними термінами. На думку автора запропонована методика перекладацького аналізу концепту "козацтво" вирішує проблему виявлення елементів концепту, класифікації елементів у складі поля на ядрові й периферійні, що уможливорює адекватне відтворення цього концепту в історичному дискурсі [1, с. 3].

Концепт грає також значну роль при перекладі художніх текстів, оскільки під час їх перекладу досить часто застосовується концептуальний аналіз. Застосування методики концептуального аналізу (Н.Д. Арутюнова, А.Д. Белова, А. Вежицька, Ю. Степанов, В.І. Карасик, О.С. Кубрякова, І.С. Шевченко, О. Кресан, С. Жаботинська, О. Кагановська) у контексті художнього перекладу надає ширші можливості для проникнення в природу індивідуально-авторського світосприйняття, його розуміння як складника концептуальної картини світу і як внутрішньо-органічної й невіддільної субстанції твору [2, с. 1]. Концептуальний аналіз художніх текстів є потужним інструментом, який допомагає ретельно досліджувати глибинні текстові структури, відтворювати їх засобами іншої мови і вводити в обіг іншої культури. Окремі положення соціосеміотики, започатковані М.А.К. Хелідеєм, висвітлюють культурні імплікації оригінального тексту і дають можливість адекватно відтворювати їх у перекладі [7, с. 23]. Надзвичайно вагомий внесок у теорію художнього перекладу зроблено українськими вченими Р.П. Зорівчак, Л.В. Коломієць, В.В. Коптіловим, І.В. Корунцем, М.О. Новиковою, О. Фінкелем, О.І. Чередниченком, і їхні дослідження, разом з розвідками перекладознавців інших країн – С. Басснет, С. Влахова, І. Левого, А. Лефевра, А. Поповича, А. Федорова, С. Флоріна, К. Чуковської, – слугують міцним фундаментом для подальшого розвитку цієї науки. Кожний художній твір, кожний художній напрям, література кожної історичної доби породжує специфічні проблеми для перекладача. Вирішувати ці проблеми можливо лише за умови засвоєння перекладачем здобутків багатьох дисциплін в комплексі [7, с. 24].

Концептуальний аналіз є основним методом дослідження в дисертації Лук'яненко М.П., в якій досліджується французька екзистенціальна проза в українських перекладах. На думку автора застосування методу концептуального аналізу у галузі художнього перекладу сприяє розширенню можливостей у зіставних дослідженнях текстів оригіналу та перекладу. Цей метод дозволяє проникнути в глибинну семантику твору (Ж. Антуан, С. Бремон) задля виявлення та розпізнання тих завуальованих смислів (концептів), які автор привніс у свій твір, і адекватного їх відтворення у перекладі. На основі методу концептуального аналізу тексту вибудовується концептуальний підхід до перекладу, який полягає у визначенні текстових концептів й осягненні мегаконцепту (основного, глобального концепту) твору як головної передумови перекладу. Метою такого підходу до художнього перекладу є збереження не лише авторської концепції, а й базових (мегатекстових) концептів оригіналу. Авторська концепція, існуючи у вигляді певної абстракції в мисленні та свідомості митця ще до створення ним художнього твору, втілюється саме у тих прихованих смислах – імпліцитах (Л. Федорова), символах (М. Новикова), концептах, які можна виявити при вдумливому прочитанні та аналізі першотвору [2, с. 4]. Отож основними принципами концептуального підходу до перекладу за Лук'яненко М.П. є:

- виявлення і збереження у цільовому тексті базових концептів – важливих складових семантико-стилістичної системи оригіналу з метою забезпечення відповідних реакцій читачів перекладу;
- урахування при перекладі авторської концепції першотвору, яка визначає його зміст і стиль;
- сприйняття концептуального змісту художнього твору в діалектичній єдності з його художньою формою;
- відтворення в перекладі лінгвостилістичних особливостей оригіналу що пов'язано з певними втратами та різними трансформаціями, спричиненими відмінностями між мовними і концептуальними картинами світу;
- максимально точне відтворення у перекладі екстралінгвальних явищ як компонентів загальної контекстної системи оригіналу;
- урахування мовної і концептуальної картин одержувача перекладу та його культурної традиції;
- обов'язкове зіставлення концептуальної інформації, яку містить оригінал, з тією, яку виявлятиме перекладений твір, що є важливою передумовою досягнення адекватності [2, с. 5].

М.П. Лук'яненко вважає, що залучення такого підходу до розгляду традиційної перекладознавчої проблематики дозволило по-новому проаналізувати найважливіші питання теорії і практики художнього перекладу, а саме – питання про співвідношення творчої індивідуальності автора оригіналу та перекладача, проблему перекладності художнього тексту і адекватності перекладу, а також проблему одиниці художнього перекладу [2, с. 5].

І.М. Ремхе досліджуючи когнітивні особливості перекладу науково-технічного тексту, вважає, що когнітивні науки, які під час дослідження мови як феномену ментального, феномену психіки людини, досліджують знання у всіх аспектах їх отримання, зберігання та переробки. Дотримуючись когнітивної парадигми, лінгвістика отримала можливість відкрити завісу таємниці людської свідомості, а саме, ментальних репрезентацій знань, які формують людський розум та інтелект. Основою виявлення когнітивної сутності перекладу на її думку є ідея представлення знань перекладача у вигляді систем і типологічних структур, серед яких варто виділити кла-

сифікаційний і ситуативний фрейми, які розрізняються на основі віднесеності до знань мовного та немовного характеру. Відносно перекладу авторка розрізняє динамічний і статичний фрейми, які відображають процеси накопичення й оперування знаннями. Виділення типів фрейму визначає характер внутрішньофреймового розподілення елементів [4; 6].

Отже, у сучасному перекладознавстві все більше уваги приділяється відтворенню національної специфіки концептосфер різних культур. Наявність зв'язку між групами реалій, вплив різних типів контексту, що зумовлює вибір способу передачі їх цільовою мовою в певному дискурсі, уможливило розгляд національних специфічних термінів як елементів окремих смислових систем – концептів. Головними напрямками досліджень є опис способів вербалізації концептів у певному дискурсі та виявлення особливостей структурування останніх з метою відтворення способів їх перевербалізації цільовою мовою. Дослідження цієї теми має перспективи подальших розвідок, оскільки концепт відіграє значну роль при перекладі як художніх текстів, так і науково-технічних, у яких досить часто застосовується концептуальний аналіз.

Література:

1. Запольських С. П. Концепт “козацтво” в історичному дискурсі : перекладознавчий аспект / Автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка.– К., 2005. – 20 с.
2. Лук'янченко М. П. Французька екзистенціальна проза в українських перекладах / Автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка.– К., 2006. – 20 с.
3. Мирам Г. Э, Профессия : Переводчик / Геннадий Эдуардович Мирам – К. : Ника-Центр, 1999. – 160 с.
4. Ремхе І. М. Когнитивные особенности перевода научно-технического текста / Ирина Николаевна Ремхе / Автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20 Челябинск, 2007. – 25 с.
5. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / Олена Олександрівна Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999.–148 с.
6. Фесенко, Т. А. Специфика национального культурного пространства в зеркале перевода / Т. А. Фесенко. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2002.
7. Чала Ю. П. Відтворення культурно-маркованих знаків Вікторіанської доби в українських перекладах / дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2006.
8. Чумак Ю. П. Концепт “шлях” в англійській, французькій та німецькій мовах, 2010. – Режим доступу : <http://naub.org.ua/?p=1105>

Галайчук А. Ю.,

Київський університет імені Бориса Грінченка, Гуманітарний інститут

СОЦІАЛЬНІ ТА ПОБУТОВІ ЕВФЕМІЗМИ В ОРИГІНАЛІ ТА У ПЕРЕКЛАДІ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОЇ ІСПАНОМОВНОЇ ПРОЗИ ТА ЇЇ ПЕРЕКЛАДІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ)

У статті розглядаються шляхи відтворення іспанських соціально-побутових евфемізмів українською мовою на матеріалі іспанських художніх творів та їхніх українських перекладів.

Ключові слова: художній переклад, соціально-побутовий евфемізм, дисфемізм, лексика, адекватність.

В статье идет речь о способах перевода испанских социально-бытовых эвфемизмов на украинский язык.

Ключевые слова: художественный перевод, эвфемизм, социально-бытовой эвфемизм, дисфемизм.

The article deals with the ways of translating Spanish social and everyday euphemisms into Ukrainian.

Key words: artistic translation, euphemism, social and everyday euphemisms, dysphemism.

Актуальність дослідження визначається функціями та значенням евфемізмів як в оригінальному творі, так і його перекладі. Проблема емфемізації соціально-побутової лексики на матеріалі іспанської мови в перекладознавчому аспекті досі ще не стали предметом спеціального дослідження. Адекватне відтворення соціально-побутових евфемізмів у художньому тексті – невід’ємна складова досягнення адекватності перекладу художнього цілого. Актуальною є також орієнтація дослідження на вузьку категорію евфемізмів.

Мета дослідження полягає у комплексному перекладознавчому аналізі сучасних іспанських художніх творів К. Ріко-Годой, А. Буеро Вальехо та К. Хосе Сели з метою виявлення та аналізу місця соціально-побутових евфемізмів у їхніх творах та визначення шляхів їх відтворення в українському перекладі.

Предметом дослідження є особливості функціонування соціально-побутових евфемізмів у контексті неформального спілкування на матеріалі сучасної іспанської художньої прози та драматургії.

Об’єктом дослідження є перекладацькі трансформації та прийоми на досягнення адекватності перекладу соціально-побутових евфемізмів.

Матеріалом дослідження стали романи К. Хосе Сели “La Colmena” перекладі С. Борщевського 2011 р. та у перекладі П. Соколовського та А. Собуцького 1979 р.), роман К. Ріко-Годой “Cómo ser una mujer y no morir en el intento” у перекладі Г. Верби та Н. Хижняк) та драма А. Буеро Вальехо “En la ardiente oscuridad” (у перекладі С. Борщевського 1993 р.).

Наукова новизна роботи полягає у тому, що вперше було проаналізовано соціально-побутові евфемізми у ворах іспанських авторів, запропоновано класифікацію соціально-побутових евфемізмів та описано засоби їх відтворення в українському перекладі.

Дослідження евфемії – актуальна лінгвістична проблема сьогодення, її вивченням займаються низка дослідників, зокрема, Л.П. Крисін [1], В.П. Москвін [2], Л.М. Шапіна [3] та інші. Це зумовлено тим, що останнім часом процес емфемізації почав розвиватися особливо інтенсивно. Це можна пояснити тим, що сьогодні одним із найважливіших чинників, що сприяють утворенню та закріпленню у мові евфемізмів, є їхня роль потужного засобу формування нових суспільних настанов.

Як відомо, евфемізм (від грец. *euphētia* – утримання від неналежних слів, пом’якшений вираз) – це заміна слів з грубим або непристойним змістом чи забарвленням на слова та вирази, які виражають цей зміст у пом’якшеній формі або завуальовано [4, с. 231]. Вживання евфемізмів є наслідком лексичного табу (заборони), яке, завдяки різного роду упередженням, марновірствам, релігійним віруванням, накладається на вживання назв певних предметів і явищ навколишнього світу, внаслідок чого людина звертається до іносказань.

Основна функція евфемізмів – приховати, завуальовати пряме значення окремих слів, яке в даному соціумі вважається непристойним або ж таким, що завдає моральної шкоди оточуючим. Для досягнення цієї мети використовують різноманітні засоби, наприклад, вживання слів-визначників з дифузною семантикою, використання гіперонімів, вживання дейктиків, запозичень, аббревіатур та слів, які вказують на неповноту дії тощо.

За класифікацією, запропонованою Л.М. Шапіною [3], до таких належать, зокрема, евфемізми, пов’язані з дискримінацією; такі, що позначають страшні та неприємні явища дійсності, а також нечистоти; евфемізми, пов’язані із впливом держави на життя людей; ті, що вказують на вік і зовнішність людини; дипломатичні евфемізми; евфемізми у мові реклами та соціально-побутові евфемізми.

Характерно, що нові лексеми на позначення “непристойних” предметів і явищ з часом втрачають характер евфемізмів, починають сприйматися як пряма вказівка на “непристойний” предмет і в свою чергу стають “непристойними”. Оскільки евфемізми широко використовуються у мовленні, то з часом вони втрачають свою функцію “прикрашення” істинної суті висловлення і тому потребують чергового евфемізму, який надасть нове значення для завуальовання та прикриття висловлювання, напр. “американець” замість “афроамериканець”, “людина іншої орієнтації” замість “людина нетрадиційної орієнтації”.

Як відомо, евфемізм відносять до лексичного рівня мови і в художньому творі він виражається за допомогою окремих специфічних лексем. Незважаючи на те, що автор художнього твору може оперувати лексикою будь-якого стилю, найбільш рекурентною для художньої літератури, на нашу думку, є лексика, що належить до соціальної та побутової сфер життя. Оскільки художня література, власне, і є відображенням життя, герої художніх творів “обертаються” навколо того, що відбувається з ними особисто та того, що їх оточує. Відтак, до соціально-побутових евфемізмів можна віднести лексику, яка стосується особистого життя людей та їхніх відносин з

іншими людьми. Соціально-побутові евфемізми, що зустрічаються, зокрема, в художніх творах можна умовно поділити на дві групи:

1. Евфемізми, пов'язані з тілом людини (власне частини тіла, природні потреби та статеві стосунки).

2. Евфемізми, пов'язані з тематикою неформального спілкування (усі види дискримінації, неприємні явища та нечистоти).

Зазначимо, що евфемізація – суб'єктивне явище: частина мовців можуть не звертати жодної уваги на те, що іншим видається непристойним чи неприємним (статеві стосунки, нечистоти) або сприймається ними болісно (смерть, хвороби, розумова дисфункція).

Тенденція до евфемізації мовлення є універсальною, але проявляється вона у кожній мові по-різному. Приміром, для середовища іспанської культури прями розмови про такі фізіологічні функції організму людини, як дефекація та менструація, є цілком нормальними, у той час як на українському культурному просторі такі теми не є узуальними в повсякденній комунікації. Це можна пояснити впливом національного характеру на мовні явища, у тому числі й на евфемізацію мовлення.

Як ми вже зазначали раніше, відтворення евфемізмів у перекладі – актуальне, проте мало досліджене питання. Про шляхи відтворення евфемізмів у перекладі згадують у своїх працях Джон Мідлтон, Річард Хесс, Пітер Ньюмарк, Жан-Клод Марго, Річард Сеймур та інші автори.

Як ми вже зазначали раніше, відтворення евфемізмів у перекладі – актуальне, проте мало досліджене питання. Для аналізу ми скористалися методом суцільної вибірки сучасних іспанських творів та їхніх українських перекладів [5-11], проаналізували приклади евфемізмів, що зустрілися нам і визначили варіанти відтворення їх у перекладі:

Евфемізм в оригіналі передається за допомогою еквівалентного евфемізма у перекладі: ... *¿estás con el periodo?* [8, с. 28] – *У тебе критичні дні?* [11, с. 35].

У цьому прикладі перекладач відтворює іспанський евфемізм на позначення менструації ("*periodo*") за допомогою українського евфемізму ("*критичні дні*").

При цьому за допомогою прямих відповідників відтворюються найчастіше ті евфемізми, які є універсальними для багатьох різних культур. Приміром, для іспанської та української культур це ті слова і вирази, що стосуються тіла людини, неприємних явищ та усіх видів дискримінації.

Евфемізм в оригіналі передається за допомогою лексеми на пряме позначення того, що в оригіналі виражено евфемізмом: *Se puso colorado, notó un calor quemándole las orejas y los ojos empezaron a escocerle* [10]. – *Він почервонів, він відчуває, що вуха в нього палають, а в очах свербить* [6].

Для іспансько-українського перекладу це досить рідкісне явище, адже зазвичай, навпаки, українські перекладачі намагаються пом'якшити іспанський текст. У даному випадку вжиток слова "*colorado*" замість "*rojo*" зумовлений приналежністю останнього до шару лексики комуністичної тематики, небажаної у післявоєнній Іспанії. Разом з тим, в українського читача слово "*червоний*" та його похідні не викликають подібних асоціацій.

Слово, яке не є евфемізмом у тексті оригіналу, передається у перекладі за допомогою евфемізму: *Se nos tolera, pero como los blancos toleran a los negros* [8, с. 172]. – *Нас терплять, але так само, як у багатьох куточках світу білі терплять темношкірих* [11, с. 103].

У даному випадку пряму номінацію "*negros*" відтворено за допомогою евфемізма "*темношкіри*", оскільки у сучасному світі все більшого поширення набуває евфемістична лексика з метою запобігання дискримінації за расовою ознакою.

Водночас, як відомо, для сучасної мови досить характерними є одночасно дві, здавалося б, несумісні тенденції: евфемізація та дисфемізація. Очевидно, що дисфемізація не могла не знайти відображення у художніх творах. Зазначимо, що помітніший вплив ця тенденція справила на літературні твори останніх років. У процесі аналізу вищезгаданих творів та їхніх перекладів зафіксовано випадки дисфемізації оригіналу у перекладі. Це явище є настільки ж рідкісним, як і відтворення евфемізму за допомогою лексеми з прямим значенням. Як правило, перекладач шукає адекватні шляхи відтворення у перекладі дисфемізмів, використаних автором у тексті оригіналу.

Спираючись на приклади, отримані методом суцільної вибірки у вищезгаданих творах та їхніх перекладах, можна виокремити наступні варіанти відтворення іспанських дисфемізмів в українських перекладах:

Дисфемізми відтворюються у перекладі напряму, наприклад: *Doña Rosa va y viene por entre las mesas del Café, tropezando a los clientes con su tremendo trasero* [10]. – *Донья Роса походить між столиками кав'ярні, штовхаючи відвідувачів своїм могутнім задом* [6, с. 14]. *Донья Роса походить між столиками кав'ярні, штовхаючи відвідувачів своїм здоровенним задом* [7, с. 5].

У даному випадку іспанський дисфемізм "*tremendo trasero*" було відтворено за допомогою україномовного стилістичного відповідника "*могутній зад*" (С. Борщевський) або ж "*здоровенний зад*" (П. Соколовський, А. Собуцький).

Відтворюючи напряму дисфемізми, перекладач керується думкою про те, що подібна лексика є цілком прийнятною для українського культурного середовища.

Дисфемізми передаються шляхом генералізації, зважаючи на те, що для передачі сенсу багатьох фраз зовсім не є необхідною абсолютна точність, наприклад: ... *el portazo resonó en mis ovarios, aunque no, señores, no tenía el periodo* [8, с. 16]. – *Цей звук відлунув у мене внизу живота, проте, дорогі мої, ніяких місячних у мене не було* [11, с. 36];

У даному прикладі занадто "анатомічну" іспанську лексему "*ovarios*" (яєчники) було відтворено за допомогою узагальненого відповідника "*внизу живота*".

Відбувається вилучення дисфемізму з тексту перекладу. Найчастіше до цього методу перекладачі вдаються тоді, коли мають справу з грубою лексикою, наприклад: *¡Pues dígame a Diego que se ponga, coño, joder!* [8, с. 102] – *Ну то скажіть Дієго, щоб він підійшов до телефону* [11, с. 60].

У цьому випадку лексеми "соño" та "joder", які належать до прошарку лексики зниженого стилю, взагалі було вилучено з тексту перекладу, оскільки, як уже було зазначено, вжиток брудної лайки є прийнятним для іспанського мовного середовища, але не для українського.

З наведеного вище огляду результатів теоретичного дослідження випливає:

– евфемізацію значною мірою можна вважати суб'єктивним явищем, особливо у тому, що стосується соціально-побутових евфемізмів, адже сприйняття одного й того самого явища різними людьми або групами людей може істотно різнитися;

– існують як універсальні евфемізми, тобто такі, що існують у культурних умовах майже будь-якої країни, так і специфічні, зумовлені відмінностями історичного розвитку тієї чи іншої території;

– цікавим для подальшого дослідження явищем ми вважаємо вікову евфемізацію, яка проявляється у тому, що у спілкуванні з дітьми або дуже літніми людьми з тих чи інших причин використовують специфічні евфемізми.

Здійснивши перекладознавчий аналіз вищезгаданих творів сучасної іспанської художньої літератури та порівнявши їх з українськими перекладами, ми дійшли висновку про те, що в основному відтворення іспаномовних соціально-побутових евфемізмів українською мовою може відбуватися за допомогою наступних перекладацьких прийомів:

– евфемізм у вихідному тексті відтворюється за допомогою евфемізма у цільовому тексті, причому семантично вони рідко збігаються;

– пряма номінація або дисфемізм у вихідному тексті відтворюється за допомогою евфемізма у цільовому тексті, що зумовлено відмінними соціально-культурними чинниками у різних країнах;

– евфемізм у вихідному тексті відтворюється за допомогою прямої номінації у цільовому тексті.

Таким чином, ми виявили, що відтворення евфемізмів у перекладі, а також евфемізація перекладу, становлять цікаве і непросте завдання для перекладача. Зважаючи на незначну кількість наукових праць, присвяченим перекладу евфемізмів, це питання може стати актуальною та цікавою темою для подальшого дослідження.

Література:

1. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Леонид Петрович Крысин // Русский язык конца XX столетия. – М., 2000. – 286 с.

2. Москвин В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка / Василий Павлович Москвин // Изд. 3. – М. : УРСС, 2007. – 264 с.

3. Шапина Л. Н. Эвфемизмы в социальных сферах деятельности : политкорректность и "деревянный язык" (на примере французского языка) / Людмила Николаевна Шапина // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – Вып. 1 (29). – С. 147-150.

Довідники:

4. Словник іншомовних слів за ред. О. С. Мельничука. – 1-е видання, Київ : Головна редакція "Українська радянська енциклопедія" (УРЕ), 1974 – 776 с.

Джерела ілюстративного матеріалу:

5. Буеро Вальехо А. У палаючій п'їтмі / Антоніо Буеро Вальехо // Роман. – Перекл. з ісп. С. Борщевський. – К. : 1993.

6. Села К. Х. Вулик / Каміло Хосе Села // Роман. – Перекл. з ісп. С. Борщевський. – К. : Країна Мрій, 2011.

7. Села К. Х. Вулик / Каміло Хосе Села // Роман. – Перекл. з ісп. П. Соколовський та А. Собуцький. – К. : Дніпро, 1979. – 214 с.

8. Ріко-Годой К. Бути жінкою і не померти, намагаючись залишитися нею / Кармен Ріко Годой // Роман. – Перекл. з ісп. Г. Верба та Н. Хижняк. – Журнал "Всесвіт", 2011. – № 1-2. – С. 33-118.

9. Buero Vallejo, A. En la ardiente oscuridad. / Antonio Buero Vallejo // Madrid : Ediciones Alfil, 1951.

10. Cela, C. J. La Colmena. / Camilo José Cela // Barcelona : RBA Publicaciones S.A., 2010.

11. Rico-Godoy C. Cómo ser una mujer y no morir en el intento / Carmen Rico Godoy. – Madrid : Ediciones Tema de Noy, 1991.

Грицай І. С.,

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”

ВПЛИВ КОНТЕКСТУ НА ПЕРЕКЛАД ТЕРМІНІВ У ТВОРАХ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЗМІ

У статті розглянуто вплив нетехнічного контексту на переклад технічних термінів, а саме процеси термінологізації, детермінологізації та вилучення одиниць з контексту.

Ключові слова: термін, нетехнічний контекст, термінологізація, детермінологізація, вилучення слова.

В статье рассматривается влияние нетехнического контекста на перевод технических терминов, а именно процессы терминологизации, детерминологизации и опущения единиц.

Ключевые слова: термин, нетехнический контекст, терминологизация, детерминологизация, опущение слова.

The article deals with the influence of non-technical context on translation of technical terms, mainly the processes of term formation, determinologization and omission.

Key words: term, non-technical context, term formation, determinologization, omission.

З розвитком науки та техніки відбувається впровадження у мову все більшої кількості лексичних одиниць, що позначають предмети та явища, технології та процеси різних технічних та наукових галузей знань. Термінологічні одиниці проникають не лише у наукові трактати і технічні тексти, але й з'являються у нехарактерному для них середовищі функціонування – у творах художньої літератури та засобах масової інформації (ЗМІ). Все частіше автори залучають до художнього тексту терміни для не тільки для опису певних наукових явищ, предметів технічних галузей знань, але й для вираження характеристик героя, його уподобань та занять. У засобах масової інформації терміни найчастіше використовуються для опису технічних новинок, тенденцій та відкриттів у науковій сфері. Також термінологічна лексика широко вживається у різних науково-популярних передачах.

Проблемою функціонування термінів у художніх творах та засобах масової інформації займається чимало дослідників. Серед них Г.О. Абакумова, В.Л. Карпова, Т.В. Катиш, Т.К. Молодід, Є.В. Панаєва, О.Д. Пономарів та інші.

Актуальність теми статті визначається тим, що хоча функціонування термінів у художніх текстах та засобах масової інформації описане у багатьох роботах, мало уваги приділяється саме особливостям перекладу термінів у творах художнього стилю, оскільки вважається, що терміни є ознакою науково-технічного стилю. При перекладі термінів у художніх текстах та засобах масової інформації слід звертати значну увагу на контекст та стилістичні особливості тексту й відповідно до цього підбирати найбільш адекватний варіант перекладу, який не завжди може передаватися терміном в українській мові.

Метою статті є визначення впливу нетехнічного контексту на переклад технічних термінів і аналіз отриманих результатів.

Для дослідження були обрані такі твори художньої літератури як “Я, Робот” Айзека Азімова, “Війна світів” та “Машина часу” Герберта Уеллса англійською та українською мовами. Засоби масової інформації, як відомо, представлені друкованими виданнями та телевізійними програмами. Оскільки під засобами масової інформації часто розуміють друковані видання й напрямок дослідження перекладу термінів у друкованих ЗМІ не новий, це дослідження спрямоване на визначення впливу контексту на переклад термінів саме у телевізійних інформаційних програмах, тому що цей напрям майже не досліджується. Для дослідження були обрані англійські передачі, що несуть певну інформацію, а саме науково-популярні передачі “Top Gear” і “Mythbusters” та їх україномовні відповідники.

Одним із чинників, що впливають на вибір відповідника при перекладі, як відомо, є контекст, особливо якщо йдеться про твори художньої літератури та засоби масової інформації. Враховуючи контекст, перекладач підбирає відповідник, який не повинен порушувати граматичну та змістовну цілісність тексту, а також який відповідає стилістиці тексту та несе в собі певне прагматичне значення. Термін є ознакою наукового стилю, тому в художній літературі й засобах масової інформації зустрічається не так часто. Термінологічні одиниці виконують номінативну функцію і є стилістично нейтральними, що зовсім не властиво художньому тексту та мовленню на телебаченні. Тому переклад таких одиниць здійснюється за допомогою певних граматичних та лексичних прийомів, направлених на адекватне сприйняття читачем/ слухачем перекладеного тексту.

Одним з таких прийомів є контекстуальна заміна, яка вживається тоді, коли існуючий відповідник не підходить для певного контексту і виникає потреба замінити термін іншим словом:

The Touareg has locking differentials and skid plates, and a low-range gearbox so it keeps rolling when things get military [7]. – У нього є блокування диференціалів, захист двигуна і понижена передача. Цей танк не боїться фронтних стежок [14].

Словосполучення *skid plates* перекладається українською мовою як *опорна плита зчпного пристрою*, але в даному контексті цей термін замінено на словосполучення *захист двигуна*, що робить простішим сприйняття інформації читачем або слухачем.

У ході дослідження було виявлено, що у випадку вищевказаної трансформації відбувається заміна терміну у двох напрямках: термін замінюється загальноживим словом, або іншою термінологічною одиницею. Заміна таких одиниць зумовлена контекстом, а саме для полегшення сприйняття й уникнення тавтологій, а також стилістичними особливостями тексту:

I thought you were supervising the installation of the new drive bar [6]. – А я думав, ти пильнуєш за монтажем нової силової шини [13].

The peculiar V-shaped mouth with its pointed upper lip, ... the evident heaviness and painfulness of movement due to the greater gravitational energy of the earth--above all, the extraordinary intensity of the immense eyes--were at once vital, intense, inhuman, crippled and monstrous [2, с. 65]. – Її дивовижний рот нагадував літеру "V", ... скутість рухів під дією земного тяжіння й особливо великі пильні очі – все це було огидне до нудоти [9, с. 403].

У першому випадку словосполучення *drive bar* має словниковий відповідник *штанга-штовхач*. Однак під впливом контексту відповідник змінено на словосполучення *силова шина*, що має схожу семантику.

У другому випадку словосполучення *gravitational energy* перекладене словом *тяжіння*, яке замінило словниковий відповідник *гравітаційна енергія* для полегшення сприйняття та економії простору.

Також контекстуальна заміна терміну іншою термінологічною одиницею відбувається на основі переосмислення та смислового розвитку:

The world's first ecologically sound wheel-spin there [6]. – Це перший у світі екологічний скрип покришок [13].

Словосполучення *wheel-spin* перекладається у словнику як *пробуксовка коліс*. Але дослівний переклад, а саме звук *пробуксовки коліс*, є неадекватним, тому у даному випадку відбувається розгортання думки та заміна цього терміну на інший термін – *покришка*, адже саме ця деталь машини створює скрип при пробуксовці.

Іншим напрямком контекстуальної заміни є заміна терміна загальноновживаним словом. Таких випадків значно більше і зумовлено це тим, що для термінологічної лексики поява у художніх творах та засобах масової інформації не є характерною. Прикладами заміни терміна загальноновживаними словами можуть слугувати наступні речення:

It barely had enough power to challenge the most rotten chassis [7]. – Йому не вистачало потужності, щоб кинути виклик старезним іржавим колімагам [14].

They make a heat sealer for that [3, с. 78]. – Для цього роблять спеціальний апарат [8, с. 82].

При контекстуальній заміні вибір відповідника може здійснюватися на основі метафоричного переносу:

There's a new boot lid, there are lumps on the bonnet, and there's a new radiator grille [6]. – Нова кришка багажника, на капоті виступи, де приховані зябра [13].

У даному випадку слово *зябра* набуває термінологічного значення, що базується на метафоричному переносі. Такий термін може стати сленговим словом і використовуватися спеціалістами вузької галузі знань, молоддю та автомобілістами.

У випадку контекстуальної заміни термінологічної одиниці можуть замінюватися не загальноновживаним словом, а абстрактними фразами що вказують на існування предмету чи виконання дії, не уточнюючи її. Яскравим прикладом такого перекладу є наступне речення:

They build up a static charge of their body and when they touch either the gas tank lip or the filling nozzle, than that will ignite the gas and cause the explosion [4]. – Внаслідок цього утворюється статична напруга (а) і коли вони торкаються шланга чи ще чогось іншого, бензинові випарування можуть вибухнути [11].

Заміна термінологічних одиниць загальноновживаними словами призводить до процесу детермінологізації. Такий процес зустрічається нечасто, оскільки головною метою перекладача є якомога точна передача значення терміну мовою перекладу.

Більшість детермінологізованих одиниць є однокомпонентними термінами, інколи серед таких одиниць зустрічаються і двокомпонентні:

To get a bigger spark, Jamie connects a device called a Jacob's ladder [5]. – Щоб отримати більшу іскру, Джеймі взяв пристрій, який називається петлею Якоба [12].

We've got to locate the error in make-up and correct it – and we've got ten days to do it in [5]. – Ми мусимо знайти слабке місце в конструкції і виправити його – на це в нас лишилося десять днів [12].

Під час перекладу художніх творів та матеріалів ЗМІ, особливо науково-популярного жанру, деякі лексичні одиниці набувають термінологічного значення. Це, перш за все, зумовлено контекстом, інколи таких вибір залежить від перекладача. Термінологізовані одиниці зустрічаються ще рідше, ніж детермінологізовані, і налічують 0.7% від загальної кількості досліджуваного матеріалу. У наступному реченні слово *tase*, що означає *булава*, перекладено словом *важіль*, в результаті чого інформацію, яку несе в собі це речення, було значно змінено:

Towards that, as yet, I had only my iron tase [1, с. 56]. – Єдиною моєю зброєю в цих пошуках був залізний важіль [10, с. 85].

Вплив контексту може проявлятися не лише у заміні термінів іншими термінологічними одиницями та загальноновживаними словами. Трапляються випадки, коли терміни вилучаються з тексту, якщо це можливо і не порушується його змістовна цілісність. Вилучення терміну з контексту може бути повним, або частковим. У випадку однокомпонентних термінів, вони вилучаються повністю:

For a space I could not understand it, and then I knew that it must be the red weed from which this faint irradiation proceeded [2, с. 136]. – Спершу я не міг зрозуміти, звідки воно взялося, а тоді здогадався, що це, мабуть, від червоної трави [9, с. 425].

Багатокомпонентні терміни можуть бути повністю вилученими з контексту (а), але у більшості випадків багатокомпонентні терміни втрачають лише певний компонент, чи декілька компонентів, що призводить до втрати певного змісту (б):

(а) *In one place the woodmen had been at work on Saturday; trees, felled and freshly trimmed, lay in a clearing, with heaps of sawdust by the sawing-machine and its engine [2, с. 71]. – На галявині недалеко від парового тартака лежали між купами тирси зрубані, й свіжообтесані дерева [9, с. 398].*

(б) *It was put in a special sealed container [3, с. 49]. – Його мозок передали у спеціальному контейнері [8, с. 35].*

This is a radio transmitter, you plug it in and it converts at DC voltage and there come the microwaves [4]. – Це радіопередавач, до нього підходить напруга і виходять хвилі надвисокої частоти [11].

Таким чином, контекст має велике значення при перекладі термінів. Не завжди термінологічні одиниці пере-

кладаються відповідними термінами української мови. Виходячи зі стилістичних та прагматичних міркувань, термінологічні одиниці можуть бути замінені іншими термінами, або загальноживаними словами. В останньому випадку терміни можуть детермінологізуватися. Інколи загальноживані слова можуть набувати термінологічного значення, а терміни можуть взагалі вилучатися з контексту. Вибір відповідника багато у чому залежить від перекладача, який повинен намагатися найбільш точно передати значення мовних одиниць у мові перекладу.

Література:

1. Wells H.G. The Time Machine. – Rockville, MD : Arc Manor, 2008. – 108 p.
2. Wells H.G. The War of the Worlds. – Rockville, MD : Arc Manor, 2008. – 180 p.
3. Asimov Isaac. I, Robot. – Reprinted in the UK by Voyager, 2001. – 256 p.
4. Mythbusters Season 1 Episode 2 “Cell phone destruction” [en] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до файлу: <http://www.ex.ua/view/5128051>
5. Mythbusters Season 4 Episode 6 “Cell phone on airplanes” [en] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до файлу: <http://www.ex.ua/view/5128051>
6. Top Gear Season 2 Episode 1 [en] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до файлу: <http://www.ex.ua/view/127648>
7. Top Gear Season 2 Episode 2 [en] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до файлу: <http://www.ex.ua/view/127648>
8. Азімов А. Я, робот: Науково-фантастичні оповідання / Айзек Азімов; пер. з англ. Д. Грицюк. – Київ : Веселка, 1987. – 271 с.
9. Веллс Г. Війна світів / Герберт Джордж Веллс; пер. з англ. Д. Паламарчук // Машина часу. – Х. : Фоліо, 2003. – С. 333–469.
10. Веллс Г. Машина часу / Герберт Джордж Веллс; пер. з англ. М. Іванов // Машина часу. – Х. : Фоліо, 2003. – С. 33–106.
11. Руйнівники міфів / Mythbusters Сезон 1 Епізод 2 “Cell phone destruction” [uk] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до файлу: <http://www.ex.ua/view/5040351>
12. Руйнівники міфів / Mythbusters Сезон 4 Епізод 6 “Cell Phones on Planes” [uk] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до файлу: <http://www.ex.ua/view/5040351>
13. Топ Гір / Top Gear Сезон 2 Епізод 1 [uk] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до файлу: <http://www.ex.ua/view/227464>
14. Топ Гір / Top Gear Сезон 2 Епізод 2 [uk] [Електронний ресурс]. – Режим доступу до файлу: <http://www.ex.ua/view/227464>

Гудманян А. Г., Плетенецька Ю. М.,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ДО ПРОБЛЕМ КІНОПЕРЕКЛАДУ ЯК ВИДУ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті йдеться про теоретичні аспекти кіноперекладу як художнього перекладу, висвітлено специфічні проблеми, які виникають при перекладі кінотекстів, описано низку дискусійних питань, що потребують подальшого вивчення та детального опрацювання.

Ключові слова: кінопереклад, кінотекст, кінодіалог, художній текст.

В статье проанализированы теоретические аспекты киноперевода как художественного перевода, выделены специфические проблемы, которые возникают при переводе кинотекстов, описано ряд дискуссионных вопросов, которые нуждаются в дальнейшем изучении.

Ключевые слова: киноперевод, кинотекст, кинодиалог, художественный текст.

The article focuses on a brief overview of the theoretic aspects of film translation as a literary translation, it highlights specific problems that often arise while translating film texts and also a series of controversial aspects requiring further detailed elaboration.

Key words: film translation, film text, film dialog, literary text.

Можна стверджувати, що мова художнього кіно, так само, як і мова художньої літератури є багатим цікавим і актуальним матеріалом для дослідження, адже художній кінематограф відіграє важливу роль у структурі між-культурної комунікації, а відтворення його етноспецифіки є особливою лінгвістичною та культурологічною проблемою сьогодення. Враховуючи обов'язковість дублювання, озвучення або титрування державною мовою всіх іншомовних кінофільмів український переклад іноземної кінопродукції набуває дедалі ширшого масштабу, що зумовлює актуальність досліджуваної у статті проблематики.

У сучасному вітчизняному й російському перекладознавстві основна увага звертається на особливості відтворення художньої літератури. Перекладу ж кінофільмів присвячено поодинокі роботи (Р. Матасов, В. Горшкова, І. Міголат'єв, С. Лобастов, М. Снеткова, Т. Некрасова, Т. Бесараб) у яких розглянуті загальні методичні, технічні та окремі лінгвістичні проблеми кіноперекладу.

Структура художнього тексту визначається його двома функціями, які знаходяться в складній взаємодії одна з одною: естетичною і комунікативною. Під художнім текстом маємо на увазі естетичний засіб опосередкованої комунікації, мета якої полягає у образотворчому, виразному розкритті теми, що представлено у єдності форми і змісту і складається з мовленнєвих одиниць, що виконують комунікативну функцію [2, с. 10]. Художній текст багатоплановий і між різними його рівнями існують складні неієрархічні стосунки.

Чи варто розглядати кінопереклад як дещо таке, що підкорюється загальним нормам художнього перекладу, чи це зовсім інша галузь зі своїми окремими законами та критеріями оцінювання? Дійсно, на кінопереклад впливає значна кількість екстралінгвістичних чинників, які жодним чином не впливають на художній переклад: обмеженість у часі, довжина репліки, синхронізація із зображенням тощо. Чи можуть за таких умов художній та кінопереклад підкорятися єдиним вимогам?

З цієї точки зору на особливу увагу заслуговує класифікація текстів, запропонована К. Райс, згідно з якою тексти поділяються на три основних типи: 1) з домінантною функцією опису (повідомлення інформації); 2) функцією вираження (емоційних чи естетичних переживань); 3) функцією звернення (заклик до дії чи реакції) [5]. Ці три типи можуть бути доповнені четвертою групою текстів, які запропоновано називати аудіомедіальними. Йдеться про тексти, що є зафіксованими на матеріальних носіях, але надходять до адресата в усній формі, які він сприймає на слух. Різниця між цими чотирма типами тексту зумовлює і характер перекладацького методу, стратегій та тактик, що застосовуються під час перекладу цих текстів [5].

Перекладаючи кінотекст, важливо не лише зробити фільм зрозумілим глядачеві, але й зберегти задум оригіналу, розкрити образи персонажів у заданому режисером стилістичному напрямку, передати засобами мови перекладу цілісний твір, не допустити порушення його впливової сили.

При перекладі художніх фільмів необхідно враховувати вимоги, які висуваються до художнього перекладу. Як відомо, переклад художнього тексту є не стільки перекладом в його утилітарному розумінні, скільки особливим видом міжкультурної, культурно-етнічної і художньої комунікації, для якої важливим є саме текст як вагома змістовна величина і предмет художнього відтворення і сприйняття [6, с. 57]. Поряд з іншими формами творчої діяльності, він є інструментом культурного освоєння світу і розширення колективної пам'яті людства, фактором самої культури [6, с. 58].

На перший погляд, переклад ігрового кіно може видатися простішим, ніж переклад документальних стрічок. Насправді, в основі кінофільмів є не спеціальна інформація, а живе спілкування, в них бувають паузи, багато що зрозуміло з ситуації. Проте, з іншого боку, передати цю розмовну стихію іншою мовою не так просто. Важливо не тільки виконати ряд технічних вимог, не тільки вірно відтворити зміст, але і зберегти задум оригіналу, уявити образи персонажів в заданому авторами стилістичному ключі, тобто, створити засобами іншої мови цілісний твір.

Перекладений фільм, як і будь-який перекладений твір отримує нове життя в чужому для нього культурному контексті. В ньому він функціонує як повноцінний автономний текст і стає невідокремленим від оригінального художнього процесу в новій культурі. Таким чином, перекладений текст повинен володіти самостійною естетичною цінністю, іноді всупереч тексту оригіналу [1, с. 28].

Говорячи про кінопереклад не можна не згадати особливість, властиву художньому перекладу в цілому. Ю.Л. Оболенська визначає мету художнього перекладу як здійснення повноцінної міжмовної естетичної комунікації

шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому тексті на іншу мову [4, с. 117]. В цій дефініції дуже важливими є два поняття. По-перше, переклад – це завжди суб'єктивна інтерпретація тексту конкретною людиною. По-друге, ця інтерпретація здійснюється засобами якоїсь мови і в контексті інонаціональної культури.

Тобто, існує два ряди факторів: суб'єктивного і об'єктивного характеру, які визначають межі будь-якого перекладу. Розглянемо явище меж перекладу стосовно перекладу художніх фільмів. Об'єктивні фактори багато в чому пов'язані з комунікативним характером процесу перекладу і необхідно враховувати роль всіх його складових: лінгвістичних і стилістичних параметрів спілкування, особливостей комунікативної ситуації, а також позиції відправника і адресата повідомлення.

Найочевиднішим виявляється власне лінгвістичний фактор. Неспівпадіння систем національних мов призводить до того, що текст перекладу об'єктивно може бути лише відносно еквівалентний оригіналу.

Так, на морфологічному рівні невідповідність між англійською і українською мовами виявляється досить чітко: вся система словозмін іменника та дієслова в українській мові базується на відміні і дієвідміні, які мають складні форми. Відміну та дієвідміну в граматиці української мови можна порівняти з такими категоріями англійської граматики, як система прийменниково-іменникових сполучень (еквівалентів відмінків) та часових форм з використанням розгалуженої системи допоміжних дієслів (еквівалентів українських форм дієвідміни).

На рівні слова є також великі відмінності – структура формування українського слова різноманітніша, ніж англійського. В англійській мові в результаті змін, що відбулися в структурі слова під час його історичного розвитку, утворилась велика кількість однокладових слів і виник новий спосіб утворення слів – конверсія, чого немає в українській мові. Кількість багатозначних і омонімічних слів в англійській мові значно більша, ніж в українській.

Синтагматичний рівень містить велику кількість невідповідних елементів.

Невідповідності спостерігаються у функціонуванні неособових форм дієслова, які в англійській мові в межах простого речення утворюють конструкції, що є потенційними еквівалентами відповідних підрядних речень в українській мові. Чільне місце посідають відмінності в системі атрибутивних комплексів.

Великі труднощі в розумінні відтінків значення пов'язані з порядком слів у англійській та українській мовах. В англійській мові через морфологічну неформленість слова порядок слів має граматичне значення і визначає таким чином синтаксичні зв'язки між елементами речення. В українській мові порядок слів таких функцій не виконує.

Суб'єктивні фактори меж перекладу обумовлені мовною і культурною компетенцією перекладача і редактора, а також їх талантом, рівнем професіоналізму, світоглядом і сприйняттям вихідного матеріалу. В тексті перекладача немінуче відображає своє власне розуміння образів героїв, подій, що відбуваються, яке не обов'язково співпадає із задумом авторів фільму. Крім того, кожен перекладач по-своєму оцінює вимоги до перекладу і, виходячи з цього, обирає свою стратегію перекладу: скрупульозно відтворити стиль фільму, обмежуватися передачею загального змісту кожної фрази тощо. В художньому перекладі ці суб'єктивні фактори відіграють важливу, а іноді й першочергову роль. Перекладач стає посередником між мистецьким твором і чужою новою культурою. Йому необхідно відтворити індивідуальну своєрідність оригіналу, зберегти його естетичне сприйняття. Зрештою, від того наскільки талановито перекладач виконає свою роботу, залежить доля твору в новій культурі.

У теоретичних перекладознавчих розвідках, присвячених питанням відтворення кінотексту для цільової аудиторії, наголошується, що все коло перекладацьких проблем пов'язане з необхідністю залучення до цього типу тексту не репродуктивних перекладацьких стратегій (термін – В.В. Демецької), а саме адаптивних стратегій. Так, в одній із статей Р. Магасов наголошує на необхідності опанування майбутніми перекладачами навичками аналізу цільової аудиторії з подальшим вибором релевантної перекладацької стратегії, вміння виявляти важливі з точки зору розвитку сюжету елементи відеоряду, а також особливості художнього стилю авторів кінофільму, оскільки кінотекст потребує врахування лінгвоетнічних комунікативних компетенцій носіїв мови перекладу [3]. Сам термін “кінотекст” він трактує як “технічно диференційовану динамічну знакову ситуацію, що є сукупністю структурних елементів кіномови у рамках кінематографічного твору, яка відправляє, відповідно до жанрової специфіки, певне інформаційно-емоційне повідомлення реципієнтові (глядачеві). Це повідомлення має вигляд синергетичної комбінації семіотичних кодів (вербальної мови/мов, музики, кінесики, іконіки і т.ін.), що характеризується змістовою довершеністю, інтертекстуальністю, поліавторською модальністю та наявністю різноманітних стилістичних фігур мови кіно (кінометафори, кіноепіфори, паралелізм, еліпс і т.ін.), записана на матеріальному носії і призначена для аудіовізуального сприйняття” [3].

Лінгвістична система кінотексту як предмет кіно/відеоперекладу включає в себе:

- титри і надписи, що є складовою частиною світу речей фільму;
- усну складову (вербальне мовлення акторів, закадровий текст, пісня і т.ін.) [3].

Кіноперекладачеві важливо вміти швидко знаходити необхідну інформацію про фільм в інтернеті, тому він має знати якомога більше тематичних ресурсів, де викладені короткі відомості про фільми, основні та/або режисерські сценарії, рецензії тощо.

Аналізуючи теоретичні та практичні статті у друкованих та інтернет виданнях підсумуємо, що перекладознавці та перекладачі опікуються такими проблемами кіноперекладу: неспівпадіння систем національних мов, що призводить до втрати еквівалентності, труднощі перекладу назв кінофільмів; кінодіалог як одиниця перекладу; специфіка перекладу фільмів із субтитрами; фільм як форма сучасного художнього тексту; проблеми прагматичної адаптації тексту художнього фільму; психолінгвістичні особливості перекладу кіно– та відеоматеріалів; критерії оцінювання кіноперекладу – чи відрізняються вони від критеріїв, за якими оцінюють переклад художнього тексту; впровадження курсу кіноперекладу у фахових ВНЗ та ін.

Таким чином, перекладаючи кінотекст, важливо не лише зробити фільм зрозумілим глядачеві, але й зберегти задум оригіналу, розкрити образи персонажів у заданому режисером стилістичному напрямку, передати засобами мови перекладу цілісний твір, не допустити порушення його впливової сили.

Проблематика дослідження має суттєві перспективи, актуальне теоретичне та практичне значення для перекладознавства, з огляду на можливість вивчення фільму як форми сучасного художнього тексту; проблеми прагматичної адаптації тексту художнього фільму; критеріїв оцінювання кіноперекладу.

Детальне дослідження перекладу кінофільмів як видів художнього тексту також важливе для досягнення вищого рівня кіноперекладів в Україні, що сприятиме розвитку кіномистецтва зокрема та української культури загалом.

Література:

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода. – М., 2004. – 544 с.
2. Ефремова М. А. Концепт кинотекста : структура и лингвокультурная специфика : На материале кинотекстов советской культуры. Дисс ... канд. филолог, наук. – Волгоград, 2004. – 185 с.
3. Матасов Р. А. Методические аспекты преподавания кино/видеоперевода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – С. 155-166.
4. Оболенская Ю. Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация. – М., 2006. – 336 с.
5. Райс К. Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 202-228.
6. Снеткова М. С. Лингвостилистические аспекты перевода испанских кинотекстов : На материале русских переводов художественных фильмов Л. Бунюэля “Виридиана” и П. Альмодовара “Женщины на грани нервного срыва”. Дисс ... канд. филолог, наук. – Москва, 2009. – 232 с.
7. www.telekritika.kiev.ua.

Іваницька М. Л.,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

МІСЦЕ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА В УКРАЇНСЬКО-НІМЕЦЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ВЗАЄМИНАХ

У статті розглядаються основні періоди в історії українсько-німецького перекладу у поєднанні з висвітленням ролі особистості перекладача: 1) кінець 19-го – поч. 20-го ст. – перше ознайомлення / вплив західно-українського мультикультурного середовища; 2) радянська доба / ідеологічна мотивація; 3) популяризаторська діяльність А.-Г. Горбач; 4) сучасна Україна у відтворенні молодих перекладачів.

Ключові слова: художній переклад, літературні взаємини, особистість перекладача.

В статье рассматриваются основные периоды в истории украинско-немецкого перевода и роль в этом процессе личности переводчика: 1) конец 19-го – нач. 20-го века – первое ознакомление / влияние западноукраинской поликультурной среды; 2) советская эпоха / идеологическая мотивация; 3) популяризаторская деятельность А.-Г. Горбач; 4) современная Украина в отображении молодых переводчиков

Ключевые слова: художественный перевод, литературные контакты, личность переводчика.

The article studies the roles of translators within the main periods of the history of Ukrainian-German translation: 1) late 19th to early 20th century – introduction / influence of the West-Ukrainian multicultural milieu; 2) Soviet era / ideological motivation; 3) popularizing effect of translations by A.-H. Horbach's; 4) contemporary Ukraine in the representations of young translators.

Key words: literary translation, literary contacts, translator's personality.

Розвиток будь-якої національної літератури неможливий без контактів із іншими літературами, які відбуваються в першу чергу завдяки перекладам. За останні кілька десятиліть завдяки Інтернету читачі мають змогу швидше знайомитися із надбаннями інших літератур, але й з перекладами різної якості. Перекладознавці та літературознавці дещо відстають від темпу міжлітературних контактів, напр., сучасні українсько-німецькі літературні взаємини комплексно ще не вивчалися.

Наукова проблема полягає у тому, що прийшов час розглянути як центральний важіль міжлітературних взаємин особистість перекладача. **Метою** роботи є осмислення місця художнього перекладу 20-го – початку 21-го століття в українсько-німецьких культурних взаєминах, що видається нам **актуальним** для створення загальної картини літературного процесу обох країн та визначення ролі перекладача у цьому процесі. **Предмет** дослідження – художні переклади з української німецькою, **об'єктом** дослідження виступає особистість перекладача як міжкультурного посередника.

Історію перекладу української літератури німецькою мовою досліджували небагато літературознавців і ще менше – перекладознавців. У контексті нашої розвідки варто назвати роботи Я. Лопушанського, О. Матвіїшин, А.-Г. Горбач, Я. Погребенника, котрі все ж займалися лише перекладами кінця 19-го – першої половини 20-го століття [2; 4; 5; 7; 8]. Про сучасний стан українсько-німецьких літературних взаємин можна скласти враження лише на основі небагатьох статей у періодиці та Інтернеті. Тому наше дослідження є **новим**.

Не ставлячи собі за мету вивчити питання у деталях, розглянемо основні періоди зацікавлення українською літературою у німецькомовному світі, українських авторів, що найбільше перекладалися німецькою, та рушійну силу міжлітературних контактів – перекладачів.

Найбільше німецькою мовою перекладено творів Т. Шевченка. Перші німецькі переклади віршів Шевченка зробив у 1870 р. тірольський поет Георг Обріст, що працював учителем у Чернівцях. Він з великою симпатією сприймав народні ліричні мотиви поезії Т. Шевченка, але буквалістична тенденція його перекладів, огріхи в німецькій стилістиці і велика кількість залишених без перекладу українських реалій роблять ці переклади практично недоступними для німецького читача [1, с. 46]. За цими першими перекладами послідували роботи, виконані різними перекладачами, серед яких систематично займалася творчістю поета німецька письменниця і літературознавець Юлія Віргінія. Вона видала його вибрані поезії, публікувала переклади у щорічних літературних збірках “Хенієн-Алманаш”. На рубежі століть Т. Шевченка перекладали продовжувач його традицій Іван Франко та буковинець С. Шпойнарівський. У зв'язку з 50-річчям з дня смерті Т. Шевченка в 1911 і 1912 роках в німецькій пресі з'явилась велика кількість статей про життя і творчість Кобзаря, котрі дали поштовх до нових, хоча спорадичних перекладів. Усі названі перекладачі займалися творчістю українського поета за покликом серця, тобто, аксіологічні орієнтири особистості перекладачів знаходилися у полі поцінування його лірики.

Серед українських класиків рубежу століть німецькомовному читачеві відомі також імена Лесі Українки та Михайла Коцюбинського, їхні твори з'явилися в періодиці в перекладах Ольги Кобилянської. А перші значні критичні розгляди творчості Лесі Українки в німецькій пресі належали перу того ж Іван Франка. Особистості І. Франка та О. Кобилянської ми розглядаємо як мультикультурні, котрі найповнішою мірою зуміли відтворити одну культуру для реципієнтів іншої. В 1921 р. в Берліні була опублікована книга “З країни колосків. Українська лірика” що вмішувала переклади німецької поетеси А. Ш. Вуцькі. В 1947 р. у НДР вийшла окремим виданням у перекладі Е. Берманна драматична поема “Лісова пісня”. Твори М. Коцюбинського часто і багато перекладали німецькою мовою, переклади були включені у збірки “Українські оповідання” та “Українські оповідачі”, а у Відні в перекладі В. Горошовського вийшла окремим виданням збірка новел М. Коцюбинського під назвою “Для загального добра”. Всі ці перші публікації викликали широкий відгук в німецькій пресі. З'явилося багато рецензій в німецьких та австрійських газетах і журналах (напр., “Neues Wiener Tageblatt”, “Wiener Abendpost”), в яких вказувалося на блискучу літературну майстерність українського письменника та витонченість і глибину

психологічних характеристик, щирий ліризм описів і пейзажів, виняткову, своєрідну архітектоніку і яскравість викладу [7, с. 276].

Варто звернути увагу на постать перекладача, вихідця з Галичини, австрійського журналіста і перекладача Вільгельма Горошовського, котрий став, по суті, одним із перших серйозних популяризаторів української літератури на теренах німецькомовних країн. Крім спадщини М. Коцюбинського він перекладав також твори І. Франка, І. Н.-Левицького, Ю. Федьковича, В. Стефанника, Б. Грінченка, А. Кримського та ін. Брався В. Горошковський і за твори Т. Шевченка, але опублікував лише "Заповіт", в одному з листів звертався до М. Коцюбинського "Чи не знайшовся б серед українців меценат, який би взявся видати Шевченка в моєму перекладі?" [6, с. 116], що свідчить про безкорисливість та відданість справі перекладу.

В радянську добу Т. Шевченко, як і Лесі Українка, перекладався завдяки його славі революціонера і соціального борця, завдання перекладу виконували найвідоміші, але довірені поети, напр., один із визнаних поетів НДР Еріх Вайнерт. Можна припустити, що мотиви перекладу були скоріше ідеологічного гатунку. Так, у 1951 р. в Берліні вийшла збірка "Die Gaidamaken und andere Dichtungen". Тоді ж у Москві (!) був уперше повністю виданий німецькою мовою "Кобзар" з ґрунтовною передмовою і докладними примітками за редакцією відомого німецького письменника та літературознавця А. Курелли. Завдання німецьких поетів-перекладачів "Кобзаря", – пише А. Курелла в передмові, – полягає в тому, щоб передати німецькому читачеві революційний і, в той самий час, глибоко ліричний лад думок і образів великого українського поета. Це нелегко було зробити, тому що "німецька поезія ніколи не створювала нічого схожого ... В німецькій мові не вистачало поетичних засобів для відтворення шевченківської мови. Німецька поезія 30-60-х років далеко стоїть від Шевченка", твердить автор [цит. за 1, с. 51]. Звичайно, схоже і за революційністю, і за ліричністю у німецькій літературі було (той же Г. Гейне), але цю фразу А. Курелли можна оцінити з одного боку як жест визнання величчя поета великого народу дуже великої та сильної дружньої країни СРСР, а з іншого боку – як непряме визнання суттєвих міжкультурних відмінностей між українською літературою з-під пера Т. Шевченка та німецькою літературною традицією часу соціалістичного реалізму. Еріх Вайнерт перекладав також поезії Івана Франка (лірична збірка "Ich sehe ohne Grenzen Felder liegen" та поема "Sturm im Tuchla-Tal"), його переклади вважаються кращими німецькомовними перекладами класичної української літератури, вони виконані в основному з оригіналу, іноді за допомогою німецького чи російського підрядника.

Підсумовуючи період початку – середини 20-го століття, можна стверджувати, що перше зацікавлення проявили до української літератури письменники і поети, котрі так чи інакше стикнулися з нею географічно, тобто ті митці, котрі проживали на Буковині чи в Галичині, на етнічних українських територіях, котрі належали німецькомовній Австро-Угорщині. Таким чином, мультикультуралізм цього краю дозволив розвинутися тут толерантності до чужого та здатності захоплюватися ним, на відміну від царської Росії, де українська книга на той час була заборонена. Цей період українсько-німецьких літературних взаємин можна вважати першим – ознайомлювальним – періодом, котрий відбувся завдяки приналежності Західної України до європейського культурного простору Другий – радянський – період, вважатимемо швидше періодом ідеолого-соціального замовлення.

Разом із тим у Західній Німеччині з'являється постать, котра самотужки серйозно підняла рівень культурного трансферу з України до Німеччини. Це Анна-Галя Горбач – перекладач, перекладознавець і літературознавець, що належить до найвідоміших і найактивніших особистостей у німецькому культурному світі. Протягом десятиліть проживаючи в Німеччині, А.-Г. Горбач своєю подвижницькою діяльністю популяризатора української літератури вносила неocenний вклад у формування увявлені німецькомовних читачів про Україну. За висловом її колеги по перу перекладача А. Кратохвіля, А.-Г. Горбач була "надзвичайним і повноважним перекладачем", "найкомпетентнішою амбасадоркою української культури на Заході" [3]. У творчому доробку А.-Г. Горбач понад 50 окремих видань перекладів, у тому числі антології: "Wilde Steppe. Abenteuer. Kosakengeschichten" ("Дике поле. Пригоди. Козацькі історії", 1974); "Stimmen aus Tschernobyl" ("Голоси з Чорнобиля", 1996), "Ein Rosenbrunnen: Junge Erzähler aus der Ukraine" (антологія молодих письменників "Трояндовий колодязь" із текстами Б. Жолдака, Ю. Андруховича, О. Ульяненка, 1998), "Die Kürbisfürstin" (феміністична проза "Гарбузова княгиня", 1999), "Die Stimme des Grasses" (антологія української фантастики "Голос трави", 2000). Об'єктом її перекладацьких зацікавлень були твори як класичної української літератури ("Тіні забутих предків", "Фата моргана" М. Коцюбинського, "Кам'яна душа" Г. Хоткевича, "Маруся" Марка Вовчка, "Чорна рада" П. Куліша) так і сучасних авторів (поезія Ю. Андруховича І. Римарука, Л. Костенко, В. Кордуна, В. Герасим'юка, проза В. Шевчука), твори різних жанрів і стилів, усе те, що репрезентує розмаїття української культури, є вагомим внеском в європейську літературу, і водночас по-справжньому може зацікавити сучасного німецького читача. Молодий читач мав змогу ознайомитися з "Лісовими казками" О. Іваненко, повістями А. Чайковського, закарпатськими народними казками. Особливо популярністю серед німецької молоді користувалась антологія козацьких оповідань "Дике поле", до якої увійшли фрагменти з "Чорної ради" П. Куліша, "Марусі" М. Вовчка, оповідання О. Бердника, Вас. Шевчука та ін.

У своїй діяльності перекладачки та видавчині української літератури вона завжди прагнула автентичності і намагалася встановити безпосередній контакт із сучасними авторами, літературними критиками та перекладачами. А.-Г. Горбач написала цілу низку статей про твори українських письменників для багатотомного видання про світову літературу "Kindlers Neues Literaturlexikon". Таким чином, саме вона почала системно знайомити німецькомовного читача із сучасною українською літературою і дала поштовх для того, щоби у час після розпаду Радянського Союзу німецька читацька аудиторія змогла виокремити самотужку українську літературу зі списку "колишніх радянських". Патріотка заснувала невеличке видавництво "Brodina-Verlag", назвавши його так в честь свого рідного села в Карпатах. Особливо важливими публікаціями цього видавництва були німецько-українська читанка "Die ukrainische Literatur entdecken" (2001), з творами українських письменників, що стали віхами історії нашої культури, та книга "Die Ukraine im Spiegel ihrer Literatur" ("Україна у дзеркалі її літератури", 2002), котра висвітлює цікаві аспекти українсько-німецьких літературних зв'язків. Оскільки А.-Г. Горбач – доктор філології,

то її літературознавчі розвідки мають особливу вагу. Так, напр., розділ “Гете у житті і творчості Василя Стуса” свідчить про старанну аналітичну роботу авторки та збирання по крихтах тих надбань, котрі пов’язували дві рідних для неї країни. Цікавий матеріал авторка подає також і про українські теми у творчості німецькомовних авторів (Л. ф. Захер-Мазоха, К.Е. Францоца). Отже, крім перекладацької діяльності учена займалася науковими пошуками, знайомлячи європейських науковців з Україною.

Саме переклади А.-Г. Горбач 90-их років проторували шлях для успішної рецепції у Німеччині молодих українських письменників, якими поступово зацікавилися солідні німецькі видавництва. А.-Г. Горбач була, мабуть, однією із останніх активних діячів того покоління українців, котре емігрувало з України між першою та другою світовими війнами і прагнуло популяризувати українську культуру у світі. Разом із нею відійшла у вічність епоха цих патріотів. На зміну цьому поколінню прийшло молоде, але вже не українців, а німців чи австрійців, доля котрих так чи інакше пересіклася з Україною у перші роки її незалежності.

Малу українську прозу та поезію успішно перекладає А. Вольдан, котрий видав німецькою кілька антологій регіональної літератури, залучаючи до них і твори українських митців, (напр., збірка “Galizien” про мультикультурну літературу Галичини). У 2003 р. поважне німецьке видавництво “Suhrkamp” опублікувало у перекладі А. Вольдана збірку есеїв “Остання територія”, яка, по-суті, відкрила Андруховича-прозаїка та есеїста для дуже широкого загалу німецькомовних читачів, порівняно із невеликими накладками видавництва А.-Г. Горбач. У 2004 р. А. Вольдан уклав антологію української літератури сьогодення під назвою “Zweiter Anlauf” (“Друга спроба”), котра представила 8 авторів, серед яких поряд з уже відомими для німецькомовної публіки Ю. Андруховичем та О. Забужко, були представлені поети Г. Петросаняк, Н. Білоцерківець, С. Жадан, Т. Гаврилів, письменники і публіцисти М. Рябчук і Т. Прохасько. Його стараннями у 2008 р. в Австрії видано також томик “Львів”, де підбірка авторів відображає всю багатокультурну історію цього міста. Українську культурну складову представляють М. Шашкевич, Ю. Андрухович, В. Неборак, І. Франко, Ю. Винничук, Б.І. Антонич, В. Симоненко, Л.І. Крушельницька, І. Крип’якевич, П. Карманський, М. Рябчук, Т. Гаврилів, М. Савка, Ю. Прохасько, Т. Возняк. Як бачимо, А. Вольдан вивчив палітру української літератури, він став за останнє десятиліття знавцем як української культури, так і суспільно-політичного життя. Як науковець він опублікував цілу низку статей, пов’язаних із ландшафтом галицької літературної сцени у діахронії, проблемами міжкультурних відносин, регіональної ідентичності, культурних стандартів в Україні та перекладу, рецепції української літератури у німецькомовному просторі [10].

Серед молодших перекладачів варта уваги Сабіне Штьор, котра у 2000 – 2003 р. працювала керівником відділу преси та роботи з громадськістю посольства ФРН у Києві. Вона вивчала у Майнці славистику та східно-європейську історію, у 1990 р. провчилася один семестр у Сімферополі, куди пізніше почала зорганізовувати екскурсії, досить швидко опанувала українську мову та зацікавилася нашою культурою. Проходячи мовну практику у Львові, познайомила із молодіжною літературною сценою і взялася перекладати твори Ю. Андруховича, а пізніше С. Жадана та Л. Дереша. Її стараннями у видавництві “Suhrkamp” вийшли друком такі досить важкі для перекладу романи, як “Московіада”, “Перверзія”, “Рекреації”, “Дванадцять обручів”, “Депеш Мод”, “Гімн демократичної молоді”, “Культ”. Критики, перекладознавці та публіка задоволені високим рівнем перекладів, “Frankfurter Allgemeine Zeitung” дала їм найвищу оцінку – блискуче [9].

Подібний творчий шлях пройшла Клаудія Дате, котра вивчала перекладознавство (у німецько-російському та польському напрямках) у Ляйпцігу, кілька років поспіль працювала лектором Німецької академічної служби обмінів у вишах Києва і теж пройнялася повагою до української мови, вивчила її та почала працювати над перекладацькими проектами. За останні роки видала переклади С. Жадана, О. Ірванця, Т. Малярчук, С. Андрухович.

Підсумовуючи короткий огляд німецько-українських літературних взаємин, можна зробити висновок, що в іншій культурі країну репрезентують не стільки спорадичні переклади, скільки цілеспрямована праця перекладачів, котрі забезпечують якість перекладу та його рецепцію чужомовним реципієнтом завдяки поступовому пізнанню літературного процесу вихідної культури.

Література:

1. Бабич В. С. Твори письменників Радянської України у зарубіжних виданнях. – К. : Редакц.-видавничий відділ Книжкової Палати УРСР ім. І. Федорова, 1977. – 268 с.
2. Горбач А. Г. Українська література в післявоєнних перекладах // Сучасність. – 1963. – Ч. 1 – С. 40-55.
3. Кратохвіль А. Надзвичайний і повноважний перекладач // Критика – 08. 07.2011. – С. 45.
4. Лопушанський Я. М. Рецепція української літератури у німецькомовному світі. Автореф. дис. ... канд. філол. Наук : 10.01.05 / Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка. – Київ, 2000. – 20с.
5. Матвішин О. М. Українська проза початку ХХ століття в перекладах німецькою мовою : лінгвокультурний вимір. Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16 – Київ, 2001. – 20 с.
6. Михайлюк В. Г. Твори М. Коцюбинського в німецьких перекладах та критиці // Радянське літературознавство. – 1975. – № 3. – С. 75-82.
7. Погребенник Я. М. Українсько-німецько-австрійські літературні зв’язки кінця ХІХ – початку ХХ ст. // Українська література в загальнослов’янському і світовому літературному контексті – К. : Наук. думка, 1988. – Т.3. – С. 220-276.
8. Horbatsch A.-H. Ukrainische Literatur in deutschen Übersetzungen // Ukraine in Vergangenheit und Gegenwart. – München, 1963. – S. 109-114.
9. Pressestimmen zum Roman “Moskoviada” von Juri Andruchowytsh. Електронний ресурс : http://www.suhrkamp.de/buecher/moscoviada-juri_andruchowytsh_46312.html
10. Woldan A. Zur Rezeption der ukrainischen Literatur im deutschen Sprachraum // Österreichische Osthefte. – 2000. – Jg. 42 – Н. 3-4. – S. 609-618.

Іванова О. О.,
Національний технічний університет України "КПІ", м. Київ

ЛІНГВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ГАЗЕТНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Робота присвячена поняттю газетно-публіцистичного стилю, особливостям його перекладу, зокрема, лексичному та стилістичному аспектам, а також основним перекладацьким трансформаціям, які використовуються для перекладу газетних матеріалів.

Ключові слова: мова газети, лінгво-стилістичні особливості перекладу, прийоми перекладу, метафора, метонімія, епітетні конструкції.

Данная работа посвящена понятию газетно-публицистического стиля, особенностям его перевода, в частности, лексическому и стилистическому аспектам, а также основным переводческим трансформациям, которые используются при переводе газетных материалов.

Ключевые слова: газетная речь, лингво-стилистика, особенности перевода, приемы перевода, метафора, метонимия, эпитетные конструкции.

This work is about the peculiarities of the newspaper style, special features that appear during translation of the news stories, in particular lexical and stylistic aspects of translation, as well as the main translation transformations.

Key words: newspaper style, lexical and stylistic peculiarities of translation, translation methods, metaphor, metonymy, epithet.

На сьогоднішній день англійська мова має статус міжнародного засобу спілкування, а тому більшість інформаційних видань як державного, так і всесвітнього масштабу, використовують її для передачі інформації читачу. Це зумовлює актуальність проблеми перекладу англійських засобів масової інформації українською мовою. До них, зокрема, належать газетні матеріали, адже вони беруть безпосередню участь у процесі передачі інформації у міжнародному масштабі.

Проблему перекладу газетних матеріалів досліджували різні вчені-лінгвісти. Так, наприклад, особливості мови газет вивчали І.В. Арнольд, В.І. Коньков, М.А. Гвенцадзе та інші. Лексичні особливості перекладу газетних текстів досліджували І.С. Алексєєва, А.С. Мікоян, В.Л. Наєр та інші. Стилiстичний аспект перекладу газетних матеріалів розглядали у своїх наукових працях Н.О. Павленко, В.А. Чабаненко, Ч. Цзе та інші. Значна увага, що приділяється цій проблемі у науковій літературі, свідчить про те, що дана тема є досить актуальною і потребує подальшого вивчення фахівцями.

Метою даної статті є визначення лексико-стилістичних особливостей газетних текстів англійських видань та аналіз шляхів їхнього відтворення засобами української мови.

Газетно-публіцистичний стиль можна охарактеризувати як функціональний стиль мови, який обслуговує широку сферу суспільних стосунків, і найповніше він використовується в газетах, суспільно-політичних журналах, на радіо, телебаченні, у документальному кіно.

Особливості газетного стилю можна розподілити на дві групи: мовні та екстралінгвістичні. Виділення екстралінгвістичних факторів у окрему групу є необхідним через те, що характерною ознакою газетного стилю є його спрямованість на вплив, тобто не тільки точно, доступно і яскраво інформувати читача, але й викликати у нього певне ставлення до подій, спонукати до діяльності, до потреби зайняти певну громадську позицію, змінити погляди чи сформувати нові. До основних екстралінгвістичних факторів ми відносимо не лише форму, вид, тип мови, а й сферу спілкування, специфіку медіа-каналу, а також особливості аудиторії та невербальні комунікативні засоби [3, с. 145-150].

До мовних особливостей газетного стилю належить вживання оцінної лексики, яка має яскраве емоційне забарвлення, великої кількості кліше та фразеологічних одиниць, скорочень, використання іноземних слів, неологізмів, а в деяких випадках навіть історизмів, функцією яких у статтях на актуальні теми є проведення історичних паралелей [2, с. 256].

Вищезазначені риси газетно-публіцистичного стилю зумовлюють певні особливості його перекладу, які обов'язково повинен враховувати досвідчений перекладач. До лексичних особливостей ми відносимо труднощі, які виникають при перекладі фразеологічних одиниць через необхідність збереження цілісності образу, який вони несуть. Такі явища як деформація та контамінація фразеології також становлять певну проблему для перекладача, якому необхідно намагатися не тільки віднайти аналог фразеологічної одиниці у мові перекладу, а й по можливості відтворити зміни складу фразеологізму, які відбуваються у тексті оригіналу. Кліше також створюють труднощі для перекладача, адже він повинен вміти розпізнавати такі одиниці у тексті оригіналу та мати уявлення про те, як їх зазвичай використовують у мові перекладу [1, с. 198-199].

Грамматика англійських газетних текстів має такі особливості, як певна своєрідність у використанні часів та станів, часте вживання неособових форм, особливі форми введення прямої мови та перетворення її на непряму, а також широке використання складнопідрядних речень в той час, як граматична специфіка газетного стилю української мови виражена менш чітко, тут характерним є використання пасивних конструкцій та узагальнено-особових форм дієслів, і такі розбіжності можуть становити певні труднощі для перекладача.

Стилiстичні особливості англійської та української мов майже не відрізняються. Для усіх газетних жанрів характерні загальні форми реалізації стислості: компресія інформації та передача певної частини повідомлень імпліцитно. Як результат стислості відбувається економія мовних засобів за рахунок комунікативно менш важливих фрагментів повідомлення. Основний стилістичний принцип організації мови в публіцистиці – поєднання

стандарту та експресії. Експресивність є невід'ємною частиною газетно-публіцистичного стилю, адже однією з його функцій, як зазначалося раніше, є вплив на читача, адресата повідомлення.

Публіцистика відчуває гостру потребу у експресивних засобах, але така експресія має соціальний характер, вона є цілеспрямованою, оцінною. Метафори, епітети, порівняння виконують тут особливу роль, що дозволяє говорити про їхній публіцистичний тип. Складні, штучні метафори, епітети, які є доречними, наприклад, у поезії або у деяких прозових жанрах, суперечать природі масової комунікації. Естетичними критеріями тут є простота і ясність.

Метафора у публіцистичному тексті є широко вживаним лінгвістичним засобом, за словами Ч. Цзе, однією з домінантів мовлення [7, с. 252]. Це пояснюється її високим оцінним потенціалом, її образністю, тобто здатністю ефективно реалізувати авторську інтенцію і справити вплив на аудиторію.

Метафора служить для передачі не всієї інформації, а найбільш суттєвої, що утворює основу тексту і здатна викликати відповідну реакцію у реципієнта. Крім того, як зауважує Н. Гладка, метафора є не лише засобом оцінювання у тексті, а й надає великі можливості для проведення аналогій, тобто служить засобом оновлення експресії [5, с. 76].

До стилістичних засобів газетного стилю також належить метонімія. Французький лінгвіст Ж. Дюбуа зазначає, що метонімія та метафора доповнюють одна одну як засоби вираження емоцій. Дослідник зазначає, що метафора ґрунтується на денотативних ядерних семах, що є компонентами значення слова. При метонімії використовуються конотативні семи, тобто семи суміжності, що належать до ширшого цілого та є компонентами його визначення [6, с. 216].

Метафоричні та метонімічні конструкції передаються засобами цільової мови при наявності у ній синонімічних метафоричних/метонімічних еквівалентів, що відрізняються лише на рівні концептуальної структури та суб'єктивної деформації метафоричного/метонімічного образу при перекладі. В основі такої деформації асоціативно та емотивно маркованих образів лежить здійснення реципієнтом-перекладачем еквівалентних смислових заміни елементів тексту на елементи смислового поля.

Епітет також є характерним образним засобом газетного тексту. Емоційні та оцінні епітети виражають особисте ставлення відправника до предмета зображення [8, с. 239], такі епітети відіграють важливу роль у газетно-публіцистичному тексті, завдяки їм реалізується функція оцінки [3, с. 34]. Е.Різель зауважує, що у газетному тексті майже відсутні нейтральні епітети, більшість епітетів мають яскраво виражений оцінний характер, за допомогою яких публіцист виражає свою позитивну або негативну оцінку явища, людини чи поняття [8, с. 229].

При перекладі газетно-публіцистичних текстів у більшості випадків епітети зберігають семантику, структуру, стилістичну функцію, тобто вони мають конгруентні відповідники у мові перекладу.

Під час проведеного нами дослідження ми аналізували шляхи відтворення лексичних та стилістичних особливостей мови газети на матеріалі газетних статей англійських інформаційних видань. Дослідження показало, що найчастіше вживаним способом перекладу є трансформаційний тандем калькування у поєднанні з транскодуванням. Досить часто вони вживаються і самостійно. До найбільш вживаних перекладацьких трансформацій ми також можемо віднести вибір відповідника у мові перекладу (*mothballing* – *консервація (об'єкту, to be clear as day* – *ясно як божий день*), що у загальному рейтингу перекладацьких трансформацій займає друге місце. Також досить часто використовується контекстуальна заміна (*Tax dodgers are in for some unpleasant surprises.* – *Любителів “тіні” чекають величезні штрафи.*). Що ж стосується перекладацьких прийомів, які використовувалися досить рідко, то до них ми відносимо дослівний переклад (*to invent a Ukrainian bicycle* – *винаходити український велосипед*), граматичну заміну (*marketing policies* – *маркетингова політика*), генералізацію (*Chernobyl clean-up* – *роботи на Чорнобильській АЕС*), а також опущення (*What on earth is that? – Що це take?*), антонімічний (*I got plenty of both bread and circuses.* – *Ні хліба, ні видовищ мені не забракло.*) та описовий переклад (*Ascot ties* – *сіпі шовкові краватки з широкими, як у шарфа, кінцями*) і конкретизацію значення лексичної одиниці (*hard to tell* – *складно прогнозувати*). Що стосується описового перекладу, то на основі результатів власного дослідження ми можемо говорити про певну тенденцію у перекладі англійської газетної лексики, а саме про відтворення англійських слів, які мають у мові перекладу власні відповідники, засобами транскодування. Тобто перекладач навмисно не використовує відповідники лексичних одиниць оригіналу, щоб, можливо, надати перекладу певного “навіювання Заходу”. Наприклад, англійське слово *implementation* перекладається не як впровадження, виконання, приведення в дію, а саме як *імплементація* (*The implementation of the European language charter in Ukraine is on the agenda.* – *Тобто імплементація Європейської мовної хартії в Україні – це питання порядку денного.*), або ж слово *confinement*, яке також замість слів *ізоляція, герметизація, утримання (часток)* перекладають як *конфаймент* (*Donors promised to fully fund Shelter 2, now referred to as the safe confinement.* – *Донори обіцяли повністю профінансувати Укриття-2, яке зараз називають безпечним конфайментом.*) Ця тенденція до використання англійських слів, певно, пов'язана з міжнародним статусом англійської мови у сучасному суспільстві, але, на нашу думку, широкому загалу, який воліє читати переклад статей рідною мовою, деяка лексика може бути незрозумілою без додаткового пояснення.

Результати проведеного аналізу шляхів відтворення стилістичних особливостей мови газети свідчать про те, що при перекладі метафоричних та метонімічних конструкцій часто використовується заміна аналогом, який існує у мові перекладу, а також дослівний переклад.

Наведемо приклади перекладу метафор за допомогою вищезгаданих прийомів: *Onistrat notes that non-residents have not yet healed their mortgage-inflicted wounds. As the gravest “wounds” can be found in the three leaders, the building sector is not being credited so far.* – *Іпотечні рани нерезидентів, зазначає Оністрат, ще не зажили, причому найбільші “рани” в трійці лідерів, тому будівельний сектор наразі ще не кредитується.*

Numerous black swans are now swimming in the global economic lake. – *Незліченні чорні лебеді сьогодні плавають у глобальному економічному озері.*

Наведемо приклади перекладу метонімічних конструкцій за допомогою вищезазначених прийомів: *As traditional wisdom goes, all that glitters is not gold.* – Як *говорить народна мудрість: надів жупан ...*

If Ukraine sees its future in the EU, it should change the relations between capital and the government. – Якщо *Україна бачить своє майбутнє в ЄС, то має змінити відносини між "грошима" та "владою"*.

Що ж стосується перекладу епітетних конструкцій, то тут мають місце такі прийоми як віднайдення повного еквіваленту одиниці перекладу, пошук часткового еквіваленту, створення денотативно-образної епітетної кальки та дескриптивна перифраза. Дослідивши газетні тексти та їхні переклади, робимо висновок, що переважно епітети перекладаються шляхом репрезентації повним еквівалентом у тексті перекладу. Також досить часто використовуються прийоми заміни одиниці перекладу її частковим еквівалентом та створенням денотативно-образної кальки.

Наведемо приклади перекладу епітетних конструкцій за допомогою вищезгаданих прийомів: *The loss will be catastrophic.* – *Втрапа буде катастрофічною.*

He is a brilliant pianist, but most importantly, his way of thinking is complex, nonconventional. – Він *блискучий ніаніст, а головне, складно і неординарно мислить.*

The transparent air rings with freshness. – *Прозоре повітря аж бринить від свіжості.*

Отже, у даній статті ми визначили основні лінгво-стилістичні особливості перекладу газетних текстів, а також провели аналіз шляхів відтворення лексичної та стилістичної складових мови газети у перекладі і таким чином з'ясували, які прийоми перекладу газетних матеріалів є найбільш вживаними.

Постійний розвиток та збільшення обсягів газетно-інформаційних видань, що працюють у міжнародному масштабі, а також міжнародний статус англійської мови у сучасному суспільстві зумовлюють актуальність вивчення питання перекладу газетних матеріалів. І це питання буде залишатися актуальним, доки існують засоби масової інформації, зокрема, газетні видання, які потребують якісного перекладу інформації, яку вони надають читачу.

Література:

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.
2. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для ВУЗ – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, 2002. – 384 с.
3. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Изд-во литературы на иностр. Языках, 1958. – 460 с.
4. Гвенцадзе М. А. Коммуникативная лингвистика и типология текста. – Тбилиси : Изд-во Тбил. ун-та, 1986. – 315 с.
5. Гладкая Н. М. К проблеме формирования лексического фонда газетно-публицистического стиля / Н. М. Гладкая // Вопросы функциональной стилистики. – М., 1989. – 338 с.
6. Дюбуа Ж., Эделин Ф., Клинкаберг Ж. Общая риторика. – М., 1986. – 392 с.
7. Цзе Ч. Метафора на страницах современной российской прессы / Ч. Цзе // Вісник Харківського нац. ун-ту. – Серія: Філологія. – 2001. – № 520 (Вип. 33). – С. 252–257.
8. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik – М. : "Высшая школа", 1975. – 346 с.

Івженко К. О.,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ВІДТВОРЕННЯ РИТМУ ПОЕЗІЙ Р. ДЕСНОСА “БАЄЧКОПІСЕНЬКИ ТА КВІТОПІСЕНЬКИ” В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ В. ТКАЧЕНКА

У статті розглядається синсемантичний рівень творення поетичних творів та особливості перекладу його складових. Основну увагу звернено на відтворення рими, домінуючих звукообразів, побудови віршів, що відіграють вирішальну роль для відтворення мелодійності та співучості оригіналу.

Ключові слова: синсемантичний рівень, звукообраз, ритм, рима, обертон, лексичний повтор.

В статье рассматривается синсемантический уровень образования стихотворных произведений и особенности перевода его составляющих. Основное внимание обращено на воспроизведение рифмы, доминантных звукообразов, построения стиха, которые играют решающую роль для отображения мелодичности и певучести оригинала.

Ключевые слова: синсемантический уровень, звукообраз, ритм, рифма, обертон, лексический повтор.

The article deals with synsemantic level of the formation of the poetic works and peculiarities of the translation of its components. The attention is paid to the reproduction of the rhyme, dominant sounds, and structure of verse which play a significant role in reflecting the melodiousness of the original.

Key words: synsemantic level, sounds, rhythm, rhyme, overtone, lexical repeat.

Актуальність дослідження. При перекладі поезій неабиякої ваги набуває синсемантичний рівень її творення. Синсемантичні образи, а саме ритм, рима, інтонації, паузи та наголоси, поєднуючись із семантичними, створюють цілісний образ віршованого тексту і є одними з домінуючих при його перекладі. Поняття ритму, що невід’ємно пов’язане з поезією, має важливе значення для збірки Р. Десноса “Баєчкопісеньки та квітопісеньки”, перша назва якої “Поезії для співу на всі лади”.

Мета. Метою даного дослідження є прослідкувати відтворення ритму у перекладі вибраних поезій, проаналізувати наскільки перекладачеві вдалося відтворити мелодійність оригіналу, дотримуючись його форми та змісту.

Матеріал. Дослідження здійснювалось на матеріалі оригіналу поезій Р. Десноса зі збірки “Баєчкопісеньки та квітопісеньки” та їх українського перекладу Всеволода Ткаченко.

Наукова новизна. Ритм та обертон є основними елементами, що присутні у поезіях та завдяки яким створюються не просто вірші, а музичні твори. Приймаючи до уваги особливості творення та звучання вірша, враховуючи син семантичні образи у поезії, можна здійснити головне завдання будь-якого перекладу, а саме передати домінуючі першотвору, його особливості на фонетичному та семантичному рівнях. Переклад поезій Р. Десноса є цікавим матеріалом, адже збірка вийшла нещодавно, тому є недослідженою.

Постановка завдання. Здійснити порівняльний аналіз оригіналу та перекладу і на його основі зробити висновки стосовно адекватного відтворення стилю, особливостей звучання та ритму оригіналу.

Визначення домінуючих необхідне для перекладу текстів різних стилів та жанрів, але найбільшу потребу в ньому відчуває перекладач художнього, зокрема поетичного, твору [2, с. 181]. Т. Казакова розкриває труднощі перекладу поезії і говорить, що “поетичний переклад” – особливий вид перекладу, що вимагає не лише знання мовних та літературних норм, а й творчого підходу до передачі авторського задуму і духу оригіналу [3, с. 43].

Якщо говорити про поезії Р. Десноса зі збірки “Баєчкопісеньки та квітопісеньки”, то можна з упевненістю стверджувати, що одним з головних елементів поезій є ритм, оскільки збірка задумувалася як “вірші для співу на всі лади”, тобто у своїх віршових творах автор намагався поєднати слова та музику. Ритм може формуватися як за рахунок довгих та коротких складів (античне віршування), їх кількості (силабіка), так і за рахунок чергування наголошеності та ненаголошеності (силабо-тоніка) і наголосів у вірші (тонічне віршування). Віршовий ритм є співвіднесенням віршів як співмірних відрізків і виникає завдяки їх динамічному сполученню. Такт як поняття музики вживається за аналогією й у віршознавстві, оскільки віршовий твір (на протигагу прози) яскраво увиразнює ритмо-інтонаційні особливості поетичного мовлення, близькі до властивостей музичних творів. Недарма спочатку поезія і музика існували неподільно, бо мали спільну ритмічну основу – мелодійність. У поетичному тексті ритм створює враження “плавності” або “стрімкості” та інших ознак експресивності, а також широкий діапазон переживань – від суму до радості, залежно від того, яким розміром написано текст [3, с. 360]. Той факт, що ритм справляє на реципієнта певний емоційний вплив, визнається усіма вченими. Однак стосовно природи цього впливу існує багато різних точок зору. Наприклад, М.Л. Гаспаров вводить поняття “семантичний ореол” віршованого розміру, розуміючи під ним “сукупність всіх асоціацій між віршовими розмірами та темами, образами, інтонаціями, які повторюються в цьому розмірі” [5].

Аналізуючи оригінальні поезії та їх переклади, доцільно застосовувати принцип синтезувального аналізу, який передбачає підхід до поетичного твору як до макрообразу, який має багаторисну структуру [2, с. 182]. Поетичний макрообраз складається з мікрообразів, створюваних на двох основних рівнях – семантичному та синсемантичному, або формотворчому, який має вагоме значення для поезії. Художній потенціал семантичного образу формується на кількох підрівнях (лексичному, стилістичному та морфолого-синтаксичному). Синсемантичні образи виникають із сполученням композиційних, ритміко-інтонаційних та ефонічних особливостей віршованого тексту, причому образи цього типу, вступаючи у взаємодію із семантичними, доповнюють і підсилюють їх, вони можуть включатися в систему образів-домінант твору [2, с. 183]. І семантика, і синсемантика на рівних правах формують систему домінуючих образів вірша, однак значення “несемантичних” образів в структурі вірша поетичного тексту важко визначити. І лише втрата у перекладі важливого синсемантичного ефекту інколи наочно демонструє, що за своїми наслідками для цілісного сприйняття віршованого твору іншою мовою її фактично можна прирівняти до трансформації, яка викривляє смисл оригіналу [5].

Поетичний твір народжується з певного ритмічно впорядкованого інтонаційного гулу. Але цей гул емоційно навантажений та тягне за собою семантичне навантаження. Інтонаційні контури – це вже протосинтаксичні форми, потенціальні логічні клітини, які відразу набирають силабо-акцентні характеристики. За інтонаційним фоном стоїть словесна комбінаторика [5].

<i>Sur les bords du Mississipi</i> <i>Un alligator se tapit.</i> <i>Il vit passer un négriillon</i> <i>Et lui dit: "Bonjour, mon garçon".</i> <i>Mais le nègre lui dit: "Bonsoir,</i> <i>La nuit tombe, il va faire noire,</i> <i>Je suis petit et j'aurais tort</i> <i>De parler à l'alligator".</i> <i>Sur les bords du Mississipi</i> <i>L'alligator a du dépit,</i> <i>Car il voulait au réveillon</i> <i>Manger le tendre négriillon.</i>	<i>У заплавах Міссісіпі</i> <i>Алігатор зводить сліпи.</i> <i>Він, уздрівши, негрень,</i> <i>"Доброго, – гукає, – дня".</i> <i>"Добрий вечір, – каже негр. –</i> <i>Скоро ніч і темний смерк.</i> <i>То ж не слід мені, маляті,</i> <i>З крокодилом розмовляти".</i> <i>У заплавах Міссіпі</i> <i>Алігатор став сопіти:</i> <i>Він хотів посеред дня</i> <i>Проковтнути негрень.</i>
---	---

Мелодійність та ритмічність вірша досягається перш за все завдяки рими, зокрема внутрішній, тобто завдяки суголосю закінчень віршових рядків та близько розташованих слів всередині рядків. Це явище звукове, тут збігаються не букви, а звуки. Співзвуччя посилює зміст, емоційне і ритмічне звучання твору, надає йому музикальності. Рима виконує інструментальну, строфотворчу, стилістичну, ефонічну, семантичну функції. Всередині французького вірша римуються такі слова: "bords – alligator", "lui – dit – nuit – suis – petit", "voulait – Manger". В українському перекладі також можна простежити внутрішню риму, але не таку струнку як у оригіналі: "вечір – ніч – і – мені – маляті". Однак, перекладач компенсує неповну передачу внутрішньої рими точним відтворенням відкритої (суголосся закінчень голосних звуків) та закритої (суголосся приголосних) рими оригінальної поезії. Завдяки чергуванню рими відкритої – закритої – відкритої можна простежити настрої вірша, який розпочинається легко, весело, потім забарвлюється хвилюванням, тривогою і врешті закінчується щасливо для головного героя хлопчика. Оскільки рима поділяється на багату та бідну, то можна вважати, що рима оригіналу багата, адже вона характеризується значною кількістю співзвуч у словах, які належать до різних частин мови, різних граматичних категорій: "Mississipi – se tapit – dépit", "Bonsoir – noire", "tort – l'alligator". Переклад не поступається оригіналові: "Міссісіпі – зводить сліпи – сопіти", "маляті – розмовляти".

Перекладач, керуючись співучістю оригінального поетичного твору, підбирає яскраво наповнені, колоритні слова української лексики для передачі простих понять, виражених у оригіналі: "заплати", "зводить сліпи", "темний смерк", "уздрівши".

Звуковий склад поетичної мови є ще одним фактором, який активно впливає на наше сприйняття вірша. Звукам завжди приписувалися семантичні ознаки. Проблема фоносемантики не перестає хвилювати лінгвістів, поетів та теоретиків вірша. Наприклад, І. Левий цитує Г. Кронассера, який приписував звуку "е" радість, тонке, красиве, легке [5]. Для оригіналу характерне переважання довгих звуків "о", а також короткого "і". У перекладі маємо "а" та "і". Можна говорити, що зазначені звуки у поєднанні з іншими голосними та приголосними створюють ритмічний малюнок, в основі якого закладена сема безтурботності та лінії крокодила, який чекає, що здобич сама прийде до нього. У той час, як використання жорсткого звуку "р" ("негр", "смерк") чудово передають надходження вечора, а з ним і небезпеки. Це той випадок, коли лексичне значення слова збігається з "атомарним" значенням звукообразу, який входить до його складу, і таким чином відбувається взаємне підсилення обох значень. Як в оригіналі, так і в перекладі можна говорити про гармонійне музичне співзвуччя, тобто про обертон, адже завдяки музичності віршів, особливому поєднанні певних голосних, їхньому чергуванню, в уяві вимальовується картинка описуваної пригоди, а також мінливі почуття обох героїв. Цікавість текстів Десноса досягається сполученням дидактичних настанов із захопливістю розповіді, з динамічним сюжетом.

Наступні два вірша є показовими з точки зору побудови:

<i>Une fourmi de dix-huit mètres</i> <i>Avec un chapeau sur la tête.</i> <i>Ça n'existe pas, ça n'existe pas.</i> <i>Une fourmi traînant un char</i> <i>Plein de pingouins et de canards.</i> <i>Ça n'existe pas, ça n'existe pas.</i> <i>Une fourmi parlant français.</i> <i>Parlant latin et javanais.</i> <i>Ça n'existe pas, ça n'existe pas.</i> <i>Eh! Pourquoi pas!</i>	<i>Мураха двадцятиметрова</i> <i>Бриля насунула на брови.</i> <i>– Ова! Хіба ж таке бува?</i> <i>Мураха, що везе візок,</i> <i>Пінгвінів повен і качок.</i> <i>– Ова! Хіба ж таке бува?</i> <i>Вона говорить по-французьки</i> <i>І по-латині, й по-труськи.</i> <i>– Ова! Хіба ж таке бува?</i> <i>А, може, що й бува!</i>
---	--

Ритму даного вірша задає лексичний повтор центрального слова "fourmi – мураха", а також повтор цілого рядка. Автор вдається до лексичного повтору для експресивності художнього тексту, щоб підкреслити здивування та неймовірність розповіді. Причому цей повтор здійснюється після кожного невеличкого уривку про пригоди мурахи, що робить цей вірш схожим на пісню з приспівом. Перекладач не вдається до повтору на рівні одного рядка, а замінює одну фразу вигуком "Ова!". Гадаю, що така інтерпретація оригіналу аж ніяк не суперечить йому, адже стилістичну та емотивну функції виконано, оскільки вигук повністю відображає здивування, підси-

лює незвичайність сказаного і створює рівноцінний оригіналові вплив на читача перекладу. Роблячи таку заміну, перекладач полегшує читання та сприйняття тексту, не тільки не нагромаджуючи його зайвими словами, а й знаходить яскравий, рівноцінний відповідник у мові перекладу. Перекладачеві вдається ще більше підсилити здивування завдяки риторичному запитанню, яким він передає просте заперечення в оригіналі: “Хіба ж таке бува? – Ça n'existe pas”. Уникаючи в останньому рядку вживання повтору “мураха”, перекладач знову ж таки намагається не нагромаджувати український переклад зайвими словами.

Рима у вірші є відкритою, суголосся голосних перетворює вірш на свого роду баладу про подвиги маленької мурахи, яка, незважаючи на свій зріст, здатна на неабиякі вчинки.

На перший погляд може здатись, що перекладач трохи одомашнює переклад, використовуючи, наприклад, типове українське слово “брить”, але воно чудово підходить до контексту, адже передає народну, фольклорну доміанту, яка є ваговою у творчості Десноса, особливо у його творах для дітей.

<p><i>Sur les bords de la Marne, Un crapaud il y a, Qui pleure à chaudes larmes Sous un acacia.</i></p> <p>– <i>Dis-moi pourquoi tu pleures Mon joli crapaud?</i></p> <p>– <i>C'est que j'ai le Malheur De n'être pas beau.</i></p> <p><i>Sur les bords de la Seine Un crapaud il y a, Qui chante à perdre haleine Dans son charabia.</i></p> <p>– <i>Dits-moi pourquoi tu chantes Mon vilain crapaud?</i></p> <p>– <i>Je chante à voix plaisante, Car je suis très beau.</i></p> <p><i>Des bords de la Marne aux bords de la Seine Avec les sirènes.</i></p>	<p><i>На березі Марни Сидить жабеня І сльози намарні Пускає щодня.</i></p> <p>– <i>Чому до безстрастя Ти, жабко, м'яка?</i></p> <p>– <i>Бо я, на нещастя, Від роду гидка.</i></p> <p><i>На березі Сени Сидить жабеня І наспів шалений Накумкує з пня.</i></p> <p>– <i>Чому ти співаєш? Скакало гидка?</i></p> <p>– <i>Я кумкаю, знаєш, Бо дуже палка.</i></p> <p><i>Від берега Марни до берега Сени Зі мною співають сирени.</i></p>
---	--

Вірш справді дуже мелодійний, ритмічний, що досягається не лише використанням коротких рядків, голосних “а”, “о”, “е”, а й введенням діалогу, що будується на протилежних образах, та лексичних повторів. Завдяки тонкому відчуттю стилю та виокремленню семантичних доміант, перекладач майстерно передає співучість оригіналу. Перш за все, В. Ткаченко відтворює легку форму вірша та його звучання через голосні “а” та “е”, завдяки яким досягається обертон, а саме гармонійна співзвучність слів при читанні. Перекладач керується не словами, а значенням, яке несе цілий смисловий рядок, тобто він чітко обирає потрібне, головне слово, яке передає необхідну семантику (сльози намарні; чому до безстрастя ти, жабко, м'яка; наспів шалений накумкує; скакало гидка) і уникає другорядних образів, тому у похідному творі отримуємо ритм, який не лише не суперечить оригіналу, а влучно передає враження, закладені у першотворі. Зберігаючи ідею повторюваності, кругообігу, перекладач урізноманітнює текст яскравими синонімами: жабка, скакалка; співає, накумкує. Назви річок також грають на користь ритму та обраного настрою рядка: жабка плаче на березі Марни (поєднання приголосних), а радіє жабка на березі Сени (голосні).

Важливими елементами для даного поетичного твору є зовнішня рима (відкрита та закрита), завдяки якій можна простежити чергування суму та радості у вірші. Римування приголосних у поєднанні з семою горя в оригіналі несе тугу, печаль: “pleures – Malheur”, у перекладі цей образ переданий семантикою слів: “безстрастя – нещастя”, радість несе римування голосних та поєднання світлих образів “chantes – plaisante”, у перекладі це також світлий образ, а також шиплячі звуки, які передають сему ніжності, спокою: “співаєш – знаєш”. Цікаво побудоване у перекладі протиставлення: “n'être pas beau – je suis très beau”: якщо в оригіналі це “не красива – красива”, то у перекладі обігруються “від роду гидка – бо дуже палка”.

Окремої уваги вимагають вірші про квіти:

<p><i>Le Jasmin Pour hier, aujourd'hui, demain, Faites de bouquets de jasmin, Cueillez, cueillez à pleines mains, Jasmin d'Espagne ou de Madère, Jasmin de Perse ou Cavalaire, Cueillez des bouquets de jasmin.</i></p> <p><i>Le Gardénia Dans un jardin en Angleterre Il était un gardénia. Pour en fleurir sa boutonnière, Un vieux lord se l'appropriä. Depuis, au jardin, il n'y a, N'y a plus de gardénia.</i></p>	<p><i>Ясмин Сьогодні й завтра без упину Робить букетики з ямину І оберемками в корзину Кладіть ясмин іспанський, перський Або модерський, кавалерський. Робить букетики з ямину!</i></p> <p><i>Гарденія Росла гарденія пахуча Ув Англії в садку. Аби вона була квітуча, Лорд садить куцик на лужку – Й не стало на горбку Гарденії в садку.</i></p>
---	---

Характерною ознакою поезій про квіти є розповідь по колу, тобто автор починає і закінчує твір одними й тими ж образами, що створює враження невеличкої балади про недовговічне і водночас яскраве життя квіток: *Faites de bouquets de jasmin/ ... Cueillez des bouquets de jasmin. – Робіть букетики з ясмину/...Робіть букетики з ясмину; Il était un gardenia/ ... N'y a plus de gardenia. – Посла гарденія пахуча ... в саду/ ... Не стало на горбку / Гарденії в садку*. Ритм цих віршів головним чином створюється за рахунок суголосся голосних "а", "е", "і" в оригіналі, настрій яких передається у перекладі голосними звуками "и", "у", "а", "і". Тут варто зауважити, що для перекладу першого вірша характерне суголосся голосного звука "и" та "е", які несуть сему радості, легкості, що підтверджується змістом самого вірша. Якщо говорити про другий вірш, то тут переважає звук "у", що є характерним для передачі туги, суму, на що також вказує розповідь про сумну долю квітки. Таким чином, перекладачеві вдалося підсилити семантичне навантаження віршів синсемантичними образами, а саме поєднанням голосних.

У своїх віршах про квіти Робер Деснос не рідко використовує внутрішню риму: "*bouquets – Cueillez*", римування кількох рядків підряд створює ефект наростання емоцій, підсилює заклик, закладений у творі. Завдяки неодноразовому повтору назви квіток забезпечується схоплення образу, а використання незвичних назв квіток, а також введення в твір назв різних країн додає йому екзотичності, створює ілюзію подорожі.

Варто сказати, що перекладач, відтворюючи поезії рідною мовою, бере до уваги цілий текст, бо лише цілісне сприйняття віршованого твору в усій повноті його ідейно-естетичного багатства, у єдності форми і змісту може стати основою повноцінної перекладацької інтерпретації [2, с. 182]. Ритм, як частина цього цілого, як загальне звучання поетичного твору створюється за рахунок влучно підібраних рим, слів, які, складаючись з потрібних звукообразів, повністю передають семантичне та синсемантичне навантаження оригіналу.

Висновки. Синсемантичний рівень творення поезії разом з семантичним створює цілісний образ поетичного тексту і містить чимало домінант, переклад яких є обов'язковим для адекватного відтворення та розуміння тексту оригіналу. Для поетичного твору, який за своєю природою є близьким до музичного, важливими є ритм, плавкість, мелодійність, співучість. Це все є характеристиками творів Робера Десноса зі збірки "Баєчкописеньки та квітописеньки". Вірші зі збірки схожі до пісень: мають кілька рядків та приспів, у більшості переважає вживання голосних "а", "е", "о", "і", можна виявити логічні повтори як прийом підсилення впливу на читача. Одним з найважливіших елементів ритму є рима (внутрішня та зовнішня), якій відведено важливу роль у віршованих творах Десноса для передачі настроїв, емоцій та ідей. Перекладач Всеволод Ткаченко майстерно виокремлює домінанти оригіналу з метою відтворення простоти, мелодійності та ритму оригінальних поезій. У перекладах поезій збережена рима оригіналу, суголосся голосних та приголосних, відповідно до заданих образів та їхній семантиці. Підбираючи слова, які б не просто відповідали семантично, а й передавали фонетичний малюнок поезій, перекладач створює яскраві картини, які за своєю гнучкістю, стрункістю та мелодійністю не поступаються оригіналові і водночас свідчать про багатство української мови.

Література:

1. Ткаченко В. Баєчкописеньки та квітописеньки. – К. : Просвіта, 2008.
2. Чердниченко О. І. Про мову і переклад. – К. : Либідь, 2007. – 248 с.
3. Гегель "Естетика, том 3". – М. : Искусство, 1971. – Том 3. – С. 342-616.
4. Казакова Т. А. The imagery in translation. Практикум по художественному переводу : учебное пособие (на английском языке). / Т. А. Казакова – СПб. : Издательство "Союз", 2003, – 320 с.
5. Джерело доступу : <http://highpoetry.clan.su> (Алексеев Вадим. Поэтика выбора. Основы стихотворного перевода и психология творчества. Монография)
6. Джерело доступу : http://fr.wikisource.org/wiki/Robert_Desnos (оригінальні поезії Робера Десноса).

Камуз Д. В., Дзіман Г. М.,
Національний технічний університет України "КПІ"

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ТЕКСТІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ ТЕМАТИКИ

Дослідження присвячено вивченню трансформації вербалізації при перекладі текстів екологічної тематики з англійської мови на українську. У статті розглядаються граматичні і лексичні, а також жанрово-стилістичні, мовленнєві та комунікативно-перекладацькі чинники застосування трансформації вербалізації при англо-українському перекладі.

Ключові слова: трансформація, вербалізація, еквівалентність.

Исследование посвящено изучению трансформации вербализации при переводе. В статье рассматриваются грамматические, лексические, жанрово-стилистические, речевые и коммуникативно-переводческие причины применения трансформации вербализации при англо-украинском переводе.

Ключевые слова: трансформация, вербализация, эквивалентность.

The research is dedicated to the study of transformation of verbalization during the process of translation. The article focuses on grammatical, lexical, genre and stylistic, verbal and communicative translational reasons of the transformation usage in English-Ukrainian translation.

Key words: transformation, verbalization, equivalence.

Результати сучасних досліджень Б.М. Колодія [4], А.М. Мороховського [7], Н.Б. Хлебникова [10] з перекладознавства підтверджують необхідність застосування ряду трансформацій, найчастотнішою з яких визнано трансформацію вербалізації.

Необхідність застосування трансформації вербалізації в перекладі з англійської мови на українську зумовлюється цілою низкою чинників, які традиційно поділяємо на мовні, тобто ті, що пов'язані із співвідношенням функціонування специфічних одиниць мов перекладу й оригіналу [9, с. 231]; мовленнєві, пов'язані зі співвідношенням частотності використання тих чи інших синтаксичних структур і частин мови в мовленні та особливими традиціями мовлення двома мовами; комунікативно-перекладацькі, зумовлені необхідністю забезпечення успіху міжмовної комунікації.

Тому метою цієї праці є розгляд мовних причин застосування трансформації вербалізації (комплексної перекладацької трансформації) шляхом аналізу граматичних, лексичних і стилістичних перекладацьких трансформацій.

Вивчення причин перекладацьких трансформацій привертає увагу багатьох лінгвістів. Так, наприклад, Т.Р. Левицька [5] і А.М. Фітерман [5] зауважують, що перекладацькі трансформації пов'язані, у першу чергу, з відсутністю в мові перекладу еквівалентних форм і конструкцій, з неспівпадінням мовного значення й еквівалентних мовленнєвих форм і конструкцій. Крім того, це пов'язано з різним для кожної мови специфічним розташуванням синтаксичних одиниць, а також з деякими особливостями словотворення в англійській та українській мовах [5, с. 93-94]. Дещо ширше це питання розглядається у праці В.Н. Комісарова, Я.І. Рецкера і В.І. Тархова [4], які пояснюють застосування трансформацій відсутністю відповідного граматичного явища в мові перекладу і неспівпадінням смислової структури словосполучення та стилістичних особливостей вживання аналогічних граматичних явищ у мові перекладу та мові оригіналу [4, с. 19]. Більш докладно пояснюються чинники застосування граматичних, лексичних і жанрово-стилістичних трансформацій у перекладі наукової і технічної літератури [3, с. 13]. Ураховуючи наукові розробки сучасних лінгвістів і беручи за основу класифікацію В.І. Карабана [3], маємо підстави виділити такі мовні чинники вживання трансформації вербалізації: 1) граматичні, 2) лексичні і 3) жанрово-стилістичні.

До **граматичних чинників** відносимо, в першу чергу, відсутність у мовах оригіналу та перекладу еквівалентних граматичних форм, так наприклад, відсутність в українській мові безособової форми дієслова герундія зумовлює використання в українському перекладі інших дієслівних форм, як особових, так і неособових, що призводить до вербалізації українського речення, наприклад:

*In developing countries, where energy intensive habits have not yet developed, **selecting** appropriate energy technologies may help avoid some of the downfalls of the energy-intensive lifestyles typical in highly developed countries*[11, с. 24].

*У країнах, що розвиваються, де ще не розвинулись споживацькі звички, необхідно **вибрати** відповідні енергетичні технології, які допоможуть запобігти падінням інтенсивності енергетики типових для високорозвинених країн* [8, с. 23].

Як видно з прикладу при перекладі англійського речення безособова форма дієслова – *selecting* перекладена інфінітивом українського дієслова (*вибрати*). Таким чином, застосування в англійському варіанті герундія призвело до вербалізації українського речення.

Іншою причиною застосування трансформації вербалізації є наявність розбіжностей в синтаксичній будові двох мов, наприклад:

*Over 40 years have passed since the publication of Rachel Carson's Silent Spring foretold the harmful effects of chemical pollution in wildlife and the subsequent tragedies of Love Canal and Bhopal and further **critical attention** to the human harm caused by environmental contamination* [11, с. 46].

*Більш ніж 40 років тому була опублікована книжка Рейчел Карсон "Мовчазна весна", якій вона спрогнозувала жахливий вплив хімічного забруднення на дику природу і наступні трагедії каналу Лав і Бхопал, які зрештою **привернули увагу** людей на збитки спричинені забрудненням навколишнього середовища* [8, с. 46].

Вживання *critical attention* в українському перекладі в такій самій синтаксичній функції додатка, як і в тексті оригіналу (означення) суперечило б нормам української мови, мовленнєвій традиції мовців, що зумовлює використання в українському перекладі трансформації вербалізації.

До чинників появи трансформації вербалізації також відносять різницю у способах передачі інформації в англійському й українському реченнях, наприклад:

These movements in the lithosphere could affect the future of the ice sheet and its corresponding effect on sea level [11, с. 76].

Ці рухи в літосфері в майбутньому вплинуть на льодовиковий щит та відповідний вплив на рівень моря [8, с. 77].

Вживання модального дієслова (could) в перекладі, наведеного прикладу, не є доцільним, тому замість складеного модального присудка в українському реченні вжито простий присудок *вплине*.

Ще однією причиною застосування трансформації вербалізації є необов'язковість вираження граматичної інформації в одній з мов. Як відомо, в українській мові не завжди вживається екзистенціальне дієслово *бути*, тоді коли в англійській мові – навпаки:

The same is true of other household appliances, automobiles, and electronic items [11, с. 23].

Це також стосується інших побутових приладів, автомобілів, та електричних приладів [8, с. 23].

Різниця у вираженні змісту речення на рівні його поверхневої структури також належить до причин застосування трансформації вербалізації при англо-українському перекладі, про що свідчить наведений нижче приклад:

There's a lot of puzzling talk about the effects of global warming and a changing climate [11, с. 23].

Раптом з'явилося багато розмов, що збивають з пантелику, глобальне потепління та зміни клімату [8, с. 24].

Крім того, у сучасній українській мові відносно рідко вживаються активні дієприкметники теперішнього часу, з суфікси *-уч-* (*-юч-*) і *-ач-* (*-яч-*): *ростучий, правлячий* та інші, які за значенням наближаються до звичайних прикметників типу *лежачий* та інші. Тому при перекладі цих дієприкметників перевага віддається означальним зворотам типу: *той, що (який, хто) росте, (править)*” [1, с. 101]. Так, дієприкметник, пов'язаний із назвою особи, замінюється зворотом *той, хто* + дієслово (в третій особі однини теперішнього часу), що призводить до вербалізації речення через зміну його структури (просте речення перекладається складним).

До граматичних причин застосування трансформації вербалізації належать й особливості сполучуваності та функціонування слів у словосполученнях, наприклад:

Many smaller animals such as insects were lost from the ecosystem because the plants that they depended on for food were now less abundant [11, с. 89].

Багато маленьких тварин таких як комахи зникли з екосистеми тому, що рослини від яких вони залежали зараз не так поширені [8, с. 90].

Наступною причиною застосування досліджуваної трансформації є також неспівпадіння значення та вживання еквівалентних конструкцій, наявних у мові оригіналу й перекладу, та відповідна заміна частин мови, наприклад:

The water used in a nuclear reactor to transfer heat can boil away during an accident, contaminating the atmosphere with radioactivity [11, с. 90].

Вода використовується в ядерних реакторах для переміщення тепла може випаруватися в разі нещасного випадку, що в свою чергу може призвести до викидів радіації в атмосферу [11, с. 92].

У наведеному прикладі спостерігається заміна частин мови, незважаючи на те, що в українській мові є відповідник дієслова *to transfer* при перекладі використовується іменник *переміщення*, з метою спрощення синтаксичної структури українського речення.

Іншу причину мовних чинників вживання трансформації вербалізації формують **лексичні**, які свідчать про розбіжності в картині світу англійської і української мов, тобто про різне членування зображуваної дійсності за допомогою лексичних і граматичних елементів.

Так, англійські дієслова, як відомо, реалізують категорію попередності, що обов'язково повинна зазначатися перфектним інфінітивом або іншими відповідними засобами, як це показано в наведеному нижче наприклад:

It seems likely that ocean mining will become technologically feasible and profitable sometime in the next few years [11, с. 25].

Існує думка, що копалини на дні океану стануть можливими з технологічної точки зору та прибутковими протягом наступних декількох років [11, с. 26].

Багатозначність англійських і українських слів також є причиною застосування трансформації вербалізації при англо-українському перекладі, наприклад:

Recent designs for solar cookers transmit solar light into the cooker; the glass cover prevents transmission of the infrared wavelengths (heat) that would normally escape from the cooker [11, с. 23].

В ранніх розробках сонячних печей відбувався перехід сонячного світла в піч, скло, яке її покривало не пропускало інфрачервоні промені, які зазвичай зникало з печі [8, с. 24].

В цьому прикладі англійський іменник *transmission*, який має значення *пересилання, передача, обмін*, був перекладений українським дієсловом *пропускати*, що робить українське речення більш вербальним за англійське.

До лексичних чинників відносять, також, відсутність у мові перекладу відповідників новим термінам чи іменникам-реаліям, як це видно з прикладу:

*In some developing countries the **baroque apparatuses** are used to measure the radiation ratio [11, с. 77].*

*В багатьох країнах, що розвиваються **використовують-ся застарілі** ті неефективні прилади для вимірювання рівня радіації [8, с. 78].*

Як відомо, українська та англійська мови відрізняються особливостями словотворення і термінотворення. У поданому нижче прикладі представлений зразок трансформації вербалізації, яка була застосована саме через відмінність у термінотворенні:

*Individuals with **higher** concentrations of any of these carrier molecules as an inherited or acquired condition thus may retain higher concentration of agents in plasma [11, с. 111].*

*Люди в яких, концентрація молекул-носіїв **перевищує** рівень визначений спадковістю чи поточним станом, може зберегти високу концентрацію збудників у плазмі [8, с. 113].*

Приклад наочно ілюструє той факт, що досить поширені заміни англійського іменника із суфіксом *-er*, що позначає діяча, дієсловом в українському перекладі. Це пояснюється тим, що за допомогою цього суфікса позначаються не лише особи деяких професій, але й інші предмети й особи [4, с. 181].

Наступні групи досліджуваних чинників вживання трансформації вербалізації утворюють **жанрово-стилістичні**, які відображають стилістичні і жанрові норми подання інформації в текстах оригіналу перекладу. Відношення стилістичних особливостей до мовних факторів застосування трансформації вербалізації зумовлює відмінності між стильовою варіативністю англійської й української мов, що базується саме на загальноприйнятих узусних нормах мови. Зустрічаються випадки, коли за наявності таких самих засобів як в українській, так і в англійській мові, ми не можемо їх використати в перекладі через їхню стилістичну нееквівалентність. У таких випадках доводиться змінювати структуру англійського речення, використовуючи в перекладі інші засоби, хоча й дещо далекі за формою від англійських, але адекватні у стилістичному плані [2, с. 131].

Так, в українській мові є частотнішим застосування активного стану дієслова-присудка в реченні перекладу, оскільки для англійських речень характерне уникнення пасивного стану дієслова-присудка, наприклад:

*Winds **produce** ocean waves; wave energy is an indirect form of solar energy [11, с. 25].*

*Океанські хвилі **викликаються** вітром, енергія хвиль – це непряма форма енергії сонця [8, с. 26].*

Отже, дієслово в активному стані *produce* було перекладене в українській мові предикатом в пасивному стані *викликаються*.

До жанрово-стилістичних чинників відносять також і особливості вживання слів і фразеологічних та лексикалізованих словосполучень, наприклад:

*Global environmentalists **paint an ugly picture** about growing GM crops because they could cause more damage to the environment as they are designed for use in intensive farming system [11, с. 23].*

*Світові екологи **наголошують**, що вирощування ГМ зернових культур приносить дуже велику шкоду навколишньому середовищу тому, що вони були створені для інтенсивного використання земельних ресурсів [8, с. 23].*

Існуючу класифікацію В.І. Карабана [3] вважаємо за доцільне доповнити класифікацією К.М. Сухенко [9], який розглядає мовленнєві та комунікативно-перекладацькі причини трансформації вербалізації.

Під **мовленнєвими причинами** розуміємо відмінності в переважному використанні тих чи інших синтаксичних структур і слів різних частин мови у мовленні. Відомо [9, с. 229], наприклад, що дієслівні форми англійської й української мов використовуються по-різному. Зокрема, про це свідчать факти використання трансформації вербалізації в перекладі з англійської мови на українську:

In developing countries, forests, fisheries, and agricultural land are particularly important renewable resources because they provide food [11, с. 77].

*В країнах, що розвиваються ліси, риболовля та сільськогосподарські землі **відіграють** дуже важливу роль відновлюваних ресурсів, оскільки вони забезпечують їжею населення [8, с. 78].*

Останню групи чинників, що зумовлює використання трансформації вербалізації формують **комунікативно-перекладацькі**, серед яких виділяють такі:

прагматичні, які впливають на адаптацію тексту до адресата цільового тексту, що часто супроводжується додаванням або, значно рідше, вилученням певних елементів речення, наприклад

*While legislation **to manage** many environmental problems existed before 1970, the regulatory system that exists today was largely put into place during the 1970s [11, с. 77].*

*В той час як законодавство **робило перші кроки в подоланні** багатьох проблем охорони навколишнього середовища, регулятивна система, яка існує сьогодні, значною мірою була запроваджена у 1970-х роках минулого сторіччя [8, с. 78].*

індивідуально-перекладацькі рішення, пов'язані з певним особистим вибором перекладача вживання тих чи інших конструкцій:

More typically, the flow of energy and materials through an ecosystem takes place in accordance with a range of food choices for each organism involved [11, с. 111].

Найчастіше енергія і речовини циркулюють в межах екосистеми відповідно до різноманітності їжі для кожного організму [8, с. 114].

Викладене вище дозволяє виділяти такі причини трансформації вербалізації: мовні (граматичні, лексичні й словотвірні, жанрово-стилістичні), мовленнєві та комунікативно-перекладацькі (прагматичні причини й індивідуально-перекладацькі рішення). Крім того, у ході дослідження було з'ясовано, що найчастіше трансформація вербалізації в англо-українському перекладі застосовується через відмінності у складі синтаксичних конструкцій, морфологічних форм та зумовлена відмінностями функціонування граматичних елементів англійської та української мов.

Література:

1. Жлуктенко Ю. О. Порівняльна граматики української та англійської мов : Посібник для вчителів / Жлуктенко Ю. О. – К. : Радянська школа, 1969. – 158 с.
2. Калюжная В. В. Особенности официально-делового стиля современного английского языка (на материале документов ООН) // Вопросы языковой структуры (исследования по романо-германской филологии) / Калюжная В. В. – К. : Вища школа, 1976. – С. 130-135.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури : Посібник-довідник / Карабан В. І. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 271 с.
4. Колодій Б. М. Способи перекладу українських означальних і видільних часток англійською мовою // Проблеми зіставної семантики / Колодій Б. М. – 2003. – № 6. – С. 420-427.
5. Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И. Пособие по переводу с английского языка на русский. Часть II Грамматические и жанрово-стилистические основы перевода / Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И. – М. : Высшая школа, 1965. – 287 с.
6. Левицкая Т. Р. Проблемы перевода на материале современного английского языка / Левицкая Т. Р., Фитерман А. М. – М. : МИМО, 1976. – 205 с.
7. Мороховский А. М. Стилистика английского языка / Мороховский А. М., Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В. – К. : Вища школа, 1991. – 271 с.
8. Політична думка. Український науковий журнал. – 2000. – № 3,4. – 114 с.
9. Сухенко К. М. Замещение речевой компрессии // Вопросы языковой структуры (исследования по романо-германской филологии) / Сухенко К. М. – К. : Вища школа. – 1976. – С. 229-231.
10. Хлебникова Н. Б. Основы английской морфологии : Учебное пособие. – 2-е изд. Хлебникова Н. Б. / – М. : ЧеРо, 2001. – 128 с.
11. Political Thought. Ukrainian Political Science Journal. – 2000. – № 3-4. – 131 p.

Караневич М. І.,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРАГМАТИЧНО ЗУМОВЛЕНОГО ПАРАФРАЗУВАННЯ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

У статті розглянуто причини та специфіку застосування прагматично зумовленого парафразування на прикладі англomовної літератури; встановлено, що особливі труднощі для перекладача становить відтворення прагматичного значення висловлювань вихідного тексту, за допомогою яких мовець (персонаж або автор художнього твору) досягає бажаного комунікативного ефекту.

Ключові слова: комунікативна формула, мовленнєвий акт, парафразування, комунікативний ефект, адекватний переклад.

В статье рассмотрены причины и специфика применения прагматически обусловленного парафразирования на примере англоязычной литературы; установлено, что особенные трудности для переводчика представляет воспроизведение прагматического значения высказываний исходного текста, при помощи которых адресант (персонаж или автор художественного произведения) достигает желательного коммуникативного эффекта.

Ключевые слова: коммуникативная формула, коммуникативный эффект, речевой акт, парафразирование, адекватный перевод.

The article deals with the reasons and specificity of pragmatically motivated paraphrasing illustrated by the examples of the English literature Ukrainian translation. The article proves that rendering of the pragmatic meaning of the original text utterances, by means of which a speaker (a character or the author of the work of fiction) achieves a desirable communicative effect, presents peculiar difficulties for a translator.

Key words: communicative formula, communicative effect, speech act, paraphrasing, adequate translation.

Необхідність досягнення адекватності перекладу змушує перекладача вдаватись до модифікацій цільового тексту на лексичному та синтаксичному рівнях. При цьому часто внесені перекладачем зміни є результатом прагматичної адаптації перекладів художніх творів, що зумовлено потребою врахування мовленнєвих традицій носіїв мови оригіналу та перекладу. Тому метою нашого дослідження є виявлення причин та особливостей застосування прагматично зумовленого парафразування в англо-українському художньому перекладі.

У своїй класифікації Дж. Драйден виділив наступні види перекладу: метафраза, наслідування та парафраза. Саме при парафразі завданням перекладача вважається відтворення смислу оригінального висловлювання, а не лексичних одиниць, які його утворюють [9, с. 260]. Під терміном “парафраза”, на думку Ш. Баллі, слід розуміти вільно і спонтанно народжене іншомовне вираження однієї і тієї ж думки [1, с. 126].

З.Г. Теучеж виокремлює такі види трансформації парафразування: 1) лінгвістично зумовлене парафразування, спричинене наявністю певних відмінностей між системами контактуючих у процесі перекладу мов; 2) культурологічно зумовлене парафразування, спричинене намаганням зняти труднощі сприйняття першотвору в перекладі; 3) емотивно зумовлене парафразування, пов'язане з виділенням найважливіших компонентів інформації. Його різновидом є естетична парафраза, що використовується в художньому перекладі та спричинена намаганням перекладача досягнути художньо-естетичний ефект [17, с. 270]. Експлікативні парафрази є результатом прагматичної адаптації, пошуку альтернативної організації висловлювання у перекладі, що забезпечує сприйняття всіх компонентів його структури читачем-носієм іншої мови та культури [18]. Отже, парафразування передбачає зміну внутрішньої форми будь-якого сегменту тексту: слова, фрази, речення. Однак, реорганізація стосується структурних зв'язків, але не логічних чи семантичних відношень [11, с. 119-120]. У нашій праці ми розглянемо особливості застосування прагматично зумовленої трансформації парафразування, спричиненого необхідністю адекватного відтворення у перекладі комунікативного ефекту оригінального повідомлення.

Як зазначив А.Г. Волков, використання мовних засобів передбачає наявність типової соціальної ситуації і пов'язаних із нею певних комунікативних конвенцій, які передбачають здатність розтлумачити зміст тексту згідно зі стандартами і нормами, що з'явилися у процесі соціальних взаємовпливів [3, с. 49]. Так, Григорян Е.Л. наводить типи мовленнєвих актів, для яких існують стандартні форми, наприклад, для привітань, прохань, вибачень, вдячності. Їх значення не зводиться до прямого значення одиниць, з яких вони складаються, а залежить від ситуації вживання. Тому в їх перекладі слід опиратися не на семантику, а на прагматичне значення фрази. Науковець наголошує, що незбіг мовленнєвих формул у різних мовах може призвести до неправильної інтерпретації тексту [5, с. 13]. Тому, першочерговим завданням для перекладача є розпізнати ритуальну мовленнєву формулу та правильно її розтлумачити в даному контексті, а наступним кроком буде намагання правильно відтворити її у перекладі.

Звідси, однією із причин застосування парафразування є відмінність мовленнєвих кліше, особливостей ведення розмови у певних комунікативних ситуаціях українською і англійською мовами, що виявляє зв'язок між теорією мовленнєвих актів та прагматикою перекладу. Тому, власне, передача прагматичних ідіом у перекладі вимагає особливої уваги перекладачів.

Отже, проаналізуємо особливості перекладу комунікативних формул встановлення, підтримання та завершення мовленнєвої взаємодії. Насамперед розглянемо англійські та українські відповідники комунікативних формул встановлення мовленнєвої взаємодії. Йдеться про ритуальні формули привітання, які залежно від стилістики усього тексту, ступеню близькості відносин між персонажами художнього твору та особливостей їх образів можуть перекладатись по-різному: *How are you?* [24, с. 110] – *Доброго дня* [8, с. 44].; *How are you, my dear?* [29, с. 5] – *О, здоров будь, любий Ернесте!* [2, с. 5]; *How are you getting on?* [22, с. 21] – *Як ся маєте?* [10, с. 16]

Також важливо, щоб перекладач зумів вдало передати у перекладі видозмінене в оригіналі кліше: *And how are we this morning?* [29, с. 27] – **Як ся маємо цього ранку?** [2, с. 29] Вартим окремого розгляду є наступний приклад, який яскраво ілюструє, як англіїці й українці вітаються в очікуванні свят, традиційно висловлюючи при цьому різні побажання: *A Merry Christmas, uncle! God save you!* [24, с. 10] – **Із наступаючим Різдом, дядечку! Веселих вам свят!** [8, с. 3]

Спосіб перекладу формує певне сприйняття читачем цільового тексту. Наприклад, переклад нейтрального *Good morning!* [24, с. 110] як **Мої шанування!** [8, с. 44] справляє враження офіційності ситуації. А переклавши фразу *How do you do?* [21, с. 33] як **Чи живенькі-здоровенькі?** [12, с. 41], перекладач додає привітання українського національного колориту.

Перекладач, як відомо, повинний бути комунікативно компетентним. При цьому, комунікативна компетенція, на думку Т.В. Чрділелі, реалізується у здатності користуватися мовними засобами не лише для встановлення мовленнєвого контакту, а й з метою його підтримки, згідно правил та конвенцій спілкування, та впливу на адресата з метою досягнення комунікативних цілей та реалізації позамовних завдань [19, с. 1]. Отже, перекладаючи англійські комунікативні формули підтримання мовленнєвої взаємодії, необхідно відшукати ті українські відповідники, які використовуються в ідентичних комунікативних ситуаціях: *Come, muchachos, it seems that the government is poor* [25, с. 157]. – **Слухайте, хлопці, наш уряд бідний** [4, с. 99]. Відповідником англійського *say*, що використовується з метою привернення уваги співрозмовника, може бути *чуєш, слухайте*, що залежить від особливостей взаємовідносин комунікантів: *Say, Oliver?* [27, с. 126] – **Чуєш, Олівере?** [16, с. 71]; *Say, Billy, – did you know my mother was a De Graffenreid?* [25, с. 234] – **Слухайте, Біллі, ви знаєте, що моя мати – уроджена де Греффенрід?** [4, с. 146] При цьому обов'язково враховують офіційність чи неофіційність стилю ведення розмови. Для наголосу на наступному висловлюванні, окрім *say*, носії англійської мови використовують *look here*, відповідником якого в українській мові є *от що, ось що*: *Look here, Billy* [25, с. 273]. – **От що, Біллі** [4, с. 170].; *Say, Doc, I want to hear that story* [25, с. 65]. – **Ось що, докторе. Ви мене дуже зацікавили, і я хотів би дослухати цю історію до кінця** [4, с. 43]. З метою вираження підтримки співрозмовнику та підтвердження розуміння ситуації англомовні комуніканти використовують фразу *I see* [27, с. 169], що має те саме прагматичне значення, що й українське *Розумію* [16, с. 96].

Наведемо українські відповідники деяких англійських кліше, які використовуються комунікантами для підтримання розмови в інших ситуаціях. Так, існують мовленнєві формули 1) для першого знайомства: *Pray let me introduce myself to you* [29, с. 41]. – **Дозвольте відрекомендуватись** [2, с. 56]; 2) для позначення сфери діяльності мовця: *I'm into baking cookies* [27, с. 15]. – **Я – кондитер** [16, с. 9].

Різні кліше україномовними та англомовними співрозмовниками використовуються з метою уточнення певної інформації, а саме: 1) з'ясування справи, з приводу якої прийшла людина: *Sir?* [27, с. 122] – **Я слухаю** [16, с. 68].; 2) уточнення, з ким із присутніх та з якою метою має намір поспілкуватись певна особа: *Yes! You want me?* [7, с. 168] – **Прошу! Ви до мене?** [7, с. 169]; *You know why I want you* [25, с. 331]. – **Ви знаєте, чого мені від вас треба** [4, с. 206]. 3) з'ясування мотивів чи намірів співрозмовника: *What odds then! What odds, Mrs Dilber?* [24, с. 114] – **І в чому ж справа? Чого це ви уп'ялися в мене, місіс Ділбер?** [8, с. 46]

Відмінними є й способи вираження пропозицій. Йдеться, наприклад, про: 1) ввічливу пропозицію допомоги: *Can I do anything for you?* [7, с. 168] – **Ви чогось хотіли?** [7, с. 169]; 2) пропозицію висловлюватись відверто: *Don't you mind speaking, if you really want anything, you know* [7, с. 168]. – **Та не соромтесь, кажіть навprostець, як вам чогось треба** [7, с. 169].; 3) пропозицію обрати напій: *What's your's?* [7, с. 52] – **Що ви питимете?** [7, с. 53]; або випити ще один келих алкогольного напою: *Have another?* [25, с. 142] – **Може, вип'єте ще одну?** [4, с. 90]

Щоб перекладений текст відповідав очікуванням реципієнтів цільового тексту, парафразування використовують також для природного відтворення українською мовою 1) надання можливості виступити перед товариством із промовою: *The floor is yours, Mr Doolittle* [28, с. 33]. – **Вам слово, містере Дулітл** [20, с. 20].; 2) спроби мовця повернутися до головної теми розмови: *Where the hell was I?* [26, с. 2] – **На чому я стинулася?** [15, с. 1]; 3) згоди на те, щоб кінцеве рішення приймав співрозмовник: *It's for you to say* [28, с. 14]. – **Ваша воля!** [20, с. 9]

На особливу увагу перекладача заслуговують і способи вираження (не)певності у сказаному: *Scrooge and Marley, I believe* [24, с. 15]. – **Скрудж і Марлі, якщо не помилюся?** [8, с. 5]; чи іронічне вираження подиву: *I'm out to lunch.* – **No shit** [27, с. 16]. – **Я збираюся їсти.** – **Допенно** [16, с. 9].

Різняться також англійські та українські ритуальні формули, що використовуються у ситуаціях купівлі-продажу: 1) для уточненні ціни: *What do you ask?* [21, с. 30] – **Скільки ви за неї візьмете?** [12, с. 38]; 2) при вказівці продавцем на те, що ціна остаточна: *Take it or leave it* [28, с. 17]. – **Або так, або ніяк!** [20, с. 11]

Слід зазначити, що відмінними є також способи вираження прохання, що ілюструють нижченаведені приклади: 1) ввічливе прохання висловитися з певного приводу: *The honour of a word with you, sir, to explain* [25, с. 337]. – **Дозвольте, сер, сказати вам декілька слів** [4, с. 211].; 2) прохання тримати певну інформацію у таємниці: *When I shaved him he gave me a gold piece, and said there was to be no talk* [25, с. 128]. – **Коли я поголив його, він дав мені золотого і просив мене нікому нічого не казати** [4, с. 81].; 3) прохання повторити сказане: *<...> this town of Solitas will wake up and ask if anybody spoke* [25, с. 106]. – *<...> тоді тільки Солітас прокинеться і, лунаючи очима, спитає: "В чому річ?"* [4, с. 68].

У процесі аналізу перекладів художніх творів застосування трансформації парафразування було виявлено і в інших комунікативних ситуаціях: 1) для запевнення у щирості, правдивості слів мовця: *I swear I won't tell anybody.* **Honestly** [26, с. 9]. – **Присягаюся, що я нікому не скажу. Слово честі** [15, с. 5].; 2) у ситуації, коли відбувається те, чого довго очікували: *So this is it* [27, с. 8]. – **Ось ми й прийшли** [16, с. 5].; 3) при арешті: *Mr Wahrfield, you are my prisoner* [25, с. 331]. – **Містере Варфільде, ви заарештовані** [4, с. 206].; 4) при появі прислуги на поклик господині чи господаря: *Merriman: Yes, Miss* [29, с. 41]. – **Слухаю, міс** [2, с. 56].; 5) в інших побутових ситуаціях: *Do you prefer the inside or the outside?* [7, с. 64] – **Ти як любиш спати: від стіни чи скраю?** [7, с. 65]

У художньому перекладі іноді використовується образно-експресивне парафразування, що привносить у зміст висловлювання експресивні компоненти, які відсутні в оригінальному тексті [18]. У зв'язку зі сказаним цікавим для розгляду є наступне англійське висловлювання, яке може набувати значення вибачення, ввічливого перепитування про щойно сказане, виражати подив чи іронію залежно від контексту, що і слід враховувати при доборі адекватного відповідника в українській мові: *I beg your pardon, Gwendolen, did you say?* [29, с. 43] – Я не-репрошую, Гвендолен, – ви, здається, задали ім'я [2, с. 58]; *I beg your pardon?* [29, с. 43] – Що я чую? [2, с. 58]; *I beg your pardon?* [29, с. 46] – Що-що? [2, с. 61].

Щодо комунікативних формул завершення мовленнєвої взаємодії, то нерідко їх лексичний склад в українській та англійській мовах різний: *Bye, bye!* [24, с. 110] – *Що ж, до завтра, доброді!* [8, с. 44]; *Good afternoon!* [24, с. 13] – *До побачення!* [8, с. 4] Ситуація вживання впливає на вибір перекладачем українського відповідника, що доводять наступні приклади: *I bade the Minister good-morning, and took my departure at once, leaving a gold snuff-box upon the table* [13, с. 134]. – Після цього я побажав міністрові **всього найкращого** і вийшов, залишивши на столі свою золоту табакерку [13, с. 135].; **Good morning** [7, с. 170]. – **Бувайте** [7, с. 171].

Іноді, завершуючи розмову, комуніканти використовують кліше, щоб гарантувати співрозмовнику бажання спілкуватись і надалі: *Please be in touch* [27, с. 10]. – **Не забувай нас** [16, с. 5]. Свідченням того, що комунікативні формули певною мірою відображають світогляд носіїв мови є нижченаведені етикетні формули прощання, переклад яких доводить, що в ієрархії цінностей українського народу важливе місце посідає здоров'я: *Bless you* [24, с. 139]. – **Бувайте здорові** [8, с. 57].; *See you later, alligator!* [23, с. 44] – **Бувайте здорові й не кашляйте!** [6, с. 203]; *So long!* [28, с. 84] – **Зоставайтеся здоровесенькі!** [20, с. 5]

Яскравим свідченням того, що одна й та сама інтенція в українській і англійській мовах часто виражається різними традиційними формулами є використання перекладачами прагматично зумовленої трансформації парафразування при перекладі: а) тостів: *Three cheers for Charlie!* [23, с. 16] – *Хай живе Чарлі!* [6, с. 76]; б) команд: *Full speed ahead!* [23, с. 28] – *Повний вперед!* [6, с. 127]; в) таблиць-написів: *Private – Keep out* [23, с. 29] – *Стороннім вхід заборонено* [6, с. 133].

Ритуальні мовленнєві акти завжди розраховані на позитивну реакцію, індивідуальна оцінка ж передбачає як позитивний, так і негативний перлокутивний ефект [14, с. 185]. Тому ми вважаємо за необхідне розглянути особливості перекладу оцінної лексики. Тут власне виявляється зв'язок лінгвокультурології та перекладу. Без достатньої кількості екстралінгвістичних знань перекладач не зумів би здійснити адекватного перекладу зазначеного прикладу: *Son of Eli* <...> [25, с. 302]. – *Бідолаха!* [4, с. 188]. Тут під англійським сакральним онімом слід розпізнати біблійного персонажа бідного Йосипа з Назарету, що і спричинило зміни у перекладі. У наступному випадку перекладач здійснив адекватний переклад завдяки знанням про те, що “білим сміттям” називали білих американців, які мали низький соціальний статус і відповідний рівень освіченості та жили завдяки державному утриманню: *Poor white trash!* [25, с. 233] – *Нікчема!* [4, с. 146]

Підсумовуючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що прагматично зумовлене парафразування слід використовувати у тих випадках, коли в ідентичних ситуаціях англійськомовні та україномовні комуніканти традиційно використовують нееквівалентні за своїм лексичним складом, проте рівноцінні за значенням та функцією висловлювання. Перспективним вважаємо розгляд особливостей застосування прагматично зумовленої трансформації додавання в англо-українському художньому перекладі.

Література:

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языкознания. – М. : Иностранная литература, 1995. – 416 с.
2. Вайлд О. Як важливо бути поважним. – Харків : Фоліо, 2006.
3. Волков А. Г. Прагматика политического текста. – Запорожье : Просвита, 2003. – 112 с.
4. Генрі О. Королі і капуста. – Харків : Фоліо, 2008. – 315 с.
5. Григорьян Е. Л. Лингвистическая прагматика – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 2003. – 24 с.
6. Дал Р. Чарлі і шоколадна фабрика. – Київ : А-БА-БА-ГА-ЛІА-МА-ГА, 2006. – 240 с.
7. Джером К. Джером Троє в одному човні (як не рахувати собаки) = Three Men in a Boat (to Say Nothing of the Dog) : Вибрані розділи. – Харків : Фоліо, 2009. – 219 с.
8. Дікенз Ч. Різдвяна пісня в прозі. – Режим доступу : http://ae-lib.org.ua/texts/dickens__a_christmas_carol_in_prose__ua.htm
9. Драйден Дж. Передмова до перекладу “Послань” (“Тероїнь”) Овідія, виконаних кількома перекладачами (1680) // Протей : Переклад. альм. Вип. 1 – X. : Вид-во НУА, 2006. – С. 255-267.
10. Керрол Л. Аліса в країні чудес. – Режим доступу : http://ae-lib.org.ua/texts/carroll__alices_adventures_in_wonderland__ua.htm#05
11. Максимов С. Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту для студентів факультету перекладачів. – К. : Ленвіт, 2010. – 175 с.
12. Остен Дж. Нортенгерське абатство. – Харків : Фоліо, 2009. – 255 с.
13. По Е.А. Викрадений лист = The Purloined Letter. – Харків : Фоліо, 2008. – 191 с.
14. Приходько А. И. Семантика и прагматика оценки в современном английском языке – Запорожье : Изд-во Запорож. гос. ун-та, 2004. – 321 с.
15. Селінджер Дж. Д. Тупташка-невдашка. – Режим доступу : <http://ae-lib.org.ua/salinger/Texts/N2-UncleWiggly-ua.htm>
16. Сігел Е. Оліверова історія: Роман // Всесвіт. – 1998. – №5-6. – С. 3-102.
17. Теучеж З. Г. Парафразирование в переводе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. – N 18(44). – С. 268-272.

18. Теучеж З. Г. Переводческое парафразирование и его разновидности // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2007. – № 2. – С. 95-98.
19. Чрділелі Т. В. Структура, семантика і прагматика ділового діалогічного дискурсу (на матеріалі сучасної англійської мови) : Автореф. дис. ... канд. філол. Наук : 10.02.04. – Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2004. – 20 с.
20. Шоу Дж. Б. Пігмаліон. – Режим доступу : http://ae-lib.org.ua/texts/shaw_pygmalion_ua.htm
21. Austen J. Northanger Abbey. – London : SPOTTISWOODE, New-Street-Square, 1833. – 440 p.
22. Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland. – Режим доступу : <http://www.sabian.org/alicech5.htm>.
23. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory. – Режим доступу : http://www.fictionbook.ru/author/dahl_roald/charlie_1_charlie_and_the_chocolate_factory.
24. Dickens Ch. A Christmas Carol in Prose, Being a Ghost Story of Christmas. – К. : Знання. – М. : Рыбари, 2010. – 143 с.
25. Henry O. Cabbages and Kings. – СПб. : КАРО, 2008. – 352 с.
26. Salinger J. D. Uncle Wiggly in Connecticut. – Режим доступу : <http://ae-lib.org.ua/salinger/Texts/N2-UncleWiggly-en.htm>
27. Segal E. Oliver's Story. – London; Toronto; Sydney; New York : Granada Publishing in Hart-Davis, MacGibbon Ltd, 1977. – 202 p.
28. Shaw G.B. Pygmalion. – Режим доступу : <http://books.google.com.ua/books?id>.
29. Wilde O. The Importance of Being Earnest. – Режим доступу : <http://books.google.com.ua/books?id=sWu2bfKcyb0C&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>

Касаткіна-Кубишкіна О. В., Курята Ю. В.,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Стаття присвячена актуальним питанням перекладознавства та неології. Основна увага приділяється процесам утворення неологізмів, типам, способам і труднощам їх перекладу.

Ключові слова: неологія, перекладознавство, неологізм, словотворення, когнітивні та мовні механізми, семиотичний підхід.

Статья посвящена актуальным вопросам переводоведения и неологии. Основное внимание направлено на процесс образования неологизмов, типы, способы и трудности их перевода.

Ключевые слова: неология, переводоведение, неологизм, словообразование, когнитивные и языковые механизмы, семиотический подход.

The article deals with the problems of theory of translation and neology. The attention is drawn to the creation of neologisms, types, ways and difficulties of their translation.

Key words: neology, theory of translation, neologism, word-formation, cognitive and language mechanisms, semiotic approach.

Ознакою ХХІ століття є швидкий науково-технічний прогрес. Зміни, що відбуваються в житті, науці, техніці відображаються в словниковій базі будь-якої мови, у тому числі і англійської. Мова – показник розвитку суспільства, вона постійно знаходиться в русі, розвивається, вдосконалюється, постійно потребує поповнень. З'являються нові поняття, предмети, явища, які вимагають найменувань, що не існували дотепер. Іноді нові слова називають ті предмети або явища, які існували і раніше, але з появою нових визначень, старі назви поступово виходять з вжитку. Процес творення нових слів є нескінченним і стає значним стимулом для росту теоретичних досліджень на цю тему. Сучасний стан перекладознавства та неології характеризуються великим різноманіттям теоретичних концепцій і методів дослідження.

Проблемою неології займалися такі науковці, як Н.Д. Арутюнов, Р. Берчфільд, С.М. Єнікеева, Ю.А. Зацний, В.І. Заботкіна, Є.С. Кубрякова, О.Д. Мешков, Т.О. Пахомова та інші. Загальні аспекти функціонування неологізмів розглядалися у працях Ю.О. Жлуктечка, Р.П. Зорівчак, Є.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова та інші.

Виникнення нової лексики породжує нові проблеми її перекладу. Так, проблемами перекладу та перекладознавства займалися вітчизняні та зарубіжні науковці: Р.Т. Белл, О.В. Дзера, Д. Дюрішин, Е. Еткінд, В.М. Комісаров, В. Коптілов, В.В. Левик, Л.Г. Лейтон, В. Радчук, С. Саймон, Дж. Семюелсон-Браун, Г. Співак, Р. Якобсон та інші.

Проте, актуальним для теорії та практики перекладознавства залишається питання виникнення та перекладу англійських неологізмів.

Неологізм – це мовна одиниця, утворена для визначення нового поняття. У наш час це найменування нових речей, товарів, ліків, продуктів сучасної технології. Неологізми утворюються на ґрунті нових концепцій, соціальних явищ, міжнародних стосунків, тому їхня кількість завжди збільшується, коли відбуваються важливі події, з'являються нові теорії, нові соціальні прояви, тенденції поведінки [6].

Під неологізмом розуміють слово чи зворот, створений для номінації предмета чи вираження нового поняття [8, с. 417-418]; лінгвістичну інновацію [9, с. 134-136]; індивідуальну лексичну одиницю [5, с. 418-422]; нову лексичну єдність у сукупності своєї форми та значення або зовсім нове значення певної лексичної одиниці, яке додається до вже наявного, але яке не є зафіксованим у словниках, що виникає задля акту комунікації і сприймається як нове протягом певного періоду часу [10, с. 46].

Існує три основні способи утворення неологізмів в англійській мові: за допомогою моделей власної системи словотворення, шляхом запозичення слів з інших мов, за рахунок розширення об'єму значень вже існуючих слів.

Створення неологізмів представляє собою складний мовленнєво-розумовий процес, що реалізує водночас різноманітні когнітивні та мовні механізми. Більшість вчених виокремлюють наступні когнітивні механізми: аналогія, асоціація, опозиція, меліорація, асиміляція, акцентування, понятійна компресія, деталізація. До мовних механізмів відносять афіксацію, словоскладання, скорочення, запозичення, семантичні способи словотвору, конверсію, вигадування слів, інновації, що складаються із багатоструктурних компонентів [1].

Зацний Ю.А. наголошує, що збагачення розмовної лексики англійської мови в перше десятиліття ХХІ століття здійснювалося майже винятково за рахунок власних мовних ресурсів шляхом лексичної, семантичної і фразеологічної деривації, тобто шляхом створення нових лексичних, семантичних і фразеологічних інновацій з існуючого в англійській мові матеріалу. Надходження з інших мов у цей період складають менш 1,0%.

Понад 80% інновацій виникло внаслідок застосування механізмів словотвору. Аналізуючи активність різних способів словотвору, необхідно зазначити, що за кількістю неологізмів найбільш активні способи можуть бути розшаровані в такому порядку: 1) словоскладання; 2) телескопія; 3) афіксація; 4) конверсія; 5) зворотня деривація (реверсія). За допомогою цих способів було “виготовлено” 96% словотворчих неологізмів [4, с. 13].

Крім того, мовознавці виділяють групи фонологічних неологізмів, які утворюються від окремих звуків. До цієї групи відносять слова, утворені від гукув: *Zizz* (британський сленг) – *короткий сон* (імітація звуків, які видає людина увісні). Такі неологізми мають найвищий рівень конотації новизни, що пояснюється незвичністю та свіжістю їх форм.

Отже, неологізми можуть утворюватись внаслідок природного потягу мовця до новизни та утворювати так звані мовні надлишки *super-duper* – надзвичайно гарний, вищої якості; *fuddy-duddy* – старомодний, відсталлий.

Н.М. Биховець наголошує, що неологізм – це нове слово, нове або по формі, або по змісту. Виходячи з цього, мовознавець виділяє 1) власне неологізми, де новизна форми поєднується з новизною змісту (*bio-computer* – комп’ютер, котрий імітує нервову систему живих організмів); 2) транс номінація, яка поєднує новизну форми слова зі значенням, яке вже раніше передавалося іншою формою: *sudser* – мильна опера, *big C* – рак; 3) семантичні інновації (пересомислення), які являють собою неологізми, в яких нове значення позначається формою, котра вже існувала в мові: *bread* – гроші, *drag* – нудьга [2].

В останні десятиріччя найбільш інтенсивно поповнюється суспільно-політична й економічна лексика, що відображає міжнародне життя, суспільні рухи, суспільні проблеми та нові наукові новоутворення – високо спеціалізовані терміни, які вживаються у відносно вузьких колах фахівців. Вона відображає докорінні зміни, пов’язані з розповсюдженням та реалізацією економічних теорій, з переходом багатьох країн до ринкової економіки, з удосконаленням управління економікою та її окремими ланками, швидким розвитком науки.

О.В. Дзера наголошує, що мовознавець Р. Якобсон виділив три типи перекладу на основі семіотичного підходу: *внутрішньомовний* переклад, або перефразування, тлумачення словесних знаків за допомогою інших словесних знаків тієї ж мови; *міжмовний*, або власне переклад, тлумачення словесних знаків іншої мови; *міжсеміотичний* переклад, або трансмутація, тлумачення словесних знаків за допомогою несловесних знакових систем. Зразком внутрішньомовного перекладу слугують різноманітні адаптації художніх творів – *Подорож Гуллівера*, адаптована для дітей, *Гамлет*, втиснутий в одну сторінку коміксу; *міжсеміотичний* переклад блискуче ілюструє *Кармен* – спершу повість Меріме (словесна знакова система), потім несловесні системи – опера Бізе, балет Щедрина, що переходять у словесні, і врешті, численні кіно- і мультиплікаційні версії [3].

При перекладі неологізмів іноді буває важко знайти відповідні слова в іншій мові через те, що соціокультурні та історичні умови життя народу, мовою якого здійснюється переклад, не потребували певного слова. Викликає труднощі переклад неологізмів і тому, що вони відсутні у словниках. Для правильного перекладу необхідно проаналізувати структуру слова і підібрати відповідний аналог у рідній мові. Найуживанішими способами перекладу є: транслітерація (транскрипція), калькування, описовий та роз’яснювальний приблизний переклад.

Спосіб транслітерації або транскрипції (*briefing* – брифінг; *wifi router* – wifi роутер) слід використовувати якнайобережніше при перекладі, адже саме він призводить як до втрати цінності слова у мові, так і до існування у мові декількох перекладів одного і того ж слова, що є небажаним.

Калькування – це спосіб перекладу, який найчастіше застосовується під час перекладу еквівалентних понять у двох мовах або для називання поняття, яке нещодавно з’явилося у мові. Таким способом перекладається переважно еквівалентна лексика. Наприклад, *chocoholic* – той, хто дуже любить шоколад, *antihero* – антигерой, *analogdisplay* – аналоговий дисплей тощо.

Під час перекладу в окремих випадках доводиться застосовувати контекстуальні заміни чи описовий переклад. Більшість нових слів належать до безеквівалентної лексики, а тому виникають труднощі під час передачі їх українською мовою (наприклад: *Google juice* – людина, яка проводить більшу частину часу у пошуковому сервері; *wikiality* (wikipedia + reality) – дійсність, визначена партнерською домовленістю). Опис та роз’яснювальний переклад – переважний спосіб перекладу новоутворень. Часто використовується контекстуальний переклад, який зазвичай протиставляють “словниковому перекладу”, зазначаючи, таким чином, відповідності, які слово може мати в контексті на відміну від наданих у словнику. Я.І. Рецкер говорить, що цей засіб перекладу “міститься в заміні словникової відповідності при перекладі контекстуального, логічно зв’язаною з нею відповідністю”. При цьому характерна відсутність будь-яких відповідностей самого слова, яке перекладається, і його зміст передається за допомогою трансформованого відповідним чином контексту [7].

Сьогодні з бурхливим розвитком обчислювальної техніки, кожен перекладач/перекладознавець може самостійно і досить швидко перекласти текст, провести його статистичні дослідження, які, ще десять років тому потребували багатомісячних зусиль наукових колективів. Це значно спростило і прискорило проведення наукових досліджень і дозволило багатьом практичним перекладачам долучитися до теоретичного осмислення актуальних проблем перекладознавства.

Проте системи машинного перекладу не повністю виправдовують покладені на них сподівання – вони спроможні працювати більш-менш адекватно з технічними, а не з художніми текстами та з новою термінологією. Удосконалення подібних систем потребує ґрунтовних теоретичних розробок. Не менш актуальним видаються проблеми еквівалентності перекладу, визначення критеріїв оцінки результатів.

Отже, перекладач повинен мати якщо не ґрунтовні, то принаймні достатні для перекладу знання в сфері не лише філософії, естетики, географії, ботаніки, мореплавства, астрономії, історії мистецтв, а й сучасної науки та техніки, адже ідейно-образна структура оригіналу може стати в перекладі мертвою схемою, якщо перекладач не уявляє собі того суспільного середовища, в якому виник термін, тих причин, які покликали його до життя, і тих обставин, завдяки яким він продовжує жити.

Крім того, існує співвідношення між типами неологізмів у аспекті міжмовної комунікації та способами їх перекладу. Так, безеквівалентна лексика перекладається описовим способом; фонові лексика – найчастіше перекладається способом приблизного перекладу; а еквівалентна лексика – способом калькування, якщо існують спільні поняття у мовах, або за допомогою підбору еквівалента. У процесі перекладу найважливішим є його прагматичний аспект – необхідно враховувати екологічні, соціокультурні, національні “відтінки” неологізмів. У процесі перекладу неможливо уникнути трансформації, але не слід забувати, що перекурення вихідної інформації або ж повне уникнення перекладу є небажаними явищами.

Література:

1. Александрук І. В. Когнітивні та мовні механізми утворення неологізмів та оказіоналізмів у творах жанру фентезі [Електронний ресурс] http://www.ukruniver.rv.ua/VNS1/Aleksandruk_I.V.pdf

2. Биховець Н. М. Запозичення серед англійських неологізмів (70-ті роки) / Н. М. Биховець // Мовознавство. – 1988. – № 6. – С. 57-63.
3. Дзера О. В. Жанри художнього перекладу / О. В. Дзера // Записки перекладацької майстерні. – Т. 1. – Львів, 2000. – С. 18–37.
4. Зацний Ю. А. Нова розмовна лексика і фразеологія: Англо-український словник / Ю.А. Зацний, А.В. Янков. – Вінниця, 2010. – 224 с.
5. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
6. Мигляченко Л. Г., Самусенко А. К. Лексичні неологізми в парадигмі сучасної англійської мови / Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції “Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: Індивідуальні завдання як складова навчального процесу”, 26 січня 2010р., м. Київ.
7. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Валент, 2009. – 240 с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К., 2006. – 716 с.
9. Bloomer A. *Introducing language in Use : A Course Book* / A. Bloomer, P. Griffiths, A. J. Merrison. – L., New York : Routledge, 2005. – 495 p.
10. Harly H. *English words: A Linguistic Introduction* / H. Harly. – Oxford : Blackwell Publishing, 2006. – 290 p.

Касяненко Д. С.,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ЮРИДИЧНА МОВА КРІЗЬ ПРИЗМУ ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ

У статті досліджено юридичну мову крізь призму перекладу юридичних текстів, запропоновано її визначення, проаналізовано її характерні риси, які мають вирішальне значення для перекладу юридичних текстів.

Ключові слова: юридична мова, переклад юридичних текстів.

Статья посвящена исследованию юридического языка с позиции перевода юридических текстов. В статье проведено анализ характерных особенностей юридического языка, предложены его определения, которые имеют ключевое значение при переводе юридических текстов.

Ключевые слова: юридический язык, перевод юридических текстов.

This article is aimed to explore the category of legal language from the position of legal text translation, as well as to determine legal language and to analyze their peculiar features, which are important for legal text translation.

Key words: legal language, legal text translation.

Останнім часом юридична мова стійко закріпилась як об'єкт наукових досліджень, про що свідчать розвідки відомих науковців – В. Вайсфлога, Д. Буссе, П. Сандріні, Е. Вісманн, Н.В. Артикуціої, О.А. Шаблій та інших. Незважаючи на певну активність та зацікавленість сучасних дослідників категорією юридичної мови, недостатньо висвітленими і надалі залишаються аспекти її зв'язку з іншими науками, зокрема, перекладознавством. *Мета даної розвідки* – дослідити специфічні риси юридичної мови крізь призму перекладу юридичних текстів. Визначена мета передбачає розв'язання таких завдань – виявити особливості юридичної мови, які дозволяють виокремити її серед інших фахових мов; дослідити вплив встановлених ознак юридичної мови на процес перекладу юридичних текстів різними цільовими мовами (далі ЦМ). *Об'єктом дослідження* виступає юридична мова (далі ЮМ), представлена німецькомовними та англійськими версіями законодавчих текстів ЄС, а також відповідними авторськими перекладами українською мовою.

В юридичному перекладі фахівці надають *юридичній мові* особливого статусу через її нормативний, перформативний, імперативний та спеціальний характер, адже лише мова дає змогу зафіксувати й донести до реципієнтів правові норми, які регулюють суспільні відносини, впливають на волю та свідомість громадськості, виражають волю законодавця тощо. Специфічні ознаки мови права, звичайно, призводять до певних наслідків у юридичному перекладі.

Так, серед особливостей правничої мови дослідники виділяють *трансдисциплінарність* або *взаємозумовленість мови та права*, оскільки “без мови немає і не може бути правового регулювання” [3, с. 55].

Для дослідження ЮМ активно застосовуються лінгвістичні методи та прийоми, оскільки “право... конструюється засобами мови” [1, с. 579]. Український дослідник М.П. Кочерган наголошує, що “лінгвістична теорія є тим місточком, який поєднує філософську і конкретно-наукову методологію” [2, с. 208]. Знання мови, бездоганне володіння нею сприяє точності юридичних формулювань, унормованому застосуванню юридичної термінології, правильному укладанню юридичних документів тощо.

Розділ науки, який досліджує питання мови та права, називається в німецькій науковій літературі “правничою лінгвістикою” (“*Rechtslinguistik*”). Уперше цей термін у 1976 році ввів у науковий обіг німецький учений Адальберт Подлех. “Правничою лінгвістикою” він назвав “сукупність усіх методів і результатів досліджень, що стосуються питань зв'язку мови та норм права і відповідають вимогам сучасної лінгвістики” [9, с. 31-52]. Сучасна українська “Юридична енциклопедія” пропонує таке визначення терміна “*юридична лінгвістика*” – “... міждисциплінарна галузь знань про взаємозв'язок мови і права, мовні засоби вираження правничих понять і категорій, мовностилістичні ресурси у сфері правової комунікації” [6, с. 472]. Предметом її аналізу є мова, “яка функціонує у сферах правотворення, правозастосування і судочинства, юридичної науки та освіти [там само].

Проблема щільного зв'язку мови та права екстраполюється в юридичному перекладі і зумовлює надзвичайно високі вимоги до компетентності перекладача у відповідних дисциплінах, зокрема його додаткову спеціалізацію в певній галузі права.

Серед інших характерних особливостей ЮМ науковці відзначають також *високий ступінь абстрактності юридичних понять*. На відміну від галузей точних наук, техніки, природознавства, де терміни позначають певні предмети і зображуються, наприклад, графічно, правничі мова виражає абстрактні поняття, категорії та зв'язки між ними. Така ознака ЮМ призводить до труднощів точного відтворення змісту вихідних термінів цільовою мовою.

Відмінність ЮМ від фахових мов точних наук полягає в її *приналежності до певної національної правової системи* [7, с. 47], що становить наступну важливу особливість ЮМ. У цьому контексті слушно згадати запропонований В. Вайсфлогом термін – “*Systemgebundenheit der Rechtsbegriffe / Rechtssprache*” [11, с. 91] – *безпосередня залежність правничих понять / правничої мови від системи національного права*. Так, наприклад, поняття *німецька мова права* не існує, адже німецька мова є національною мовою Німеччини, Австрії, Швейцарії, де панують власні національні правові системи. Відповідно слід розрізняти юридичну мову ФРН, юридичну мову республіки Австрії та юридичну мову Швейцарської конфедерації. Кореляція цієї риси фахової мови права в юридичному перекладі особливо гостро постає під час добору термінологічних відповідників ВМ та ЦМ, оскільки ЮМ кожної держави відзначається своїми власними ознаками, які формуються протягом становлення її національної правової системи, історії, культури, релігії тощо. Наслідком неминучих розбіжностей є те, що

термінологічні одиниці ВМ та ЦМ часто не покривають значення одна одної. В цьому контексті доречно згадати, що відомий французький юрист та політик Ш. Монтеск'є у своїй праці "Про дух законів" особливого значення надавав навіть географічним чинникам, клімату, ґрунту, рельєфу, звичкам, традиціям і релігійним віруванням, чисельності, матеріальній забезпеченості, економічній діяльності населення, характеру чинної політичної влади держави тощо.

Натомість В. Вайсфлог вважає, що будь-яка правнича мова є, передусім, *національною спеціальною мовою*. Він вводить термін *безпосередня залежність права від національної мови*, котру, як зауважує українська дослідниця О. А. Шаблій, не важко довести: "... адже генетичні та структурні особливості певної національної мови не можуть не впливати на морфологічні, структурні й семантичні особливості термінів та на синтаксичні особливості фахових формулювань" [5, с. 9].

Таким чином, у контексті досліджуваної проблематики ми виходимо з того, що мова права існує й розвивається разом із суспільством, його історією, національними традиціями, релігією, правовою та загальною культурою, і тому *юридичний переклад – це складний вид мовленнєвої діяльності*, який вимагає максимальної обізнаності перекладача у правових культурах, історії, національних традиціях ВМ та ЦМ задля адекватного та повноцінного відтворення вихідної інформації ЦМ.

Класифікація ЮМ у літературі залишалася тривалий час невизначеною та спірною. Сучасні дослідники вважають юридичну мову фаховою мовою правників [3; 5]. Донедавна деякі науковці обстоювали позицію, що мови права не існує, оскільки зазначена мова є обов'язковою нормою для кожного громадянина. Так, на думку В.М. Савицького: "мову законодавства... було б неправильно називати фаховою мовою. В ній наявні деякі суто юридичні поняття й терміни, але її словниковий склад – загальнолітературний, інакше закони були б недоступними для громадян" [4, с. 22].

Німецькі вчені вважають, що право послуговується власною мовою, і підкреслюють, що ЮМ – це не звичайна загальнонавчана мова або розмовна мова, а фахова мова [7; 9; 10; 11]. Досить влучно функцію та призначення ЮМ пояснює В. Одерски. На його думку, мова – це найважливіший засіб комунікації юристів і робочий інструмент правників. Так само, як стоматологу для роботи необхідне свердло, юристам потрібна мова.

У цьому контексті слушно навести термін "*Adressatenpluralität der Rechtssprache*" (*плюралістичність адресатів юридичної мови*), яким П. Сандріні виокремлює важливу ознаку ЮМ, адже вона обслуговує не лише замкнене коло фахівців (юристів), а й усіх громадян, що становить іще одну суттєву відмінність ЮМ від інших фахових мов [10, с. 139].

Згідно з визначенням Л. Гофманом фахової мови, під *ЮМ* ми розуміємо *сукупність у всіх мовних засобів, які використовуються у сфері права з метою успішної комунікації між фахівцями даної галузі*. При цьому варто наголосити, що національне право будь-якої держави складається з різних галузей права, і всі галузі права репрезентує єдина фахова мова – національна мова права.

Таким чином, ми обстоюємо позицію, що *ЮМ* є, безперечно, фаховою мовою, містить особливості національної мови права, співіснує паралельно із загальнонавчаною мовою і відзначається притаманними тільки їй лексичними, синтаксичними, текстуальними, стилістичними та прагматичними ознаками, які вирізняють її серед фахових мов інших галузей, дозволяють визнати своєрідним "лінгвістичним феноменом" ("linguistic fenomen") [8, с. 20]. Зрозуміло, що специфічні риси ЮМ екстраполюються в юридичному перекладі, корелюють у собі майстерність літературного перекладу, термінологічну точність технічного перекладу, додаткову спеціалізацію перекладача у певній галузі права тощо і визначають *подальші вектори наукових досліджень* зазначеної проблематики.

Література:

1. Колодій А. Герменевтика юридична / А. Колодій // Юридична енциклопедія : в 6 т. [редкол. Ю. С. Шемшученко та ін.]. – К. : Укр. енцикл., 1998. Т. 1 : А-Г. – 672 с.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : видавн. Дім "Академія", 1999. – 288 с.
3. Правнича лінгвістика : навч. посіб. / Г. П. Проценко, Л. М. Шестопалова, О. Ф. Прохоренко [та ін.] ; за заг. ред. С. М. Гусарова. – К. : ПАЛІВОДА А. В., 2010. – 312 с.
4. Савицький В. М. Язык процессуального закона. Вопросы терминологии. / В. М. Савицкий [под ред. А. Я. Сухарева]. – М. : Наука, 1987. – 286 с.
5. Шаблій О. А. Переклад юридичних текстів (на матеріалі правничих термінологічних систем ФРН та України) : [навч. посібник] / О. А. Шаблій. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2008. – 227 с.
6. Юридична енциклопедія : в 6 т. / [Редкол. : Ю. С. Шемшученко та ін.]. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. – 669 с.
7. Busse D. Recht als Text. Linguistische Untersuchung zur Arbeit mit Sprache in einer gesellschaftlichen Institution / Dietrich Busse. – Tübingen : Niemeyer, 1992. –Bd 131. – 359 S. – (Reihe Germanistische Linguistik)
8. Cao D. Translating law / D. Cao // Topics in Translation : 33. – Clevedon, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters Ltd, 2007. – 189 p.
9. Podlech A. Rechtslinguistik / A. Podlech // Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften [Hrsg. D. Grimm]. – München, 1976. – Bd. 2. – S. 105–116.
10. Sandrini P. Transnationale interlinguale Rechtskommunikation: Translation als Wissenstransfer / P. Sandrini // Rechtssprache Europas. Reflexion der Praxis von Sprache und Mehrsprachigkeit im supranationalen Recht. [Hrsg. I. Burr, R. Christensen, F. Müller]. – Berlin : Duncker & Humblot, 2004. – S. 139-156.
11. Weisflog W. E. Rechtsvergleichung und juristische Übersetzung. Eine interdisziplinäre Studie. / W. E. Weisflog. – Zürich : Schulthess Polygraphischer Verlag, 1996. – 202 S.

Качановська Т. О.,

Київський національний університет ім. Т. Шевченка

СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ОДНОРІДНИХ РЯДІВ ІЗ ФРАНЦУЗЬКИХ СОНЕТІВ 19 СТ.

У статті вивчаються основні тенденції, що спостерігаються при відтворенні однорідних рядів (тобто синтаксических конструкцій, компонентами яких є однорідні члени речення) в українських перекладах французьких сонетів.

Ключові слова: поетичний переклад, сонет, паралелізм, однорідний ряд.

В статье изучаются основные тенденции, наблюдаемые при воспроизведении однородных рядов (т.е. синтаксических конструкций, компонентами которых являются однородные члены предложения) в украинских переводах французских сонетов.

Ключевые слова: поэтический перевод, сонет, параллелизм, однородный ряд.

We study the main tendencies observed on the rendering into Ukrainian of the homogeneous series (i.e., syntactic constructions consisting of homogeneous members in a sentence) used by French sonneteers by their Ukrainian translators.

Key words: poetic translation, sonnet, parallelism, homogeneous series.

Проблема відтворення поетичних оригіналів у єдності змісту та форми в умовах асиметрії етномовних картин світу є надзвичайно актуальною в сучасному перекладознавстві. Однорідні ряди (далі – ОР) широко вживаються у французьких сонетах і здатні виконувати різноманітні стилістичні функції (короткий перелік див. у [5, с. 286-287]). За своєю структурою ОР належать до розряду багатокомпонентних образів, а такі образи рідше, ніж однокомпонентні, мають повні відповідники у перекладах поетичних текстів [9, с. 31]. Це великою мірою відбувається через спротив поетичної форми, що його зустрічає багатокомпонентність образу, і який зумовлює як кількісні, так і якісні трансформації цього образу у перекладі [9, с. 21]. У перекладознавчому аспекті явище однорідності досліджувалось, зокрема, Л. Зіневич, В. Савчин, А. Мешоннік та у циклі статей автора (короткий перелік посилань на ці роботи див. у [4, с. 23]). Розглянуто морфологічний склад ОР в оригіналах і перекладах, позиційні зміни при відтворенні ОР, вплив комунікативних інтенцій та ідіолекту автора та його перекладача на особливості відтворення ОР, найбільш типові перекладацькі відповідники ОР, вжитих у сонетах Ередія, особливості вживання у перекладі ОР, що не мають формально конвергентних відповідників в оригіналі, однак специфіка відтворення ОР у перекладах творів різних авторів вивчена ще недостатньо. Предметом нашого розгляду є ОР у сонетах Ж. де Нерваль, Ш. Бодлера, С. Малларме та Ж.-М. де Ередія (всього 210 сонетів) і їхніх українських перекладах, запропонованих М. Зеровим, О. Зуєвським, Д. Павличком, Д. Паламарчуком, М. Москаленком, І. Петровічем та Є. Кононенко. Метою розвідки є аналіз основних тенденцій, що спостерігаються при відтворенні ОР різними українськими перекладачами.

Аналіз фактичного матеріалу свідчить, що в оригіналах міститься понад 730 ОР. У перекладах спостерігається велике різноманіття оказіональних відповідників наведених у першотворах ОР, а також певна кількість вилучень цих синтаксических конструкцій (близько 5 % від загальної кількості ОР), пор.:

Таблиця 1.
Особливості відтворення ОР у перекладі

Автор	Перекладач	У перекладах:			
		Узуальні конвергентні відповідники ОР (%)	Часткові відповідники, що містять у собі ОР (%)	Часткові відповідники, що не містять у собі ОР (%)	Вилучення ОР (%)
Нерваль	Кононенко	0,00	50,00	47,22	2,78
Бодлер	Москаленко	3,23	48,39	45,16	3,23
Бодлер	Павличко	1,34	45,09	43,75	9,82
Бодлер	Петровіч	2,13	50,00	43,62	4,25
Малларме	Зуєвський	5,26	43,42	39,47	11,84
Малларме	Москаленко	6,98	52,33	37,21	3,49
Ередія*	Москаленко	15,79	48,68	34,21	1,31
Ередія*	Паламарчук	13,16	31,58	50,00	5,26
Середня питома вага у досліджуваній вибірці сонетів (%)		5,99	46,19	42,58	5,25
		* Проаналізовано переклади 21 сонета Ередія.			

Згідно з Таблицею 1, дуже незначна частина наявних в оригіналах ОР (менше 6 %) має у перекладах узуальні конвергентні відповідники, тоді як в них переважають формально конвергентні та дивергентні відповідники (у сукупності понад 88 %). Виявлені відмінності між показниками відтворюваності ОР у досліджуваних вибірках перекладів можна пояснити особливостями ідіолекту і творчих настанов автора і його перекладача. Так, велика питома вага узуальних конвергентних відповідників ОР у сонетах Ередія зумовлюється тим, що переважна більшість цих рядів міститься у назвах сонетів та циклів сонетів, де не діють метро-ритмічні обмеження, напр.:
(1) *CENTAURES ET LAPITHES* [11, с. 26] → *КЕНТАВРИ І ЛАПІТИ* [3, с. 60] (у Д. Паламарчука). У досліджуваній вибірці

перекладів найвищі показники відтворюваності ОР спостерігаються у М. Москаленка, а найнижчі – у Д. Паламарчука і О. Зуєвського. Слід зазначити, що ці показники у М. Москаленка є стабільно високими, незалежно від автора, що перекладається. Нижченаведені приклади ілюструють певні недоліки та переваги обраних перекладачами стратегій відтворення ОР: ⁽²⁾ *Ils fuient, ivres de meurtre et de rébellion, / Vers le mont escarpé qui garde leur retraite* [11, с. 26] → *Вони мчать стрімголов, сп'янілі від розбою, / До втечища свого, що поміж гір крутих* [3, с. 61] (у Д. Паламарчука); → *Щодуху мчать, н'яні від злочину й розбою, / Вони до захистку, що в хащах горючих* [3, с. 234] (у М. Москаленка); ⁽³⁾ *Nommez-nous ... toi de qui tant de ris framboisés / Se joignent en troupeau d'agneaux apprivoisés / Chez tous broutant les vœux et bêlant aux délires* [6, с. 28] → *Настанови мене ... Де заграва калин / І табуни ягнят, привабливих, мов крин, / Коли до сонця він поверне свій келишок* [Малларме 1990, 26] (у О. Зуєвського) → *Призначте нас... О ти, чий малиновий сміх / Чудує, наче гурт ягнят молодих, / Що скубають жагу і бляють знавісніло* [6, с. 29] (у М. Москаленка). Зокрема, у прикладі (2) Д. Паламарчук замінив ОР формально дивергентним відповідником, але компенсував втрату паралельної конструкції у ширшому контексті (завдяки симетричній побудові наступного рядка), тоді як М. Москаленко відтворив ОР близько до оригіналу, але через це йому довелося вдатися до поетичних вільностей (зміна наголосу у прикметнику *н'яні*) тощо. У прикладі (3) М. Москаленко також запропонував для наявного у Малларме дієслівного ОР близький до узуального відповідник у формі ОР, тоді як О. Зуєвський цей ОР вилучив, а через дописки та заміну образів у ширшому контексті (пор., напр., *framboisés*>*калин*) його текст межує із вільним перекладом-перелицюванням.

Отже, хоча асиметрія етномовних картин світу нерідко унеможливує точне і формально конвергентне відтворення багатокомпонентних образів, в цілому у пізніших за часом виконання перекладах одного і того самого твору простежується підвищення рівня відтворюваності ОР. У підходах перекладачів до відтворення досліджуваних ОР є як спільні, так і відмінні риси, а високий рівень відтворюваності певних синтаксичних конструкцій у перекладі (як у М. Москаленка) може свідчити не тільки про неабияку перекладацьку майстерність, а й про певні буквалістичні тенденції. Цікавим напрямком подальших досліджень є вивчення специфіки відтворення українськими перекладачами вжитих у французьких сонетах ОР.

Література:

1. Бодлер Ш. Літанії Сатани / Пер. з фр. І. Петровця / Ш. Бодлер. – Ужгород : Госпрозрахунк. ред.-видав. відділ Закарпатського обл. упр. по пресі, 1994. – 148 с.
2. Бодлер Ш. Поезії / Пер. з фр. Д. Павличка і М. Москаленка / Ш. Бодлер. – К.: Дніпро, 1999. – 271 с.
3. Ередіа, Ж.-М. де. Трофеї / Пер. з фр. Д. Паламарчука / Ж.-М. де. Ередіа. – К.: Юніверс, 2001. – 280 с.
4. Качановська Т. О. Морфологічні характеристики багатокомпонентних образів як проблема поетичного перекладу / Т. О. Качановська // Вісник Київського ун-ту ім. Тараса Шевченка: Іноземна філологія. – К.: ВПЦ “Київський ун-т”, 2010. – № 43. – С. 22-27.
5. Качановська Т. О. Особливості відтворення однорідних рядів в українських перекладах сонетів Ередіа / Т. О. Качановська // Мовні і концептуальні картини світу: Зб. наук. пр. – К., К.: ВПЦ “Київський Ун-т”, 2007. – Вип. 23 – Ч. 1 – С. 286-293.
6. Малларме С. Вірші та проза / Уп. та пер. з фр. М. Москаленка / С. Малларме. – К.: Юніверс, 2001. – 240 с.
7. Малларме С. Поезії / Пер. з фр. О. Зуєвського / С. Малларме. – Едмонтон: Вид-во Канадського ун-ту українських студій, 1990. – 190 с.
8. Нерваль, Ж. де. З циклу “Химери” // Поезії / Пер. з фр. Є. Кононенко / Ж. де Нерваль. – К.: Всесвіт. – № 9-10. – С. 107-110.
9. Чередниченко А. И., Бех П. А. Лингвистические проблемы воссоздания образа в поэтическом переводе: Тексты лекций / А. И. Чередниченко, П. А. Бех. – К.: КГУ, 1980. – 125 с.
10. Baudelaire, Ch. Les Fleurs du Mal et autres poésies // Œuvres complètes. / Bibl. de La Pléiade / Ch. Baudelaire. – P.: Gallimard. – T. I. – 1605 p.
11. Heredia, J.-M. de. Les Trophées / Coll. Orphée / J.-M. de Heredia. – P.: La Différence, 1990. – 117 p.
12. Mallarmé, S. Œuvres complètes / Bibl. de la Pléiade / S. Mallarmé – P.: Gallimard, 1996. – 1802 p.
13. Nerval, Gérard de. Les Chimères. // Œuvres complètes / Bibl. de la Pléiade / Gérard de Nerval. – P.: Gallimard, 1993. – T. 3. – P. 645-651.

Козак Т. Б.,

Тернопільський національний економічний університет

АДЕКВАТНІСТЬ ТА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ

У статті досліджено проблеми адекватності та еквівалентності перекладу; розглянуто основні завдання перекладів відносно збереження змісту та стилістичних засобів оригіналу.

Ключові слова: переклад, еквівалентність, адекватність, основний зміст оригіналу.

В статье исследуются проблемы адекватности и эквивалентности перевода; рассматриваются задания переводов относительно сохранения содержания и стилистических средств оригинала.

Ключевые слова: перевод, эквивалентность, адекватность, основное содержание оригинала.

At the article there are researched the problems of adequacy and equivalence translation, there are considered the basic tasks of translating with respect to preservation of the content and style of the original text.

Key words: translation, equivalency, adequacy, the main sense of the original text.

Постановка проблеми. Враховуючи особливості комунікації у сучасному суспільстві, розвиток міжкультурних контактів, взаємодію і взаємовплив культур, зростає потреба у необхідності перекладів. В умовах сьогодення особливої актуальності набувають питання еквівалентності та адекватності перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема перекладу стала предметом наукових досліджень у світі та Україні. Питанням теорії та практики перекладу присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні дослідники, зокрема: В. Балахтар [1], К. Балахтар [1], Н. Комісаров [3], С. Маршак [5], Ю. Найда [4], А. Паршин [6], Н. Складчикова [7], Е. Титова [8], А. Федоров [9] та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історичні дослідження довели, що питання відповідності перекладу оригіналу поставало ще у період античності. Відтак, у ранніх перекладах Біблії, яка вважалась священною та зразковою, надавалась перевага точному копіюванню оригіналу, що досить часто призводило до часткового або навіть повного нерозуміння тексту перекладу. Саме тому, з плином часу, більшість перекладачів намагались теоретично обумовити своє право на більшу свободу щодо джерела перекладу, необхідності відтворювати не “букву”, а загальний зміст або навіть враження від оригіналу [8, с. 16].

У контексті здійснюваного дослідження вважаємо за необхідне дати визначення терміну “переклад”. Вітчизняний дослідник В. Балахтар трактує його, як відтворення оригіналу засобами іншої мови з збереженням єдності змісту і форми, яка досягається цілісним відтворенням ідейного змісту оригіналу в характерній для нього стилістичній своєрідності на іншій мовній основі [1].

Мета дослідження полягає у вивченні проблеми еквівалентності та адекватності перекладу.

У ході дослідження з’ясовано, що вже з VII ст. французькі та англійські дослідники намагались сформулювати та упровадити певні “норми” теорії перекладу, шляхом висунення низки вимог, яких повинен дотримуватись перекладач.

Французький гуманіст, поет і майстер перекладу Е. Доле вважав, що перекладач має дотримуватись таких п’яти основних принципів: 1) в ідеалі розуміти зміст тексту перекладу й наміри автора, праці якого перекладає; 2) досконало володіти обома мовами перекладу; 3) уникати дослівного перекладу; 4) застосовувати під час перекладу загальноживані форми мовлення; 5) не лише вірно обирати та розташовувати слова у реченні, а й передавати загальні враження, які передає зміст оригіналу [3, с. 89].

У 1790 р. англійський дослідник А. Тейлер теж висунув основні вимоги, яких мають дотримуватись перекладачі під час перекладу, зокрема: 1) переклад повинен повністю передавати зміст оригіналу; 2) стиль і манера перекладу мають відповідати першоджерелу; 3) переклад повинен достатньо легко читатися, як оригінал [3, с. 92].

Зауважимо, що ці принципи не втратили своєї значущості й в умовах сьогодення, хоча вони і видаються нам очевидними.

Якщо розглядати переклад з позиції мовознавства, то, на нашу думку, неможливо цілком ототожнювати зміст оригіналу та переклад. Відтак, російський перекладознавець А. Паршин стверджує, що кожній мові притаманна певна мовна своєрідність тексту, зміст якого зорієнтований на відповідний мовний колектив, котрий володіє лише йому притаманними “фоновими” знаннями та культурно-історичними особливостями. І саме це не дозволяє цілком відтворити зміст оригіналу [6]. Хоча відсутність тотожності не може слугувати доказом неможливості перекладу.

Ю. Найда зауважує, що з огляду на те, що не існує двох ідентичних мов, ні за значеннями, які виражають ті, чи інші символи, ні за правилами розташування цих символів у реченні, як наслідок, і між мовами не може бути чіткої відповідності. З цього випливає, що цілком тотожний переклад є неможливим. Загальне враження перекладу може виявитися дуже близьким до оригіналу, однак ідентичності у деталях бути не може [4, с. 4]. Отже, під час перекладу необхідно шукати найбільш близькі еквіваленти.

Ю. Найда виокремлює формальну і динамічну еквівалентність перекладу [4, с. 9]. *Формальна еквівалентність* полягає у прагненні перекладача відтворити повідомлення якомога ближче до форми й змісту оригіналу, передаючи максимально точно його загальну структуру й окремі її складові елементи. У випадку *динамічної еквівалентності* перекладач ставить за мету створення між текстом перекладу та його читачем такого самого зв’язку, який існував між оригінальним текстом і його читачем – носієм мови [4, с. 9]. Такий тип перекладу зорієнтований на читача. Особливо цінним є повна природність засобів вираження, які підбираються перекладачем таким чином, щоб, у процесі сприйняття тексту, читач не виходив за межі власного культурного контексту. Це, у свою чергу, надає другорядного значення відтворенню структурно-формального аспекту оригіналу.

Російський науковець В. Комісаров трактує термін “еквівалентність”, як відносну спорідненість перекладу та оригіналу, однак при відсутності їх тотожності [3, с. 79]. Він виокремлює *теоретично можливу еквівалентність*, що визначається шляхом співвідношення структур і правил функціонування двох мов та *оптимальну*, суть якої полягає у відносній близькості перекладу та оригіналу, що досягається шляхом перекладу. В обох випадках еквівалентність не є фіксованою величиною: ступень близькості перекладу і оригіналу може бути різним [3, с. 79]. Отже, існують різні типи еквівалентності, що відрізняються за ступенем близькості двох текстів.

Дослідник Л. Бархударов зазначає, що під час перекладу неминучі втрати, тобто має місце неповна передача значень, що виражені текстом оригіналу. Як наслідок, текст перекладу не може бути повним і абсолютним еквівалентом тексту першоджерела [2, с. 43].

Відомий перекладач поетичних творів С. Маршак теж зосереджує увагу у своїх працях на проблемі досягнення еквівалентності під час перекладу. Він наголошує на тому, що поняття перекладацької еквівалентності, як і буквализму та перекладацької вільності не зводиться до питання щодо вибору відповідної одиниці перекладу на певному мовному рівні [5, с. 59]. Однак, для якісної характеристики перекладу вирішальне значення має правильний підбір цієї одиниці у кожному конкретному випадку на необхідному рівні мовної ієрархії [5, с. 59].

Таким чином, можна стверджувати, що успіх міжмовної комунікації залежить від рівня близькості перекладу оригіналу, не дивлячись на мовні та культурні відмінності, які неможливо відтворити у перекладі. Беручи до уваги той факт, що еквівалентність є однією з основних передумов для якісного перекладу тексту, не кожен еквівалентний текст є адекватним.

Термін “адекватний переклад”, як правило, має більш ширше значення, ніж “еквівалентний переклад”. Вітчизняний дослідник В. Балахтар трактує термін “*адекватність*”, як співвідношення вихідного та кінцевого текстів, при якому враховується мета перекладу. Переклад тексту можна вважати адекватним, якщо хоча б одна з двох умов збережена: правильно перекладені усі терміни та їх сполучення; переклад є зрозумілим для спеціаліста і в нього немає до перекладача жодних запитань і зауважень [1].

Адекватний переклад – відтворення єдності змісту і форми оригіналу засобами іншої мови. Такий переклад враховує і змістову, і прагматичну еквівалентність, не порушуючи при цьому ніяких норм, є точним і не містить певних неприпустимих перекручень.

Варто зауважити, що одним з головних завдань перекладача є створення саме адекватного перекладу. За теорією вітчизняної дослідниці Н. Складчикової існує чотири параметри адекватності перекладу, а саме передача: семантичної інформації; емоційно-оціночної інформації; експресивної інформації; естетичної інформації [7, с. 21-29].

Російський вчений А. Федоров, пропонує застосовувати для перекладу термін “повноцінний” замість “адекватний”. Він тлумачить його, як вичерпну передачу змісту оригіналу і повноцінну функціонально-стилістичну відповідність йому [9, с. 15]. Зазначимо, що мова йде про “ідеальний” варіант перекладу, якого важко досягти під час застосування засобів іншої мови, причому складності перекладу пов’язані також з позамовними факторами.

Висновки. Результати проведеного нами дослідження свідчать, що в умовах сьогодення проблеми адекватності та еквівалентності набувають особливої актуальності, їх співвідношення у кожному акті перекладу визначається вибором стратегії, яку обирає перекладач на підставі низки факторів, що створюють перекладацьку ситуацію (мета перекладу, тип тексту, цільова аудиторія).

Література:

1. Балахтар В. В., Балахтар К. С. Адекватність та еквівалентність перекладу / В. В. Балахтар, К. С. Балахтар // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 12.01.2012 : < <http://www.confcontact.com/20110531/fk-balahtar.htm>>. – Загол. з екрана. – Мова укр.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. Отношения, 1975. – 239 с.
Комиссаров В. Н. Теория перевода [Текст] / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 250 с.
Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). – Ереван : Лингва, 2007. – 307 с.
Маршак С. Я. Портрет или копия? (Искусство перевода) // Собрание сочинений в 4-х томах / С. Я. Маршак. – М. : Высшая школа, 1990. – Том 4. – 739 с.
Паршин А. Теория и практика перевода / А. Паршин // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 16.01.2012 : < http://teneta.ru/rus/prevd/parshin-and_theoria-praktika-perevoda/htm>. – Загол. з екрана. – Мова рос.
Складчикова Н. В. Семантическое содержание метафоры и виды его компенсации при переводе / Н. В. Складчикова // Номинация и контекст: сб. научных трудов. – Кемерово, 1985. – С. 21-29.
Титова Е. А. Прагматический аспект передачи звукообразовательных средств при переводе поэтических текстов (на материале английского и русского языков) : дис. ... канд. филол. наук. : 10.02.20 / Титова Елена Александровна. – Челябинск, 2006. – 202 с.
Федоров А. В. Язык и стиль художественного произведения [Текст] / А. В. Федоров. – М. – Л. : Гослитиздат (Ленинградское отделение), 1963. – 132 с.

Козачук А. М.,
Київський університет імені Бориса Грінченка

СТИЛЬ ТЕКСТУ З ПОЗИЦІЇ ПЕРЕКЛАДАЧА

У статті проаналізовано різні дефініції стилю тексту, у тому числі з точки зору філології. Приділено увагу ролі автора у формуванні стилю тексту. На основі різних підходів до розгляду сутності перекладацької діяльності окреслено роль перекладача у формуванні стилю тексту перекладу та сформульовано дефініцію ідіостилу перекладача.

Ключові слова: стиль, переклад, перекладач, ідіостиль, автор, текст.

В статье анализируются различные дефиниции стиля текста, в том числе с точки зрения филологии. Уделяется внимание роли автора в формировании стиля текста. На основании различных подходов к рассмотрению сущности переводческой деятельности описывается роль переводчика в формировании стиля текста перевода и формулируется дефиниция идиостиля переводчика.

Ключевые слова: стиль, перевод, переводчик, идиостиль, автор, текст.

The article goes on various definitions of the text style from different viewpoints, including that of philology. The author's role in text style formation has been subject to consideration. On analysis of various approaches to text translation as activity, the translator's role in formation of the translated text style has been described. The definition of translator's individual style has been formulated.

Key words: style, translation, translator, individual style, author, text.

У повсякденному спілкуванні ми часто маємо справу зі стилями мовлення. В різних комунікативних ситуаціях кожен індивід користується відповідним стилем, який має свої особливості на лексичному, граматичному та фонетичному рівнях. У художніх творах автор тексту часто намагається передати особливості часопростору через використання певних стилів, не лише “говорячи” від імені персонажів, але й за допомогою засобів непрямой мови.

Будь-який автор тексту обирає мовностилістичні засоби з точки зору власного світогляду. Дослідження індивідуального стилю автора та мовностилістичних особливостей тексту, а також їх змін при перекладі є актуальними проблемами сучасної лінгвістики тексту та перекладознавства.

Як показав огляд сучасних наукових напрацювань, загальні питання стилістики досліджували Л. Бутакова, С.Дж. Голком, Т. Ляшенко, В. Мироненко, О. Місюра, Л. Оверстейхен, О. Павловська, І. Пономаренко, Г. Рен, Н. Фатєєва та інші; мовностилістичні засоби з точки зору перекладознавства вивчали М. Венгренівська, В. Комісаров, Г. Мірам, Ф. Салімова, М. Стріха та інші. Проте активна полеміка між ученими-філологами створює підґрунтя для подальших досліджень у цій галузі.

Метою статті є загальний розгляд понять “стиль”, “стиль тексту” та “ідіостиль”, а також тенденцій до змін мовностилістичних особливостей тексту при перекладі. **Завданням** статті ми обрали аналіз наукових джерел та відношень типу “автор-текст” та “перекладач-текст перекладу”.

Якщо проаналізувати поняття “стиль”, то не можемо не помітити, що цей термін неодноразово зазнавав ретермінологізації. Так, О. Павловська та І. Пономаренко приділяють увагу полісемії терміна та вважають його міжсистемним у декількох гуманітарних галузях. У їх розвідці здійснено етимологічний аналіз лексеми “стиль” та історія взаємодії її прямого та переносного значень. Після огляду значень терміну “стиль” з точки зору психології, лінгвістики, мистецтвознавства та інших галузей, зокрема беручи до уваги історичний аспект, автори статті зупиняються на тому, що розуміння стилю з точки зору саме античної риторики є основною семою значення терміна у наш час. Так, стилем називається спосіб підбору слів та виразів, а також певні правила використання різних мовних засобів, які вибірково впливають на адресата [7, с. 183-184].

Т. Ляшенко робить загальний огляд розвитку стилістики у германістиці. Аналізуючи різні погляди, у тому числі протилежні, вона підкреслює вагомий внесок структуралістів у дослідження цієї проблематики і приходять до висновку, що на сучасному етапі досліджень вважають стиль тексту сумою всіх наявних у ньому стилістичних елементів. Дослідниця стверджує, що одним з аспектів розгляду стилю є надання за його допомогою вторинної інформації про ситуацію спілкування, а також про відношення автора тексту (оригінальний термін – *продуцент тексту*) до адресата та до самої мови [4, с. 144].

Узагальнюючи основні принципи стилістичного аналізу художнього тексту, В. Мироненко пише, що стилістичні особливості будь-якого тексту включають не лише тропи та фігури, але і фонетичні та графічні прийоми, а також елементи всіх мовних рівнів, які сприяють досягненню комунікативної мети. Авторка статті також підкреслює, що всі компоненти стилю мають розглядатися у системі та взаємодії [6, с. 218-219].

С.Дж. Голком, визначаючи предмет стилістики як науки, також наголошує на тісному зв'язку лінгвістичних та нелінгвістичних засобів. Вчений зокрема стверджує, що літературна та естетична складові тексту є повністю рівнозначними за ступенем своєї важливості. Прагматичний аспект дослідження стилю тексту полягає у з'ясуванні того, якими мовними та немовними засобами можна виразити думку [13].

Як бачимо, розгляд поняття стилю та всіх його складових крізь призму його відношення до тексту свідчить про важливість прагматичного компоненту у дослідженні проблеми.

Для ряду вчених важливим є також соціолінгвістичний аспект стилістичних досліджень. Так, Г.-В. Рен порівнює різні точки зору на поняття “літературного стилю” (англ. – *genre*) і бере участь у дискусії з приводу визначення приналежності стилю тексту до соціальних чи лінгвістичних явищ, висловлюючись на користь лінгвістики. У статті стверджується, що вибір стилю автором тексту зумовлений “прагматичною” або “міжособистісною”

метою і прямим чином залежить від того, чого саме автор тексту має намір досягти [16, с. 84-85]. Також у праці розглядається таке явище як належність тексту до декількох стилів одночасно (англ. – *multi-genre*). Прикладом такого поєднання може бути цитування одного тексту (умовно назвемо його “Текст В”) у іншому (“Текст А”), при цьому типові стилістичні засоби тексту “В” не є типовими для тексту “А”. Таке поєднання стилів у одному тексті служить для досягнення якоїсь однієї мети автора, а стилістичні засоби тексту “В” підсилюють вплив стилістичних засобів тексту “А” на адресата і утворюють новий стиль [16, с. 86].

Проаналізуємо мовностилістичні особливості тексту на предмет відношення поняття “стиль” до автора тексту. Оскільки кожен індивід використовує не всі наявні у мові мовностилістичні засоби, а лише певну обмежену їх кількість, то, досліджуючи таке явище, можемо говорити про ідіостиль. Н. Фатеева описує його як систему характеристик, властивих для творів певного автора, яка робить унікальним авторський спосіб мовного висловлювання, втілений у цих творах [12].

Тісний зв'язок між автором та мовностилістичними особливостями тексту було помічено вже досить давно. Так, ми погоджуємося з думкою класика лінгвістики, представника Женевської школи А. Сеше. У його праці 1933 р. “Три Соссюрівські лінгвістики” зазначається, що у галузі досліджень лінгвістики організованого мовлення граматичний аналіз стилю автора тексту допомагає встановити залежність між характером мислення та формою вираження [10, с. 81].

Наявність зв'язку між характером мислення автора та мовностилістичними особливостями тексту досліджується також і з точки зору гендерних студій. Так, Л. Оверстейхен та О. Місюра розглядають гендерний аспект промов у суді і зокрема зазначають, що вибір мовностилістичних засобів залежить від роду основної діяльності та від статі автора тексту. Зокрема стверджується, що у деяких видах тексту спостерігається гендерна маркованість лексики, яка виражається не лише у виборі різних лексем, але й у виборі різних контекстів та різних сем для одних і тих самих лексем [14, с. 2].

Л. Бутакова розглядає відносини “*автор-текст*” з точки зору суб'єктивності ролі автора. Вона зазначає, що текст несе у собі “відбиток творчої свідомості” автора, а образ автора пов'язаний з формою словесної побудови художнього твору [1, с. 21]. Дослідниця також пояснює термін “*художня модель світу*” та відношення цього терміну до автора художнього тексту. Так, художня модель світу – це “естетично та комунікативно значуще суб'єктивно-об'єктивне відображення системи уявлень, знань та суджень про навколишню дійсність у формі художнього тексту” [цит. за 1, с. 116]. Здатність тексту бути художньою моделлю світу прямим чином пов'язана з властивостями його вербальних компонентів. На нашу думку, мова йде саме про зв'язок мовностилістичних особливостей тексту з його автором [1, с. 117].

Зробимо припущення про те, що, якщо результат перекладу як діяльності є текстом, то перекладач може прямим чином впливати на його стиль. Залишається з'ясувати, як часто перекладач абстрагується від стилю тексту під час виконання перекладу, і як часто він впливає на загальні зміни мовностилістичного характеру, які мають місце після виконання перекладу.

Наприклад, відомо про те, що перекладачі звертали увагу на стиль тексту вже декілька століть тому. Так, М. Стріха стверджує, що ще за княжої доби у Київській Русі перекладачі вже були досить вправними, освіченими, а також володіли різними стилями [11, с. 30]. При цьому дослівний переклад не завжди мав місце. Коментуючи цитати перекладачів XVII-XIX століть І. Величковського, Ж. де Флоріана та Ф. де ля Мотта, вчений пише, що на той час перекладачі вдавалися до численних трансформацій у тексті перекладу, час від часу практикувалося ігнорування перекладачем різних описів та деталізацій, якщо вони, на думку перекладача, були не такими цікавими, як текст у цілому. Зокрема, І. Величковський писав, що перекладач вигадує “інші способи, які до нашої мови пасують”, а іноді взагалі придумує їх наново [цит. за 11, с. 40]. І хоч тут автор монографії не говорить про зміну стилю тексту перекладачем, але сказане є свідченням того, що за доби класицизму мала місце виразна відмінність між оригінальним текстом і текстом перекладу не лише у фонетичній, але і в лексичній та граматичній підсистемах мови.

Багато інших дослідників перекладознавства також вбачають творчий компонент у перекладацькій діяльності не лише можливим, але і наявним. Так, у монографії В. Комісарова констатується поширеність випадків невідповідності мовностилістичних особливостей оригінального тексту і тексту перекладу, зокрема менш виражені образність, гра слів, спостерігається зміна ступеню експресії як у більший, так і у менший бік, тощо. Серед причин таких явищ називаються розбіжності у наборі відповідних одиниць вихідної мови та мови перекладу, прагматичними завданнями перекладацької діяльності, та інші [3, с. 118].

Як приклад зміни мовностилістичних особливостей тексту з метою передачі образності у процесі перекладу, наведемо здійснений Ф. Салімовою зіставний аналіз тексту оригіналу і двох варіантів перекладів роману Гі де Мопассана “*Bel-Ami*” на предмет причин дотримання та недотримання авторського ідіостилу. Авторкою статті встановлено, що індивідуальні стилістичні прийоми автора і мовні тропи – різні поняття. Тому перекладачеві художнього тексту іноді доводиться передавати образність не за допомогою еквівалентної лексики, а за допомогою мовностилістичних засобів мови перекладу [9, с. 63]. У результаті розвідки вченою зроблений висновок про те, що авторський стиль зберігається лише у тексті оригіналу [9, с. 64], тобто діяльність перекладача характеризується наявністю суб'єктивного компоненту.

Г. Мірам вважає, що такий суб'єктивний компонент перекладацької діяльності залежить від способу перекладу. Крім того, на думку науковця, на ступінь суб'єктивності перекладу впливає жанр оригінального тексту. Так, якщо здійснюється переклад наукової або технічної літератури – найважливішим завданням для перекладача є якнайточніша передача змісту. Якщо мова йде про переклад художнього тексту, то перекладач має не стільки передати зміст, скільки створити адекватний образ та викликати у читача певні емоції та асоціації, для чого в арсеналі різних мов наявні різні мовностилістичні засоби [5, с. 5].

Дещо схоже про важливість врахування стилістичних особливостей тексту перекладачем можемо знайти і

в офіційних документах. Так, в офіційному описі професії перекладача зазначається, що врахування мовностилістичних особливостей тексту важливіше для перекладу художніх текстів, ніж нехудожніх. Зокрема, професія перекладача художньої літератури ставиться в один ряд із професіями, які мають справу зі створенням зразків мистецтва. Заслуговує на особливу увагу думка про те, що переклад художнього твору вважається вдалим, якщо він сприймається у суспільстві як витвір мистецтва [15, с. 511]. На нашу думку, таке формулювання імплікує також приналежність тексту перекладу літературного твору до звичайних літературних творів.

Взагалі, належність тексту до літературних творів та її вплив на особливості перекладу цього тексту залежить від різних чинників. Наприклад, з точки зору функціональної стилістики про основні відмінності художнього тексту від нехудожнього дізнаємося з монографії В. Комісарова. Так, основна функція нехудожнього тексту – інформативна (тобто передача змісту), а художнього – поетична або художньо-естетична (тобто створення художнього образу, естетичний вплив). Таким чином, на думку вченого, художній переклад (як результат перекладацької діяльності) вважається витвором, якому властиві художні риси [3, с. 120].

Підтвердження думки про належність тексту перекладу до літературних творів знаходимо також у Г. Мірама. Вчений розглядає проблему навіть ширше і аналізує не лише художні тексти, але і науково-технічні тощо. Він прямо називає переклад будь-якого письмового тексту новим текстом, літературним твором. У його монографії зазначається, що письмовий переклад стає письмовим джерелом, і тому має задовольняти всім нормам мови, зокрема переклад будь-якого художнього тексту має стати невід’ємною частиною будь-якої національної літератури, мовою якої він перекладений, незалежно від того, якою була мова оригіналу [5, с. 120].

Якщо погодитися з думками вчених про те, що текст перекладу є твором, то, на нашу думку, можна констатувати існування такого явища, як творча діяльність перекладача. Цю точку зору можна обґрунтувати висновками з праці М. Венгрєнівської. Вона наводить приклад зміни у мовностилістичних особливостях тексту при перекладі. Зокрема вона описує стиль поезії Ф. Війона і характеризує його як простий, з практично відсутніми метафорами, евфемізмами та синекдохами. Згідно з її позицією, якщо у перекладі поезії Ф. Війона з’являються ці мовностилістичні засоби, то більшість з них є продуктом творчої діяльності перекладача [2, с. 55].

Таким чином, можемо зазначити, що оригінальний текст і текст перекладу не є тотожними, що зумовлене не лише різницею у фонетичній репрезентації його різними мовами, але також і різницею у використаних мовностилістичних засобах. Така різниця зумовлена перш за все різними мовностилістичними засобами і засобами художньої виразності, наявними у різних мовах.

З іншого боку, кілька вчених стверджують, що, перекладаючи текст (навіть не обов’язково художній), перекладач не може не здійснювати на нього свого суб’єктивного впливу. Такий вплив полягає в індивідуальному виборі мовностилістичних засобів тексту перекладу і, на думку багатьох вчених, він є не що інше як творча діяльність, у результаті якої отримуємо художній літературний твір, що стає частиною певної національної літератури.

Будь-який перекладач повинен володіти різними стилями, оскільки він має справу з різними текстами різних мов. Але оскільки перекладач у такому випадку є автором новоствореного тексту, то, на нашу думку, відносини типу “автор-текст” у традиційному розумінні цілком можна екстраполювати у площину відносин “перекладач-текст перекладу”. Таким чином, може бути проведена паралель між діяльністю перекладача і письменника. Здійснюючи переклад тексту (особливо якщо мова йде про художній текст), перекладач повинен розуміти прагматичний та соціолінгвістичний фактори ситуації, що впливає на вибір ним мовностилістичних засобів для тексту перекладу. Але суб’єктивний характер творчої діяльності дає підстави стверджувати, що перекладач добирає ці засоби крізь призму власного світогляду та власного бачення художньої картини світу. Тому ми вважаємо, що можна стверджувати про існування “ідіостилу перекладача”, і визначимо його за аналогією до дефініції Н. Фатєєвої як систему характеристик, властивих текстам перекладів, що виконані однією особою і становлять унікальний спосіб мовного висловлювання перекладача. Ідіостиль перекладача допомагає дослідити спосіб мислення перекладача, але він не є ідентичним ідіостилу автора оригінального тексту.

Отже, дослідження особливостей ідіостилу перекладача є дуже важливим у подальших наукових дослідженнях, а особливо у стилістиці, перекладознавстві, прагматичній, соціолінгвістиці та інших галузях.

Література:

1. Бутакова Л. О. Авторское сознание в поэзии и прозе: когнитивное моделирование [Текст] / Л. О. Бутакова ; Алтайский гос. ун-т. – Барнаул : Издательство Алтайского университета, 2001. – 283 с.
2. Венгрєнівська М. А. Творча майстерня перекладача (Збірка теоретичних розвідок) [Текст] : навч. посіб. / М. А. Венгрєнівська, А. Д. Гнатюк ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Редакційно–видавничий центр “Київський ун-т”, 1998. – 90 с.
3. Комісаров В. Н. Лингвистика перевода [Текст] : [монографія] / В. Н. Комісаров ; предисл. М. Я. Цвиллинг. – Изд. 2-е, доп. – М. : URSS, 2007. – 166 с.
4. Ляшенко Т. Розвиток стилістики і поняття стилю у германістиці [Текст] / Т. Ляшенко // Наукові записки. – Випуск 81 (2). – Серія: філологічні науки (мовознавство): У 4 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 142-144.
5. Мирам Г. Э. Профессия: переводчик [Текст] / Г. Э. Мирам. – 3-изд. – К. : Эльга ; К. : Ника-Центр, 2004. – 158 с.
6. Мироненко В. К вопросу о сущности понятия “стиль” и составляющих стиля художественного текста [Текст] / В. Мироненко // Наукові записки. – Випуск 81 (2). – Серія: філологічні науки (мовознавство): У 4 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 217-221.
7. Павловская О. Е., Пономаренко И. Н. Вариативность семантики термина ‘стиль’ в пространстве гуманитарных наук [Текст] / О. Е. Павловская, И. Н. Пономаренко // Культура народов Причерноморья. – 2004. – N49, Т.1. – С. 183-185 – Библиогр. в конце ст.: 10 назв. – рус.
8. Петренко Д. А. Проблема социально обусловленной вариативности речи и стилистическая дифференциация языка [Текст] / Д.А. Петренко // Культура народов Причерноморья. – 1999. – N10. – С. 131-133.

9. Салимова Ф. О некоторых стилистических особенностях перевода художественного текста (на материале романа Ги де Мопассана “Милый друг”) [Текст] / Ф. Салимова // Лингвостилистические особенности функциональных жанров. Переводческий аспект: Сб. науч. тр. / Ташк. гос. ун-т им. В. И. Ленина; [Редкол. : Д. Рашидова и др.]. – Ташкент : ТашГУ, 1986. – С. 61-64.
10. Сеше А. Три Соссюровские лингвистики [Текст] / Пер. К. Г. Филоновой // История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях, часть II. / Сост. В. А. Звегинцев. – М., Просвещение, 1965. – С. 60-84.
11. Стріха М. В. Український художній переклад: між літературою і націтворенням [Текст] / М. В. Стріха. – К. : Факт ; К. : Факт – Інформаційно-аналітична агенція “Наш час”, 2006. – 342 с.
12. Фатеева Н. Идиостиль (индивидуальный стиль) [Электронный ресурс] / Н. Фатеева // Онлайн Энциклопедия Кругосвет. – Режим доступа :
 13. http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/IDIOSTIL_INDIVIDUALNI_STIL.html?page=0,0
 14. Holcombe, C. J. Stylistics and poetry [Электронный ресурс] / С. Holcombe // Textetc.com, 2007. Режим доступа :
 15. <http://www.textetc.com/criticism/stylistics.html>
 16. Oversteegen L., Missioura O. Taal en gender in de advocatuur. Een stilistische analyse van pleidooien van vrouwelijke en mannelijke advocaten [Электронный ресурс] / L. Oversteegen, O. Missioura // Neerlandistiek.nl. – 09.05. – September 2009. – 16 p. Режим доступа :
 17. <http://www.neerlandistiek.nl/09.05/>
 18. Przewodnik po zawodach [Текст] / Departament Rynku Pracy MGPIPS. – Wydanie II. – Warszawa, 2003. – Том I. – 546 s.
 19. Ren, Guo-wei. Text, Genre and Multi-Genre [Текст] / G.-w. Ren // Studies in Literature and Language. Vol. 1, #7, 2010. – P. 82-88.

Конкульовський В. В.,
Херсонський державний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У КІНОТЕКСТАХ КОМЕДІЙНОГО ЖАНРУ

У статті здійснено перекладознавчий аналіз стратегій та тактик при транскодуванні кінокомедії "Old School" на матеріалі чотирьох російських перекладів; висвітлено основні способи перекладу, які використовували аматорські та професійні кіноперекладачі при відтворенні лінгвокультурної складової вербального тексту.

Ключові слова: кінопереклад, адаптація, реалія, адекватність.

В статье предпринят переводоведческий анализ стратегий и тактик при транскодировании кинокомедии "Old School" на материале четырех российских переводов; выделены основные способы перевода, которые использовали любительские и профессиональные кинопереводчики при воспроизведении лингвокультурной составляющей вербального текста.

Ключевые слова: киноперевод, адаптация, реалія, адекватность.

The article focuses on the analysis of the main translating strategies and tactics while trans-coding comedy movie "Old School" based on four different Russian translations; it highlights the main translating methods used by amateur and professional translators while recreating the linguistic and cultural components of a verbal text.

Key words: film translation, adaptation, realia, adequacy.

На сьогодні одним з найважчих жанрів кіно з точки зору перекладу є комедія, яка водночас залишається і найпопулярнішим жанром серед глядачів. Важливим для адекватного відтворення кінотексту для цільової іншомовної та іншокультурної аудиторії постає врахування культурно обумовленої асиметрії тексту оригіналу та тексту перекладу. Актуальність даної проблематики зумовлена, з одного боку, важливістю врахування труднощів перекладу кінокомедій для досягнення найповнішого результату, з іншого, – відсутністю теоретичних і практичних розвідок комплексного характеру у галузі кіноперекладу.

Мета даної статті полягає у висвітленні перекладацьких втрат у ключових, сюжетотвірних мовленнєвих актах у знаковій "культуроцентричній кінокомедії" (термін – В.В. Демецької) "Old School" на матеріалі чотирьох російських перекладів (два аматорських закадрових, один професійний закадровий та професійний дубляж). У нашому дослідженні ми виділимо основні способи перекладу, які використовували аматорські та професійні кіноперекладачі, проаналізуємо доцільність їх застосування, а також запропонуємо адекватні варіанти перекладу.

Релевантною цілям нашого дослідження вбачається запропонована Я.І. Рецкером класифікація перекладацьких трансформацій, яка характеризується чіткою структурованістю, логічне підґрунтя якої вповні відповідає магістральним питанням та завданням лінгвістичної складової теорії та практики перекладу. Завдяки розробленій класифікації ми можемо проаналізувати доцільність застосованих перекладачем прийомів і засобів при роботі з кінотекстом, а також прослідити логіку перекладача при виборі перекладацьких тактик, обраних для адекватного відтворення ключових, сюжетоформувальних ситуацій кінотексту.

Складність перекладу кінокомедій пов'язана з тим, що фільми комедійного характеру переповнені алюзіями, метафорами, гіперболами, іронією, евфемізмами, сленгом, жаргонізмами, реаліями, специфічним гумором, прищипаним певній лінгвокультурі, пряме транскодування яких почасти залишається незрозумілим і перекладачам, а звідси – цільовому рецептору. Специфічний гумор та етнокультурні реалії у кінотексті бажано адаптувати до культурних стереотипів глядача і відтворювати, враховуючи особливості менталітету країни перекладу. Кінопереклад, таким чином, вважається успішним за умови адекватної передачі прагматичного змісту кінофільму, його семантичних і лексико-стилістичних особливостей [1; 2; 3].

Багато глядачів не сприймають комедійний ефект у тому чи іншому мовленнєвому акті саме через невдалий переклад. Через такий переклад втрачається атмосфера та колорит фільму, адже мовленнєві акти в кінокомедіях – це сюжетоформувальні ситуації фільму, повороти сюжетної лінії, мікроситуації, які мають свій початок і своє логічне завершення.

Для нашого дослідження ми обрали прототипову американську кінокомедію "Old School". Даний фільм можна вважати ядерною, знаковою, культуроцентричною комедією з точки зору персонажів, хронотопу та композиції. На прикладі демонстрації знакових, прототипових американських фільмів у нашій свідомості у результаті когнітивних процесів формується картина американського способу життя, система цінностей тощо.

Розглянемо приклади неадекватного відтворення нецензурної лексики при перекладі фільму "Old School". Відтворення стилістично зниженої, нецензурної лексики залежить від конкретного перекладача. Проте, завжди слід враховувати розбіжність у співвідношенні ступенів експресії лексики в обох мовах для збереження оригінального рівня інтертекстуальності. Перекладач повинен намагатись передати авторський задум без використання вульгарних, лайливих слів. Засоби російської та української мов дозволяють соковито та яскраво передати нецензурну лексику мови оригіналу. Одним із таких хрестоматійних прикладів інтракультурної адаптації можна назвати, запропонований Я.І. Рецкером, фільм "Джентльмени удачі", автори якого зуміли без застосування грубих вульгаризмів яскраво передати жаргон злочинців. Цитати з цього фільму ввійшли у приказки і залишаються актуальними і сьогодні.

У комедії "Old School" можна неодноразово почути нецензурну лексику в мові оригіналу. Ось один з таких випадків: "all I want to do is get some fucking sleep". Це речення в аматорському перекладі звучить як: "все, что я хочу – это нех...во выспаться", але сам жанр оригіналу передбачає і більш нейтральний вислів на кшталт: "все, чего я хочу – это, черт возьми, хорошенько выспаться". Якщо пом'якшити лайку чи зовсім прибрати її з тексту,

втрачається весь колорит фільму, жанрові ознаки кінострічки, стилістика, особливості характерів героїв. В одному з епізодів актор констатує: “*love, it’s a motherfucker, huh*”. У перекладі ми чуємо: “*любовь – такое д... .. ебство*”. Але і тут характер персонажу не зміниться, якщо перекладач використає стилістично пом’якшувальний варіант: “*любовь – это такая чушь*”.

Важливим для перекладу постає адекватне відтворення етнозумовлених і соціальних реалій та онімів, притаманних певній лінгвокультурі. Так, жоден з чотирьох перекладів не передає яскраво виражений акцент офіціанта на ім’я Аві в мовленнєвому акті під час розмови головних героїв у піцерії. Перекладач повинен враховувати екстралінгвальні фактори так само, як і характери персонажів, їх акценти, при відтворенні імен, прізвиськ та манери говоріння для адекватної передачі прагматичного змісту. Оригінальний текст звучить так: “*I’m a big supporter... I look forward to pledging next semester*”. У перекладі ми чуємо: “*Я, Ави, большой сторонник... я собираюсь вступить в следующем семестре*”. Ми пропонуємо наступний альтернативний варіант перекладу реплік офіціанта: “*я есть большой сторонник ..., я собираюсь вступить в следующем семестре*”.

У фільмі часто неадекватно відтворені імена персонажів та їх прізвиська. Так, прізвисько “*Cheese*” перекладають “*Чиз*” або “*Сыр*”, як це зроблено у професійному закадровому варіанті. Переклад словниковим відповідником не передає суті прізвиська. У сленговому варіанті “*Cheese*” означає “*блювотник*”. Переклавши це слово “*срык/рыгунчик*” ми передаємо гумористичний ефект та допомагаємо рецептору зрозуміти походження прізвиська, його етимологію. Також незрозумілим є рішення перекладача змінити усім знайоме англосаксонське ім’я *Френк* на його франкомовний відповідник *Франк*.

Ще в одному мовленнєвому акті перекладач вирішив елімінувати фразу, яка стала крилатою для американської лінгвокультури та залишається такою і на сьогодні “*Blue, you’re my boy!*”. Одним із адекватних варіантів убачається такий: “*Блу, а ты мужик!*”, оскільки ця фраза використовується в американській лінгвокультурі для підбадьорювання та прояву захоплення. Водночас, не зважаючи на ці асоціації, прізвисько “*Blue*” у двох перекладах звучить “*Блю*” та “*Синий*”.

В одному з найкумедніших епізодів фільму фраза “*Honey, do you think KFC is still open?*” у професійному закадровому перекладі звучить як “*дорогая, может поедем в фитнес центр?*”. Перекладач зобов’язаний орієнтуватись на рецептора, тому дослівний переклад у даному випадку з аббревіатурою “*КейЕфСи*” пересічному глядачу здається незрозумілим, адже більшості жителів Росії та України невідома мережа ресторанів швидкого харчування “*Кентаки Фрайд Чикен*”, така популярна в США. Натомість, через асиметрію культур для адекватного сприйняття та активації тих самих фреймів у свідомості реципієнтів мови перекладач, доцільнішою є адаптація та заміна “*КейЕфСи*” на відомий усім “*МакДоналдс*”, що допоможе добитися динамічної еквівалентності. І тут заміна орієнтована на прагматичний аспект перекладу – на аналогічне сприйняття позначуваного словом поняття в мові перекладу. Отже, ми пропонуємо застосувати цілісну перебудову за Я.І. Рецкером, переклавши дане речення: “*дорогая, как ты думаешь, “МакДоналдс” все еще открыт?*”.

Під час ще одного сюжетоформувального мовленнєвого акту звучить фраза: “*Couple La-Z-Boys to fill it out, a starter couch. You could put a hot tub anywhere*”, яку переклали у такий спосіб: “*несколько нормальных бутылок, диванчик покрасивее и ванну*”, натомість адекватним убачається такий варіант: “*пару мягких кресел, стильный диванчик, можно джакузи куда-нибудь поставить*”. Перекладач не ідентифікував американську реалію “*La-Z-Boy*” – “*мягкое кресло*” і, можливо, виходячи із контексту, запропонував свій власний варіант “*несколько нормальных бутылок*”. Ще в одному з аматорських перекладів саме ця фраза вже отримала інший варіант інтерпретації, але знову ж таки з тієї самої причини – нівелювання реалій лінгвокультури оригіналу. Так, фразу “*You could put a hot tub anywhere*” переклали “*и ты можешь положить обогреватель, где хочешь*”. Перекладач проігнорував свого “найкращого друга”, словниковий відповідник “*hot tub*” – “*джакузі*”. Ще один приклад місінітерпретації тексту оригіналу: “*I don’t know where I was going with that*” перекладено у такий спосіб: “*я не знаю, куда я с этим приду*”, а також “*я не знаю, до чего бы я додумался*” у той час, як адекватним буде такий варіант: “*я не знаю, к чему я велля не знаю, к чему я это все говорю*”. Наведемо ще один приклад перекладацьких огріхів, причиною яких є “халатне” ставлення до відповідальної місії. Репліка “*I don’t mind popping for breakfast. I do speakers. I don’t do tests*” в аматорському перекладі звучить: “*я могу пропустить завтрак, я могу говорить речи, но я не могу проходить экзамены*”. Виходячи з перекладу, будь-який реципієнт відразу відчує певну алогічність репліки, адже зовсім не зрозуміло, чому він може “*пропустить завтрак*” разом із “*говорить речи*”, але при цьому “*не могу проходить экзамены*”? Адекватним може бути такий варіант перекладу: “*я не против заплатить за завтрак, но я занимаюсь колонками, я не занимаюсь тестами*”. Незрозумілим залишається варіант професійного закадрового перекладу фрази “*I’m good either way. Just need to run it by Marissa*” – “*А мне и так нравится. Я собираюсь поручить дом Мариссе*”. Прийнятним вважаємо варіант: “*Я – за, по-любому /Лично я – “за”/Мне подходят оба варианта. Только у Мариссы спросу/ Надо только обговорить это с Мариссой*”.

Ще один приклад перекладацької втрати при роботі з текстом оригіналу: фраза “*is this one of your guys?*” звучить “*здесь кто-то из ваших парней?*”. Можна припустити, що перекладацька втрата спричинена відсутністю скриптів у перекладача, а також тим, що перекладач не врахував відеоряд, переплутавши персонажів. Доречнішим у цьому контексті є такий варіант перекладу: “*это один из твоих новых друзей?*”.

У наступному прикладі до вислову “*it’s sick*” бажано застосувати антонімічний переклад “*клево/круто*”, враховуючи контекст мовленнєвого акту. Перекладач використав словниковий відповідник “*ужасно*”. Кардинально протилежною виглядає така ситуація: за контекстом і відеорядом видно як герой радісно вигукує “*that’s awesome*” – “*это круто!/шикарно!*”, але перекладач обирає зовсім протилежний варіант “*как грустно*”, який не тільки не відповідає авторському тексту, але й прямо протилежний загальному тону комунікативної ситуації.

У наступному прикладі було використано словниковий відповідник: “*Mitch, you’re on the rebound*” – “*Митч, тебя ударило рикошетом*”. Ми пропонуємо застосувати смисловий розвиток, адже цього вимагає контекст мовленнєвого акту: “*Митч, ты проходишь процесс реабилитации*”.

Під час розмови у психолога один з персонажів вживає слово “*underpants*”, а потім уточнює “*panties*”, які переклали одним словом “*труси*”. Перекладач можливо вирішив, що слово “*panties*” після “*underpants*” неважливе та елімінував його, проте, зважаючи на мовленнєвий акт та інтенцію автора, відображену у відеоряді, можна зрозуміти, що слово “*panties*” вжите для емпатичного та комічного ефекту і його бажано перекладати у відповідності до контексту, а тут це “*underpants*” – “нижнє белье”, а “*panties*” – “трусики”.

Розглянемо приклади застосування генералізації та конкретизації. “*Prom committee thing*” – “подготовительный комитет”, який, безперечно, потребує конкретизації – “подготовительный комитет к выпускному”.

“*I’m missing 18 holes of golf here*” – “мне не хватает 18 лунок для гольфа”. Перекладач застосував дослівний переклад у той час, як пересічному глядачеві гра в гольф, як і її правила абсолютно невідомі та незрозумілі. В даній ситуації краще застосувати генералізацію “я пропускаю гольф”, яка не вплине на прагматичний зміст повідомлення.

“*The co-host of CNN’s Crossfire, famed political consultant, the Raging Cajun, Mr. James Carvill*” – “ведущий программы СиЭнЭн “Перекрёстный огонь”, политический консультант из Реджин Кеджина”. Словосполучення “Политический консультант из Реджин Кеджина” постає чимось незрозумілим для більшості реципієнтів, тому доречнішим було б застосувати генералізацію “ведущий “Перекрёстного огня” на СиЭнЭн, известный политический консультант – Джеймс Карвилл”. Ще в одному варіанті назву ток-шоу “*Crossfire*” елімінували. Елімінація в даному випадку є виправданою, оскільки для більшості іншопольованих глядачів передачі на CNN є невідомими, тому назва програми не буде нести жодного змістового навантаження.

Розглянемо приклади використання перекладачами словникових та варіантних відповідників.

“*Chicks*” – “курочки”. Через асиметрію культур краще використати варіантний відповідник і за рахунок адаптації добитися динамічної еквівалентності. В російській та українській лінгвокультурах “*курочками*” називають найкращих і найдорожчих проститутток. Перекладачеві не вдалося передати прагматичне значення слова і краще було б використати прагматичний еквівалент “*телки*”.

“*School spirit*” – “дух школы”. В англійській мові та американському суспільстві слово “*school*” означає не лише школу. У даному контексті краще було використати варіантний відповідник “*университетский дух*”.

“*On campus*” – “в округе”. “Кампус” – слово, свого часу неологізм, довгий час перебуває в активному лексиконі більшості жителів України та Росії, а тому заміна прямого словникового відповідника варіантним є виправданою.

Таким чином, у ході нашого дослідження ми здійснили перекладознавчий аналіз стратегій та тактик при транскодуванні кінокомедії “*Old School*” на матеріалі чотирьох російських перекладів; висвітили основні способи перекладу, які використовували аматорські та професійні кіноперекладачі при відтворенні лінгвокультурної складової вербального тексту.

Проблематика дослідження має суттєві перспективи, актуальне теоретичне та практичне значення для перекладознавства з огляду на всезростаючу популярність кіно в Україні та водночас відсутність теоретичних і практичних розвідок комплексного характеру у галузі кіноперекладу.

Література:

1. Горшкова В. Е. Перевод в кино Текст. / В. Е. Горшкова. – Иркутск : МИГЛУ, 2006. – 278 с.
2. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. // Об искусстве. – СПб. : Искусство-СПБ, 1998. – С. 315 – 323.
3. Слышкин Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) / Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова // Поэтика. История литературы. Кино. – М. : Водолей Publishers, 2004. – 164 с.

Котковець А. Л.,

Національний Технічний Університет України "Київський Політехнічний Інститут"

СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ БАГАТОКОМПОНЕНТНИХ МЕТАФОРИЧНИХ ТЕРМІНІВ

Стаття присвячена проблемам перекладу композитних метафоричних термінів. Здійснюється аналіз шляхів утворення метафоричних термінів та розглядаються основні правила відтворення багатокомпонентних семантично мотивованих термінологічних одиниць.

Ключові слова: структурна класифікація, метафора, багатокомпонентний термін.

Статья посвящена проблемам перевода композитных метафорических терминов. Осуществляется анализ путей создания метафорических терминов, и рассматриваются основные правила передачи многокомпонентных семантически мотивированных терминологических единиц.

Ключевые слова: структурная классификация, метафора, многокомпонентный термин.

The article is devoted to the problem of the compound metaphorical terms translation. The ways of formation of metaphorical terms are analyzed, the main rules of conveying multicomponent semantically motivated terminological units are considered.

Key words: structural classification, metaphor, multicomponent term.

В епоху постійних відкриттів у сфері науки і техніки, що пропонують безліч нових можливостей для розвитку і розширення усіх галузей економіки, все більше уваги приділяється особливостям функціонування та перекладу термінологічного прошарку лексики. Процес утворення нових, найчастіше багатокомпонентних, термінів є майже безперервним, це ставить вищі вимоги до їх адекватного перекладу з метою обміну інформаційним досвідом.

Недостатньо дослідженою, але суттєвою складовою термінологічної лексики є метафоричні терміни. Вивченням цих одиниць займалися І.С. Беркешук, С.Н. Горелікова, В.І. Карабан та інші. **Аналіз праць** дослідників дозволив виявити специфіку утворення та перекладу вищезгаданих одиниць, а також сприяв конкретизації **мети роботи**, яка полягає у поглибленому розгляді складних метафоричних термінів та особливостях їх відтворення українською мовою.

Існує безліч визначень терміна, в дуже узагальненому сучасному тлумаченні це одиниці на позначення спеціальних понять в певних галузях. Так само як і визначень, класифікацій термінологічної лексики також є велика кількість. Варто детально зупинитися на структурній класифікації, адже нас цікавить багатокомпонентний термін. Традиційною у лінгвістиці є класифікація термінів за морфологічною будовою на **прості** (одне слово): *circuit* – ланцюг; **складні** (два і більше слів, що пишуться разом або через дефіс): *flywheel* – маховик; та **терміни-словосполучення**, які складаються із декількох компонентів: *circuit breaker* – автоматичний вимикач [5, с. 258]. Дещо іншу думку висловлює А. В. Суперанська, що дотримується ідеї поділу термінологічних одиниць наступним чином. **Терміни-слова** (виражені єдиним словом: *valve* – *кран*); **терміни-словосполучення** (вільні словосполучення: *nuclear power plant* – *атомна електростанція*, де кожний з компонентів – термін, що може вступати в двосторонній зв'язок; зв'язані словосполучення, де ізольовано взяті компоненти можуть і не бути термінами, а в поєднанні вони утворюють термін-словосполучення: *dead-wood* – *буферний брус*); **багатокомпонентні терміни** (такі терміни можуть бути три-, чотири- і більше компонентними: *page description language* – *мова опису сторінок*) [6, с. 130-137]. Досить обґрунтованою та вичерпною є класифікація В.І. Карабана, згідно якої терміни за своєю будовою поділяються на **прості** (*anode* – *анод*), **похідні** – суфіксальні (*transmitter* – *передавач*, *feeder* – *фідер*), префіксальні (*multi-cylinder* – *багатоциліндровий*) і суфіксально-префіксальні (*reprocessing* – *повторна обробка*), **складні** (*flywheel* – *маховик*) та **терміни-словосполучення** (*protective choke* – *захисний дросель*) [3, с. 54].

У будь-якій з перелічених морфологічних категорій можуть бути представлені **метафоричні, або семантично мотивовані терміни**. Вмотивованість термінів є однією з головних вимог до термінології [4, с. 13-14]. За характером мовної вмотивованості лексико-семантичних варіантів багатозначного слова традиційно визначають два основні типи перенесення значення найменувань: **метафору і метонімію**. Мовні метафори, як правило, висловлюють стійку подібність, якусь постійну схожість, частіше за все за формою, розміром, кольором, якістю та іншими ознаками, що сприймаються за допомогою органів чуттів (*the neck of the bottle* – *шийка склянки*, *mouth of the river* – *гирло річки*, *the lungs of the town* – *легені міста*).

У випадку, коли наукові та технічні терміни утворюються шляхом зміни значення слів загальнолітературної мови, виокремлюють 4 види термінотворення, подані далі. **Називання за схожістю зовнішніх ознак** (форма, розмір, колір і т. ін.). Часто використовують назви окремих частин тіла. Наприклад, такі назви деталей машин як *head* (*голівка*), *tooth* (*зуб*), *knee* (*коліно*), *kneed* (*колінчастий*), *finger* (*палець*, *шриффт*, *контакт*), *cheek* (*щока*, *бічна стінка*) і т.д. Багато механізмів отримали назви від назв тварин (*crane* – *підйомний кран*, за формою нагадує журавля). **Називання за схожістю функції**, наприклад, *wing* – *крило літака*, *to doctor* – *лагодити*, *усувати*, *door* – *засув*, *люк*). В основі **термінотворення за суміжністю понять** лежить метонімія, наприклад термін *tare* (*тара*) використовується для позначення не лише упакування, а й його ваги. **Терміни, утворені за аналогією понять**, характерні тим, що для вираження термінованого поняття вживається слово із побутової лексики, яке може мати асоціації із термінованим науковим поняттям (наприклад, *fatigue* – *втомлюваність металу*, *resistance* – *опір*, *exhaust* – *випуск*, *вихлопна труба*) [2, с. 131-132]. Отже, метафоризація загальноживаної лексики є відомим джерелом поповнення термінологічного словника.

Безсумнівно, семантично мотивовані терміни є досить специфічною групою лексичних одиниць, відтворення яких іншою мовою може викликати труднощі. Оскільки особливу увагу у даній роботі привертають композитні метафоричні терміни, варто розпочати з основних **правил перекладу багатокомпонентних термінів**. Переклад

складних термінів складається з двох основних процедур – аналітичної та синтетичної. Велику роль при перекладі словосполучень відіграє саме аналітичний етап – переклад окремих його компонентів (ними можуть бути не тільки слова, а й словосполучення). Важливо також встановити, в яких семантичних відносинах перебувають компоненти між собою та з головним компонентом терміна-словосполучення. Характер цих відносин й визначає порядок та сам зміст перекладу складного терміну. Синтетичний етап перекладу передбачає вибудовування компонентів в залежності від зазначених семантичних відносин і отримання остаточного варіанту перекладу складного терміну [3, с. 123]. При перекладі багатокомпонентного терміна перш за все необхідно знайти та розкрити значення основного компоненту. Велику роль при цьому відіграє контекст. Потім у складі терміну потрібно знайти внутрішні терміни, якщо вони наявні, зі словами, що до них належать [2, с. 133]. У неприйменниковому термінологічному словосполученні, що складається з ланцюжку слів непов'язаних між собою службовими словами (артикллями, прийменниками), головним словом є останнє, решта слів, розташованих зліва, відіграють другорядну роль – роль означення. Переклад неприйменникових словосполучень потрібно починати з головного слова (*vinyl composition tile* – плитка вінілового складу; *time division multiple access system* – система часового розділення з багаторазовим доступом) [7, с. 28]. Таким чином важливим моментом є знаходження головного слова у словосполученні, а також визначення внутрішніх зв'язків у конструкції.

Однак слід пам'ятати, що існує цілий ряд мотивованих термінів-словосполучень, які не допускають дослівного перекладу, хоча їхні окремі компоненти мають еквіваленти в українській мові. У такому випадку термін-словосполучення необхідно розглядати як єдине ціле в смисловому плані, а переклад здійснювати не окремих слів, а всього словосполучення: *control rod* – графітовий стрижень, *sequence control register* – лічильник команд, *catchment area* – район охоплення обслуговуванням (у межах якого власник магазину може розраховувати на попит населення) [7, с. 27]. Дуже важливо звертати увагу на такі моменти щоб уникнути неправильного перекладу.

Таким чином, якщо компонентом такого складного терміну є метафорична одиниця, необхідно враховувати й особливості її перекладу. Оскільки метафоричні терміни є мотивованими, асоціації у творців термінів в різних мовах можуть бути різні. Якщо поняття ґрунтується на його найголовнішій властивості чи вдалому порівнянні, то й в інших мовах ці ознаки братимуться за визначальні (наприклад, у комп'ютерній термінології: *user* – користувач, *mouse* – мишка, *reset* – перезапуск тощо). У таких випадках переклад терміна перетворюється на переклад звичайного слова, що є найпростішим шляхом підбору назви до певного наукового поняття. Але не завжди передача метафори є легким завданням, іноді необхідно вживати певні перекладацькі методи. П. Ньюмарк пропонує декілька способів перекладу метафорики:

- збереження образу у мові перекладу;
- заміну образу мови джерела стандартним образом мови перекладу, який не суперечить культурі мови перекладу;
- відтворення метафори за допомогою образного порівняння зі збереженням образу (але з можливою зміною експресії);
- переклад метафори (або образного порівняння) за допомогою образного порівняння (або, інколи, метафори) з тлумаченням значення (це сприяє розумінню, але може призвести до втрати експресивності висловлювання);
- відтворення семантики метафори описово (може застосовуватися, якщо метафора нечітка і її збереження є недоречним, хоча певні аспекти настанови висловлювання можуть втратитися);
- пропущення метафори, якщо вона є надлишковою (необов'язковою);
- збереження метафори з конкретизацією значення з метою підсилити образ [8, с. 87-91].

При перекладі науково-технічних мотивованих термінів, варто пам'ятати про відмінності при передачі **мовних** ("стертих") та **мовленнєвих** (індивідуально-авторських) метафор. Отже, мовні метафори (перекладні відповідники зафіксовані у словниках) у перекладі можуть передаватися **метафоричним словом** (*coal basin* – вугільний басейн, *apron* – козирок, *herring-bone tooth* – зуб шевронного колеса), та **неметафоричним словом** (*altar* – горизонтальний шельф, *goose-neck tool* – пружинний різець) [3, с. 203]. Образ метафори у перекладі може відрізнитися від оригіналу. У деяких випадках перекладу мовної метафори перекладач має можливість вибору між метафоричним та неметафоричним відповідником.

Передача **мовленнєвої** метафори є більш складним завданням, адже не має усталених відповідників виступаючи фактично семантичним новоутворенням. Існують три основних способи передачі таких метафоричних слів (в тому числі термінів):

Метафоричним словом, що має такий же або дуже подібний характер образності (*grey absorption* – сіпе поглинання, *sawtooth wave* – пилкоподібне коливання);

Метафоричним словом, що має інший характер образності (*zapping* – затирання (запису у пам'яті), *bleed* (полігр.) – "зарізати" (обрізати поля разом з частиною тексту);

Неметафоричним словом, що передає тільки денотативний зміст англійського метафоричного слова, а не образність (*Christmas tree* – фонтанна арматура, *squirrel cage washer* – роторно-елеваторна мийка машин, *brain* – центральний процесор);

Можна сформулювати загальне правило перекладу метафоричних слів (в тому числі термінів): образність мовної метафори у перекладі передавати необов'язково, а образність мовленнєвої метафори передається по можливості. Для того, щоб компенсувати певну стилістичну втрату через вживання у перекладі необразної лексики замість метафоричних слів в оригіналі, перекладач може в іншому місці тексту вжити метафоричне слово мови перекладу як відповідник необразного слова в оригіналі [3, с. 203-204]. Тож вибір метафоричних і неметафоричних відповідників залежить від перекладача.

Таким чином, дослідження термінологічної лексики дозволяє виокремити прості, складні терміни та терміни-словосполучення (які можна віднести до багатокомпонентних одиниць). Різною морфологічною структурою характеризуються і метафоричні терміни, що є семантично мотивованими. Вони представлені термінами утворе-

ними за схожістю певних ознак (колір, форма, розмір, якість) та за подібністю функцій. Коли такі метафоричні терміни входять до складу більших термінологічних утворень та стають складовими багатокomпонентних одиниць, важливо пам'ятати про деякі правила їх перекладу. Зазвичай відтворення композитних термінів відбувається шляхом перекладу окремих складових, встановлення їхнього значення та внутрішніх зв'язків (всередині багатокomпонентного утворення). Необхідно знайти ключове слово, що найчастіше займає кінцеву позицію, та слова, що характеризують його. Але в деяких випадках мотивовані терміни слід перекладати як одне ціле без розкладання на окремі частини. Метафоричний термін може передаватися іншою мовою метафоричним словом зі збереженням або зміною образності, чи неметафоричним словом (іноді описово). У деяких випадках цей вибір залежить від перекладача. Перспектива подальшого розвитку у даному напрямку вбачається у більш детальному вивченні термінів з метафорою антропоморфного типу, тобто термінологічних одиниць, мотивованих назвами частин тіла.

Література:

- Беркешук І. С. Композитні утворення у складі ад'єктивів, мотивованих назвами частин тіла // Українознавчі студії. – № 6-7. – Івано-Франківськ, 2005-2006. – С. 82-87.
- Гореликова С. Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке // Вестник ОГУ. 2002. №6. – С. 129-136.
- Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина II. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі / В. І. Карабан – Вінниця : Нова книга, 2001. – 303 с.
- Кияк Т. Р. Про засади формування сучасної української термінології // Тези доп. міжнар. наук. конф. "Пробл. Української науково-технічної термінології". – Львів.: Вид-во Львів. політех. ін-ту. – 1993. – С. 13-15.
- Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу / А. Я. Коваленко. – К. : Фірма "Інкос", 2002. – 320 с.
- Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы теории / А. В.Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева – М. : Наука, 1989. – 246 с.
- Хоменко С. А. Основы теории и практики перевода научно-технического текста с английского языка на русский : Учебное пособие / Хоменко С. А., Цветкова Е. Е., Басовец И. М. – Мн. : БНТУ, 2004. – 204 с.
- Newmark P. Approaches to Translation / Peter Newmark. – Oxford : Pergamon Press, 1981. – 200 p.

Коцій Ю. П.,

Київський національний університет ім. Т.Г.Шевченка

ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ДІАЛОГУ В П'ЄСІ Ф.Г. ЛОРКИ “ДІМ БЕРНАРДИ АЛЬБИ”

У роботі досліджуються жанрово-стилістичні особливості перекладу діалогу в драмі Ф. Гарсія Лорки “Дім Бернарди Альби”. Значна увага приділяється особливостям розмовного мовлення, його лексичним, граматичним та стилістичним аспектам.

Ключові слова: художній твір, драма, діалог, переклад, розмовне мовлення, адекватність перекладу, асиметрія, перекладацькі трансформації.

В работе исследуются жанрово-стилистические особенности перевода диалога в драме Ф. Г. Лорки “Дом Бернарды Альба”. Особое внимание приселяется особенностям разговорной речи, его лексическим, грамматическим и стилистическим аспектам.

Ключевые слова: художественное произведение, драма, диалог, перевод, разговорная речь, адекватность перевода, ассиметрия, переводческие трансформации.

Genre-stylistic peculiarities of the dialogue in the dramatic work of F.G. Lorca “The house of Bernarda Alba” are being studied in this article. Significant attention is paid to lexical, grammatical and syntactical features of the colloquial speech.

Key words: artistic work, drama, translation, colloquial speech, adequacy of translation, asymmetry, dialogue, translation transformations

*Театр – це школа сліз і сміху, це своєрідна трибуна,
з якої треба викривати брехливу або застарілу мораль
відбиваючи в живих долях вічні закони серця і душі людської.*

Федеріко Гарсія Лорка

Питання перекладу драматичного твору обумовлене його жанрово-стилістичними особливостями, адже драма – особливий жанр літературної творчості, що виділяється суттєвими особливостями як у способах донесення до адресата відтворених мовними засобами образів і подій, так і в мовній організації тексту, призначеного для акторського відтворення у сценічному просторі.

Ситуації та образи драматичного твору подаються глядачеві у спосіб сприймання реальної (умовно-реальної), відтвореної на сцені ситуації, а також за участі двох рецепторів – зорового і слухового. Водночас драматичний твір існує і у письмовому варіанті, тоді сприймання змалюваного словом образу чи ситуації відбувається за участі лише одного рецептора – зорового. П'єса для читання існує як окремий твір, і читач є його самостійним інтерпретатором. Текст для читання не тільки не виключає, а передбачає перечитування – багаторазове сприйняття драматичного твору читачем. Тому читацьке сприйняття драми може бути діахронним, оскільки реакція читача оформлюється поступово, в ході опанування твору.

Літературний текст, як складова літературного процесу включає в себе соціальні та лінгвістичні аспекти, адже одне визначає інше. Мова твору залежить від епохи, яку описує автор та до якої він належить. За допомогою монологів та діалогів, а також ремарок автор вивільняє свою уяву, намагаючись показати читачам свою душу, спілкуватися з ними. Ф. Гарсія Лорка використовує слово “трибуна” у своїх судженнях про театр, вкладаючи в нього безпосередню можливість спілкування з суспільством, намагаючись пробудити їх національну свідомість.

Об'єктом нашого дослідження виступають шляхи досягнення адекватності перекладу іспанського драматичного твору українською мовою. **Актуальність** такого дослідження зумовлена потребою розроблення та удосконалення підходів, методів перекладу мови творів драматичних в цілому. У наш час розбудови української держави та культури постає гостра необхідність якісних україномовних перекладів драматургії. Для забезпечення їм належного адекватного рівня потрібна не лише висока кваліфікація перекладача, але й окреслення меж перекладацької свободи. В цію мету в нашій статті ми спробували дослідити жанрово-стилістичні особливості українського перекладу діалогу іспанського драматичного твору ХХ століття видатного іспанського майстра пера Ф. Гарсія Лорки.

Новизна полягає у тому, до сьогодні переклад іспанської драми не знайшов належного висвітлення в працях вітчизняних науковців, тому активізація наукового процесу до цього роду літератури є на сьогоднішній день цілком виправданою і необхідною.

Мета дослідження полягає у визначенні теоретико-методичних засад перекладу драматичного твору та репрезентованих в них особливостей розмовного мовлення, а також у здійсненні літературознавчого і порівняльного аналізу перекладів, який враховує передусім жанрові й родові особливості драми.

Предметом дослідження виступають жанрово-стилістичні особливості діалогу в п'єсі “Дім Бернарди Альби” Ф. Гарсія Лорки.

Проаналізований твір – страшна метафора Іспанії часів епохи тиранії та механізму його реалізації. Дія розгортається на тлі села 20-х років ХХ століття, періоду правління Прімо де Рівери, тирана та диктатора Іспанії. У драмі знаходять своє відображення політичні події тих років, але не явно, а завуальовано у психологічному підтексті. Як зазначав сам Ф. Гарсія Лорка – це перша спроба “театру соціальної дії” [7, с. 23]. У центрі п'єси зображено соціальний конфлікт. Головна героїня, Бернарда, – це тиран, жорстока фанатичка у ставленні до своїх дочок, які приречені на відмову від шлюбу, бо, на думку Б. Альби, їм немає достойних наречених, а видавати їх за наймитів-злидарів вона не бажає. Єдиного, за кого вона згодна видати свою дочку Ангустіас, хоча вона вже і не

молода, але у якій є певний спадок, – це Пепе. Проте, Бернарда не хоче помічати, що він кохає її найменшу дочку, Аделу. Бернарді байдуже, що відчувають її доньки, головне, щоб люди думали про них поважно. Так Лорка намагається провести паралель з іспанським режимом того часу, зображує період страшного тиску на свідомість та підсвідомість людей, які прагнули вирватися з гнітючого середовища, та не могли цього зробити, який був такий же суворий, як Бернарда Альба. Трагічний кінець п'єси пов'язаний не з самим фактом смерті молодшої дочки, а з фактом замовчування подій, через які та вчинила самогубство. Головне для Бернарди, як і для будь-якого тирана, щоб ніхто не дізнався правду.

Дослідження перекладу драматичних творів посідає вагоме місце у сучасному перекладознавстві. Проте, слід зазначити, що на сучасному етапі ще не вироблено цілісної теорії перекладу саме драматичних творів. Водночас, не можна не зазначити новітній доробок вітчизняних фахівців у галузі перекладу драматургії, адже останнім часом ця тема привертає увагу низки вітчизняних науковців, зокрема, суттєвий внесок зроблено такими перекладознавцями як Т. Некряч [19], Н. Бідненко [1], В. Матюша [18] та інші. Щодо зарубіжних дослідників, то найбільшу увагу до перекладу драматичних творів та її мови присвятили П. Езпелета Піорно, Р. Меріно, Е. Еспаса, О. Зіх, І. Левий, М. Мейер, О. Зубер, М. Гріффітс й навіть П. Ньюмарк коротко торкнувся питання перекладу драми та її специфіки [16].

За словами В. Волькенштейна драматичний твір – це зображення конфлікту у вигляді діалогу дійових осіб та ремарок автора [2, с. 9]. Найчастіше автор драми вдається до розмовного мовлення, оскільки мова персонажів збігається з особливостями розмовного мовлення (надалі РМ). Відтак адекватність відтворення особливостей РМ і є запорукою адекватного перекладу драматичного твору в цілому. Мова йде, в першу чергу, про сучасну драму, яка не має віршованого характеру.

П'єса написана у формі діалогу персонажів мовою, що суттєво наближається до розмовного мовлення. Водночас, як художнє ціле, не можна не помітити і власне сценічні засоби увиразнення мовлення персонажів, покликані справити естетичне враження на читача/глядача. Таким чином, завдання перекладача зводиться до пошуку адекватних засобів відтворення стилевих особливостей розмовного мовлення (надалі – РМ) та збереження художніх засобів, притаманних авторові тексту оригіналу (надалі – ТО).

Драматичному діалогу властива експресивність, оскільки конфлікт, драма, дія – це вираження емоцій, почуттів за допомогою мови з певним стилістичним забарвленням. В.Д. Девкін вважає, що діалог – це розмова, при якій відбувається безпосередній обмін репліками [4, с. 5]. У сучасній лінгвостилістиці ствердилися такі концептуальні положення щодо мови драматургії:

Діалог – основна форма художнього зображення в драмі.

Діалог у драмі побудований на усно-розмовному синтаксисі.

Співвідношення репліки та ремарки є показником ідеостилію автора.

Репліка є засобом індивідуалізації, типізації, увиразнення мови персонажів.

Соціальна приналежність дійових осіб позначається на мовних партіях персонажів, тобто залежить від ієрархічного положення героїв драматичних творів [1, с. 65].

Мова персонажів драми “Дім Бернарди Альби” характеризується наявністю експресивних розмовних лексем, вжитком емоційно-забарвлених фразеологізмів. На синтаксичному рівні можна відзначити такі особливості мови персонажів п'єси як неповні та еліптичні речення, усталені синтаксичні фразосхеми. Розмовний стиль мовлення персонажів виявляється і в таких особливостях як непрямий порядок слів у реченнях, наявність низки окличних речень, емоційних вигуків тощо.

Слід зазначити, що в цілому М. Москаленку вдалося відтворити особливості розмовного мовлення персонажів п'єси. При цьому не можна не відмітити, що прямі лексичні та синтаксичні відповідники трапляються доволі рідко. Ось деякі з них:

– *Las viejas vemos a través de las paredes. ¿Dónde vas de noche cuando te levantas?* – Ми, старі, крізь стіни бачимо. Куди ти ходиш, як встаєш уночі? [13, с. 387]

– *Abre. No creas que los muros defienden de la vergüenza* – Відчиняй! Не думай, що мури від ганьби сховають! [27, с. 413]

Як видно з цитованих прикладів збігаються в оригіналі і в перекладі як структура речень, так і їхнє лексичне наповнення.

У більшості ж випадків спостерігаємо асиметрію засобів вираження РМ в оригіналі та перекладі.

Розглянемо кілька прикладів:

– *¡Sarmentosa por calentura de varón!* – *Висохла, як лоза, від мужицького жару!* [3, с. 370]

– *¡Vieja lagarta recocida!* – *Стара жаба!* [3, с. 370]

– *¡Mala, más que mala!* – *От гадюка!* [3, с. 370]

Як видно з першого прикладу, в перекладі використовується порівняння *як лоза* хоча в тексті оригіналу наявна лише лексема *sarmentosa*, яка означає *крива, вузлувата, скрючена* (про пагони в'юнкої рослини). Лексема містить негативну конотацію, яку перекладач відтворив через порівняльну структуру з дієсловом *сохнути/висохнути*.

У другому прикладі прослідковується семантичний зсув, лексеми *lagarta recocida* (*бувала ящірка*), вжиті у переносному значенні, яку замінено на *стара жаба*, тобто змінено об'єкт метафори, оскільки в українській мові *ящірка* не має такої конотації, як в іспанській. Водночас, українська лексема *жаба* адекватно відтворює авторську оцінку і влучно передає негативну характеристику.

Третій приклад, містить пряму думку про співрозмовника, яке в іспанській мові виражається через прикметник *mala* у вищому ступені порівняння (*más que*). В українському варіанті перекладач вдається до метафори *гадюка*, широко вживаної в українській мові як символ підлості, не порядності тощо. Можна стверджувати, що перекладач дещо посилив та конкретизував негативну оцінку, закладену в ТО.

Зважаючи на відмінності лексичної системи іспанської та української мов, зокрема і на рівні РМ, перекладач

часто вдається до заміни стилістично-нейтральної лексеми оригіналу на її емоційно забарвлений еквівалент української мови. Наприклад:

– *No, pero les gusta verlo y comentarlo, y se chupan los dedos de que esto ocurra* – Так, але наші охочі роздивляються, та паякати, та пальці обсмоктувати [6, с. 375]

– *¿Siguen diciendo todavía la mala letanía de esta casa?* – І люди досі плещуть язиками про чесний дім? [23, с. 407]

– *¿Qué escándalo es éste en mi casa y con el silencio del peso del calor? Estarán las vecinas con el oído pegado a los tabiques* – Що то за галас у мене в домі, коли така спека стоїть? Сусідки, либонь, уже й вуха нашорошили [16, с. 393]

Як видно з наведених прикладів, перекладач вдається до стилістично маркованих українських синонімів іспанських нейтральних лексем та надання їм експресивності. Дієслова *comentar*, *decir* – стилістично нейтральні, українські ж їх відповідники *паякати*, *плескати язиками* належать до зниженої розмовної лексики, що сприяє створенню природності розмовного мовлення та відповідає авторському задуму.

Третій приклад цікавий не тільки тим, що при перекладі прослідковується рекатегоризація у виразі *con el oído pegado*, яке інтерпретоване дієсловом з додатком *нашорошили вуха*, а й тим, наскільки влучно підібране це дієслово, що відповідає розмовному регістру української мови, воно підсилює сказане в ТО і надає експресивності при перекладі.

Частотними виявилась і ампліфікація (додавання) через узуальність певних розмовних кліше в українській мові:

– *¿Qué tienes tú que olvidar?* – А що тобі забувати?

– *Cada una sabe sus cosas* – У всякого своє на душі [14, с. 391]

– *No sé qué te diga. Yo sufro por esto* – Не знаю, що тобі й сказати. В мене душа болить [20, с. 401]

– *Debía estar contenta y no lo estoy* – Мабуть, я мала б радіти, а на душі тяжко! [22, с. 404]

Цілоком природно, що у РМ відтворюється мовна і концептуальна картина світу носіїв тієї чи іншої мови. В українській мові важливе місце посідає *душа*, тож в низці українських колоквиалізмів використовують лексему *душа*, а в іспанській мові узуальною виявилась лексема *corazón*. Як засвідчує зібраний матеріал, лексема *душа* вживається частіше аніж лексема *серце* в українському перекладі.

Проте, частотними виявилися глибші лексико-граматичні перетворення розмовних реплік оригіналу, де поєднуються реструктуризація з додаванням та лексичними замінами з метою збереження особливостей розмовного регістру. Слід віддати належне М. Москаленку, якому вдалося знайти точні функціональні відповідники іспанським колоквиальним кліше, які, незважаючи на значні структурні і лексичні розбіжності відтворюють як зміст, так і тональність іспанських реплік:

– *¡Mala puñalada te den, mosca muerta!* *¡Sembradura de vidrios!* – Здохла б ти, наскудо! Кляте поріддя! [16, с. 394]

– *¡Suave!* *¡dulzarrona!* – Ач, ласунка! Солодкозуба! [374, с. 5]

– *¡Mandona!* *¡Dominante!* – Ач, цариця! Іродова дочка! [1, с. 365]

– *¡Oledora!* *¡Pérfida!* – Нушпорка пішла! [13, с. 387]

Усі вищезазначені приклади слугують для вираження несхвальної оцінки співрозмовника. Варто зауважити, що хоча лексики такого роду доволі частотна і різноманітна, але вульгаризмів у творі Ф. Гарсія Лорки не зустрічається. Хоча на сьогодні іспанське РМ характеризується значним вжитком вульгаризмів, мова Ф. Гарсія Лорки чиста, не засмічена огрубілими словами. Водночас спостерігаємо, що перекладач вдається в деяких випадках до вульгаризмів, тим самим спотворюючи ідеостиль Ф.Г. Лорки:

– *La única mujer mala que tenemos en el pueblo* – На все село одна така курва [6, с. 374]

З прикладу видно, як можна знехтувати стилем автора і тим самим деформувати ТО. На нашу думку, такі трансформації не є адекватними, хоча певною мірою зміст відтворено еквівалентно.

Найглибші перетворення, що сприяють досягненню адекватності відтворення розмовного мовлення відбуваються на рівні реструктуризації, що можуть супроводжуватися вилученням окремих не релевантних лексем:

– *¡Sólo es interés por ti!* – Просто я піклуюсь про тебе!

– *Interés o inquisición. ¿No estabais cosiendo? Pues seguir. ¿Quisiera ser invisible, pasar por las habitaciones sin que me preguntaras dónde voy!* – Піклуєшся чи може стежиш? Ти щось там шила? Ну й ший собі. Я хотіла б стати невидимою і ходити по кімнатах, не звітуючись – куди й чого! [12, с. 386]

У наведеному уривку видно, що у першій репліці використана іменна конструкцію *es interés*, а в перекладі з'являється дієслово *піклуватися*. Така трансформація цілоком обґрунтована і передає інтенцію автора.

У наступній репліці іменники *interés o inquisición* відтворені дієсловами *піклуватися чи стежиш*, що адекватно відтворює зміст ТО.

Характерним для перекладу РМ є рекатегоризація та зміна типу речення:

– *¿Cuáles?; Porque no es de aquí. Es de muy lejos. Y los que fueron con ella son también hijos de forasteros. Los hombres de aquí no son capaces de eso.* – Бо вона нетутешня. Здалеку сюди приїхала. І ті, що з нею були, такі самі зайди. Наші на таке не здатні [6, с. 375];

– *No me importa* – Що мені з того? [9, с. 380].

У першому прикладі іспанець використовує конструкцію *ser + de + adverbio* (дієслово-зв'язка + прийменник + прислівник), а в перекладі вжито прикметник *тутешня*, що цілоком відповідає нормам вжитку українського РМ і не спотворює авторський текст. У наступному реченні Ф. Гарсія Лорка використовує заперечне речення, яке в перекладі замінено на узуальний розмовний відповідник – риторичне питання *Що мені з того?*, що надає емоційності репліці.

Висновки. Аналіз перекладу діалогічного мовлення в п'єсі Ф. Гарсія Лорки засвідчив, що досягнення адекватності його перекладу лежить у площині розуміння низки особливостей, які притаманні мовленню персонажів

його твору. Серед них, найвагомішим фактором, який визначає стратегію перекладу є специфіка розмовного мовлення, що поєднує лексичні та граматичні особливості. Врахування збігів та розбіжностей в структурі іспанського та українського розмовного мовлення є ключовим для прийняття перекладацького рішення. На основі проаналізованого матеріалу та його перекладу українською мовою, можна зробити наступні висновки щодо відтворення іспанського діалогічного мовлення в українському перекладі:

Еквівалентні відповідники трапляються рідко, частіше спостерігається асиметрія засобів вираження в двох мовах, що обумовлює необхідність ретельного визначення семантичного значення та стилістичної забарвленості одиниць оригіналу з метою пошуку адекватних трансформацій при перекладі;

Спостерігається заміна стилістично-нейтральної лексики оригіналу на емоційно – забарвлені відповідники, що частково можна пояснити відмінними характеристиками іспанського та українського розмовного мовлення та особливостями творчої манери перекладача;

Відмінності в концептуальних картинах світу носіїв різних мов та відмінні фонові знання обумовлюють;

З метою збереження особливостей розмовного регістру перекладач вдається до пошуку функціональних еквівалентів, які, в свою чергу, характеризуються асиметрією засобів вираження, проте такі асиметричні з точки зору засобів вираження забезпечують збереження змісту та тональності ТО. Ілюстративний матеріал засвідчив, що найчастіше такого роду трансформації використовуються при негативній характеристиці героїв драми. Нехтування особливостями авторського стилю може призвести якщо не до викривлення змісту, то до зміни стильових характеристик твору, що є неприпустимим при перекладі художнього твору.

Література:

1. Бідненко Н. П. Драма в аспекті художнього перекладу (на матеріалі українських і російських перекладів п'єси Б. Шоу "Учень Диявола": Автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.05 / Н. П. Бідненко. – Дніпропетровський нац. ун-т. – К., 2001. – 15 с.
2. Вольгенштейн В. Драматургія. – М. : Советский писатель, 1969. – 335 с.
3. Гетьман З. О. Лінгвістична модель іспанського діалогічного мовлення : принципи граматичної побудови діалогічного тексту : Дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.05 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1996. – 465 с.
4. Девкин В. Д. Диалог. Немецкая речь в сопоставлении с русской : учеб. пособие (для ин-тов и фак-тов иностр. языков). – М. : Высш. школа, 1981. – 160 с.
5. Земская Е. А. Русская разговорная речь : лингвистический анализ и проблемы обучения. – М. : Русский язык, 1979. – 240 с.
6. Левый И. Искусство перевода. – М. : Прогресс, 1974. – 397 с.
7. Лорка Ф. Г. Криваве весілля. : Драм. твори / Упоряд. та пер. з ісп. М. Н. Москаленка. – К. : Мистецтво, 1989. – 460 с.
8. Слюсар Н. О. Структурно-функціональні особливості драматургічних текстів: Автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Н. О. Слюсар ; Дніпропетровський нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2004. – 15 с.
9. Сиротинина О. Б. Русская разговорная речь : Пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
10. Скребнев Ю. М. Введение в коллоквиалистику. – С. : Издательство Саратовского университета, 1985. – 210 с.
11. Albig A. Traducción y Traductología. – Madrid : Cátedra, 2008. – 695 p.
12. Briz A. El español coloquial: situación y uso. – Madrid : Arco/Libros, S.L. – 2009. – 78 p.
13. Cascón Martín E. Español coloquial. – Madrid: Edinumen, 2006. – 206 p.
14. Bobes Naves M.C. Teoría del teatro. – Madrid : Arco/Libros, S.L. – 1997. – 333 p.
15. Paz Grillo Torres M^a Compendio de teoría teatral. – Madrid : Biblioteca Nueva, S.L., 2004 – 205 p.
16. Ezpeleta Piorno P. Teatro y traducción. Aproximación interdisciplinaria desde la obra de Shakespeare. – Madrid : Cátedra, 2007. – 427 p.
17. Новий тлумачний словник української мови: 4Т / [уклад. Яременко В., Сліпущко О.] – К. : Аконіт, 1999. – 3688 с.
18. Некряч Т. Переклад для театру : пастки та принади // Наукові записки. – 2004. – № 4. – С. 194-197. – Режим доступу до журналу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Fil/2009_81_4/statti/46.pdf
19. Ana Lourdes de Hériz Ramón. El español coloquial en la enseñanza de E/LE // Centro Virtual Cervantes – p. 89-106 : http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/08/08_089.pdf
20. Diccionario de Real Academia Española : http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=mujer

Кротевиц Т. Ю.,

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”

**СТИЛІСТИКА МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ІМІДЖУ
ПРИ СИНХРОННОМУ ПЕРЕКЛАДІ
(НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕКЛАДУ СЕРГІЯ САРЖЕВСЬКОГО ВИСЛОВІВ БРИТАНСЬКОГО
ХОРЕОГРАФА ФРАНЦИСКО ГОМЕСА ДЛЯ ТЕЛЕВІЗІЙНОГО ПРОЕКТУ “ТАНЦЮЮТЬ ВСІ”)**

Стаття присвячена проблематиці пошуку стилістичних відповідників при синхронному перекладі, розкрито поняття “індивідуального стилю”. Охарактеризовано й показано на конкретних прикладах, як виникає стилістична (а інколи й значеннева) невідповідність між виразами англійською мовою та українським перекладом. На сьогодні такий спосіб передачі иномовного тексту застосовується з метою привернення якнайбільшої уваги і зацікавлення широкого кола слухачів, але при цьому порушується одне з основних правил перекладу – збереження змісту й ідеї, яка закладається автором повідомлення.

Ключові слова: друготвір, експресивність, ідеостиль, імідж, оригінал, синхронний переклад.

Статья посвящена проблематике поиска стилистических соответствий при синхронном переводе, раскрыто понятие “индивидуального стиля”. Охарактеризовано и показано на конкретных примерах, как возникает стилистическое несоответствие между выражениями на английском языке и украинском переводом. Сегодня такой способ передачи иноязычного текста применяется с целью привлечения внимания и заинтересованности широкого круга слушателей, но при этом нарушается одно из основных правил перевода – сохранения содержания и идеи, которая закладывается автором сообщения.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, имидж, оригинал, синхронный перевод, текст перевода, экспрессивность.

The article is aimed to range the problems of stylistic accordance’s search during simultaneous translation, a concept “individual style” is exposed. It is described and shown on concrete examples how stylistic (and sometimes value) disparities between expressions in English and in Ukrainian translation appear. Such methods of transmission of foreign text is used today and aimed to bring in most attention and personal interest of wide circle of listeners, but one of basic rules of translation – preservation of the content and idea that is mortgaged by the author of report – is violated.

Keywords: expressivity, individual style, image, original, simultaneous translation.

Мовлення особистості формує враження про неї, її освіту, соціальний статус, мовленнєві звички, належність до тієї чи іншої етнічної групи. Мовний портрет будь-якої людини так само унікальний та неповторний, як і її відбиток, і відтворення цього портрету іншою мовою призводить до складностей на шляху опрацювання та пошуку відповідників, які б не тільки не викривили враження реципієнта, але й допомогли краще зрозуміти продуцента первинного повідомлення.

Об’єктом нашого дослідження став переклад з англійської мови на українську висловів британського хореографа Франциско Гомеса, предметом – відповідність стилістичних засобів між оригіналом та перекладом і процес опрацювання поданих одиниць друготвору.

“Індивідуальний стиль” для нашого дослідження – це використання особливих виразових засобів, якими мовець послуговується під час говоріння. Перекладач під час своєї роботи може навмисне часто вживати мовні прийоми, що призводить до створення певного іміджу того, кого він перекладає. Актуальність дослідження полягає в активному використанні у телевізійних проектах, розрахованих на широку аудиторію, таких мовних прийомів, які навмисно застосовуються перекладачем з метою збільшення кількості глядачів завдяки створенню певного мовного типажу автору повідомлення.

Мета дослідження полягає у з’ясуванні, яким чином стилістична невідповідність між оригіналом і друготвором впливає на формування іміджу продуцента первинного повідомлення.

Завдання: охарактеризувати, як змінюється стилістика оригіналу при перекладі, дослідити, чим обумовлюється вибір певних лексичних одиниць, виявити позитивні й негативні аспекти впливу таких виразів на реципієнтів та імідж продуцента повідомлення.

Антична риторика визначає особливий стиль – експресивний, яким має володіти кожен оратор. Продуцент повідомлення має ясно виражати свої думки, а обраний ним стиль має відповідати предмету мовлення. Є три різновиди експресивного стилю: високий, помірний та низький. Кожному з цих видів належить певна кількість лексем, використання яких свідчить про мовний рівень оратора. Такий поділ дає змогу говорити про те, що “ідея стилю фактично пронизує весь масив мови, накладаючись на всі сфери нашого життя, і вже диктує нам: бути у певному стилі завжди або рухатися на межі стилів, піднімаючись чи опускаючись у своїх експресіях” [4, с. 162]. Проте використання лише одного зі стилів у мовленні індивідуалізує мовця, створює йому певний імідж і призводить до звання реципієнтів до його манери говоріння. Якщо при цьому мовець використовує ще й особливі виразові засоби, то можна говорити про таке поняття, як “індивідуальний стиль”. Науковець Л.І. Мацько влучно розшифрує це поняття: “Ідеостиль [...] на тлі загальнонаціональної мови відображає індивідуальне світобачення і світосприйняття через окремі специфічні мовні засоби чи оригінальне авторське використання їх” [4, с. 164]. У нашому дослідженні такого індивідуального стилю набуває мовець (британський хореограф Франциско Гомес) через посередництво перекладача (Сергія Саржевського), який при синхронному перекладі використовує особливі виразові засоби під час відтворення мовою друготвору стилістично нейтрального англійського тексту. Наприклад: “I’m sorry, but I didn’t like it” – “Перепрошую чемно, але мені не любилося”. Літературний переклад виглядав би так: “Вибачте, мені не сподобалось”, але Сергій Саржевський буде речення і перекладає слова таким чином, щоб запобігти стандартності сприйняття індивідуального стилю мовця.

Хоча особливістю перекладу є те, що, порівнюючи переклад з оригіналом (до того ж абсолютно не важливо, в якому функціональному стилі існує текст), практично завжди можна помітити їхню невідповідність одне одному. Це відбувається згідно з принципом асиметричного дуалізму мовного знака, який полягає у тому, що “форма мовного знака може набувати іншого значення, а значення намагається втілитися в іншу форму” [2, с. 8]. Таким чином розбіжності можна спостерігати як у змісті, так і у формі, водночас переклад завжди буде синонімічним першотвору на всіх рівнях відтворення тексту іншою мовою, адже повторити той самий текст іншою мовою без відхилень неможливо навіть з огляду на те, що переклад можливий з будь-якої мови на будь-яку іншу. Також у кожній мові можна виділити власну схему побудови речень, смислових налогосів у ньому, тому певна невідповідність може спостерігатися й у враженні від прочитаного одного й того ж тексту тільки різними мовами. Ця теза дає нам змогу зробити висновок, що об’єктивний переклад (повний стовідсотковий дубляж) оригіналу неможливий. До того ж автор і перекладач мають певні запаси слів, які можуть розходитись у кількості або значенні, що спричиняє неминуче перекручування.

У нашому дослідженні ми спиралися на принципи перекладу з поділом на концептуальний та лінгвістичний [5, с. 102]. Лінгвістичний дозволяє зробити точний переклад слів, тому його вважають більш об’єктивним. Але при такому перекладі може втратитися думка автора, тому треба вважати й на значення слів та контекст, у якому вони звучать. Тому до перекладу як процесу творення друготвору та його сприйняттю треба підходити зовсім з іншої позиції – концептуальної, для того, аби передати не форму, не зміст, не враження, а ідею мовця, його концепцію.

Саме тому між теорією і практикою перекладу є глибоке й широке провалля: теоретики аргументовано доводять можливість збереження оригіналу для іншомовного читача, а практики перекладу наочно демонструють, що перекласти дослівно неможливо практично нічого [5, с. 102].

Також у нашому дослідженні потрібно зважати на класифікацію перекладу за часовими параметрами. За цією характеристикою розрізняють діахронічний та синхронічний типи перекладу [2, с. 16]. Наше дослідження ми проводимо саме на синхронічному типі, який вважається найскладнішим, оскільки він пов’язаний зі швидкістю реакції перекладача. При такому перекладі важливо не наситити текст суб’єктивними поглядами і враженнями, подати його зрозуміло й чітко, але в той же час встигнути за головною думкою.

Велику складність для перекладу становлять сталі образні мовленнєві вирази – фразеологізми, які мають різне тлумачення і емоційне забарвлення. У нашому дослідженні ми розглядаємо випадки, коли перекладач вдається до таких способів відтворення фразеологічних одиниць, як пошук фразеологічного аналогу та контекстуального відтворення. У такому випадку фразеологічні відповідники будуть розрізнятися лексичним наповненням та граматичною структурою [2, с. 74]. За приклад візьмемо такий вислів Франциско Гомеса: *“It is such a pleasure to watch you, guys, dance. I like apple pie, ice cream, it’s a sheer perfection. I loved every single minute of it. Congratulations, it was a beautiful performance”*. У своєму коментарі хореограф вжив характерний для американців вислів *“apple pie”* (пиріг з яблуками) та *“ice cream”* (морозиво) – ці продукти вважаються ідеальним доповненням одне одного. Український реципієнт не зрозумів би змісту сказаного, якби подали дослівний переклад, тому Сергій Саржевський вдається до контекстуального способу відтворення, при якому форма повністю перебудовується: *“Для мене надзвичайна втіха спостерігати за вами. Паронька, хоч по рушники посилай. Я вас вітаю і дякую за цей надзвичайний виступ”*. Перекладач зберігає розмовний стиль, при цьому робить виклад цікавим, образним, вдається до порівняння, що прикрашає текст. Можна було б вдатись до традиційних варіантів, таких як *“два чоботи пара”* чи *“солодка парочка”*, але друготвір перекладача більш експресивно та емоційно навантажений.

Іноді стилістично нейтральний англомовний вислів перекладається фразеологізмом. Наприклад, вираз *“It was so bad”* в українському перекладі звучав так: *“Гірко з’їсти, тяжко кинути”*. Хоча значеннєва відповідність між реченнями не зберігається, проте коментар набув експресивності. Вислів *“You must work hard”* був перекладений таким чином: *“Треба не бити бомки, а пріти, як чорний віл”*. Є розмовний колорит, сталий вираз та експресивне порівняння. Таке ж експресивне і суто українзоване порівняння знаходимо у такому перекладі: *“It was so bad for both of you. And I think it’s because of you, Marta”* – *“Ваш партнер впау в біду, немов курка до сьорбанки, через вас саме”*. Сергій Саржевський використав такий спосіб перекладу, як пошук фразеологічного аналогу. Експресивно-емоційна оцінка у друготворі в декілька разів збільшена, такий коментар викликає гумористичний, комічний ефект, хоча автор повідомлення говорив абсолютно серйозно.

Іноколи, якщо перекладач не впевнений у правильності перекладу, він використовує здогад, залишаючись максимально наближеним до загального настрою мовця. Франциско у своєму коментарі вжив вислів *“like chalk and cheese”* (як крейда і сир), що означає *“зовсім не схожі одне на одного, протилежності”*. Саржевський переклав: *“Тут у нас козир-дівка й хлопець-зух”*. Такі прикладки належать до розмовної лексики, і за своїм значенням схожі одне на одного, бо *“козир-дівка”* – смілива, гостра на язик дівчина, а *“хлопець-зух”* – хвацький, спритний хлопець. Такий переклад не можна назвати вдалим, оскільки він спотворює сказане і не доносить до реципієнта правильний варіант мовлення. До того ж Саржевський вживає таку розмовну лексику, значення якої може бути невідоме широкій аудиторії.

Час від часу Франциско Гомес замість коментаря вдається до вигуку: *“I love-love-love-love!”* При цьому інтонація і швидкість мовлення свідчить про велику емоційність вислову хореографа. Сергій Саржевський перекладає цей вислів кожен раз по-іншому: *“Отакої чеберячки”*, *“Подякував. Ну, що тут скажеш, аж свічки в очах встали”*, *“Штани мої, шаровари, та ще й дома двоє”*, *“Лижку собі губи”*. Український варіант зовсім не відповідає оригіналу, не зберігається ні зміст, ні форма висловлення, слово *“чеберяти”* (незграбно, по-дитячому перебирати руками і ногами) може бути невідоме загалу та плутає виклад. Також у перекладі з’явилися фразеологічні сполучення, приказки, які не відтворюють повідомлення контекстуально. Саржевський пояснює це тим, що *“українська мова багата на емоційно забарвлену лексику, приказки, ідіоматику, отож, як я прикладатиму це все багатство, наслідок вийде саме в собі піднесеним і забарвленим”* [7, с. 28]. Але не потрібно забувати про таке

поняття, як “експресивність” – “семантико-стилістичну властивість мовних одиниць, психологічно і соціально вмотивовану, яка забезпечує цим одиницям повноцінне функціонування і створення стилістичного значення, фону, ефекту” [4, с. 189]. Спеціальні словесні перекручування із засиллям розмовної лексики, які застосовуються, аби вразити аудиторію, позначаються на іміджі особи, яка говорить, адже синхронний переклад сприймається не від перекладача, а від мовця в момент говоріння.

Ще один негативний аспект перекладу, який прослідковується в діяльності Сергія Саржевського, – творення українською мовою просторіч, спотворених слів при пошуку експресивних аналогів. Наприклад, Франциско сказав: “*I was really excited. You are like the sexiest couple ... like if you had babies, i would like to adopt one. You, guys are ridiculous*”. Від перекладача ми почули: “*Я був надзвичайно збуджений. Тут у нас гарнюки та гарнючки. Я б вам діти колихав. Просто повірити не можу*”. Серед перекладів траплялися й такі вислови: “*кожен танечник танцюватиме ліше*”... “*мені хотілося б, щоб ви були більші гінкі, в'юнкі*”, “*ви такий спочутний*”, “*на вас ніби гнеточка напала*”. Велика кількість таких слів випирає із загального контексту, робить мову спрощеною, зниженою. Треба пам'ятати, що просторічна лексика не належить до складу літературної мови, оскільки до неї входять перекручені, спотворені, грубі й вульгарні слова. Використання такої лексики вносить жартівливо-іронічне забарвлення [6, с. 72]. Просторічна лексика характерна для мовлення людей з низьким рівнем мовної культури. “Ознаками просторіччя є: ненормованість, факультативність вживання, стилістична недиференційованість, функціональна “монотонність”, тобто відсутність розмежування на функціональні стилі, поширеність синонімів-дублетів” [1, с. 275]. Тобто, використовуючи подібну лексику перекладач таким чином створює певний мовний рівень для автора повідомлень, хоча той оперує загальноповживаною лексикою.

Перекладач, обираючи такий тип передачі повідомлення, створює імідж мовцю, тобто “задає варіанти і параметри поведінки чи дій” [3, с. 132]. У такому аспекті перекладач перебирає на себе функцію іміджмейкера – таким чином подати особистість, аби вона виявилася сильнішою, привабливішою і конкурентноздатнішою. Залежно від позитивної чи негативної іміджевої спрямованості можна виокремити два типи психолінгвістичного інструментарію при перекладі, що використовуються при побудові іміджу: створювальний та руйнівний [3, с. 132-133]. У нашому випадку Сергій Саржевський використовує створювальний тип, намагаючись збільшити популярність публічної особи.

Отже, у результаті синхронного перекладу Сергія Саржевського змінюється стилістика оригіналу та другого твору: звужується сфера вживання високого стилю під впливом низького, розмовного. Замість елементів літературного мовлення використовуються більш експресивний фамільярно-розмовний та розмовний стилі, які використовуються задля кращого впливу на свідомість реципієнта. Слід зазначити, що, завдяки такій перекладацькій діяльності, велика кількість просторіч, розмовної лексики стандартизується, тобто проникає у різні прошарки мови й популяризується у повсякденній мові реципієнтів. Таким же способом створюється й імідж особи – певний типаж мовленнєвої поведінки, який є передбачуваним для слухачів.

Багато слів розмовної лексики не лише називають предмет, явище або їхню характеристику, а й дають або позитивну, або негативну експресивно-емоційну оцінку. Саме цим пояснюється вибір перекладача таких лексичних одиниць. Просторічна лексика класифікується як відступ від літературної мови, оскільки слова й вирази, які входять до її складу, зазвичай фамільярно-спрощені, спотворені, грубі й вульгарні, не характерні для мовлення освічених людей, тому для вдалого перекладу варто було б уникати подібних значеннєвих і словесних перекручувань.

Література:

1. Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Дружинець М. Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоенія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія / Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”, 2006. – 368 с.
2. Зарицький М. С. Переклад: створення та редагування: Посібник / М.С. Зарицький. – К.: Парламентське видавництво, 2004. – 120 с.
3. Коновець О. Ф. Масова комунікація: теорії, моделі, технології. Навч. посіб. / О. Ф. Коновець. – К.: ЛГУ, 2007. – 166 с.
4. Мацько Л. І. та ін. Стилістика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.
5. Науменко А. Перевод как дидактика и как наука, или перевод лингвистический и концептуальный / А. Науменко // Наукові записки. Випуск 81 (4). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 4 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – 430 с.
6. Сучасна українська мова: Підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; За ред. О. Д. Пономарева. – К.: Либідь, 2001. – 400 с.
7. “Танцюють всі”: журнал. – №5, 2012. – 66 с.

Ласка І. В.,

Дипломатична академія України при МЗС України, м. Київ

ПРАВИЛА BON USAGE В КОНТЕКСТІ ФРАНЦУЗЬКОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА XVII СТ.

У статті в контексті проблеми взаємозв'язків французького мовознавства і перекладознавства середини 17 ст. аналізуються погляди Антуана Арно на теорію правильного вжитку Вожля.

Ключові слова: історія перекладу, французька національна школа перекладознавства, правила перекладу, правильний вжиток (*bon usage*), взаємозв'язки лінгвістики і перекладознавства.

В статье в контексте проблемы взаимосвязей французского языкознания и науки о переводе середины 17 в. рассматриваются взгляды Антуана Арно на теорию правильного узуса Вожля.

Ключевые слова: история перевода, французская национальная школа переводоведения, правила перевода, правила узуса, взаимосвязи лингвистики и науки о переводе

The article deals with the views of Antoine Arnauld on Vaugelas' conception of Bon Usage within the context of the relationship between the French Linguistics and Translation Studies in the middle of 17th century.

Key words: history of translation, French national school of translation studies, translation rules, good usage, relationship between linguistics and translation studies.

Французьку національну школу перекладознавства в період її становлення в середині 17 ст. вирізняє тісний зв'язок із тогочасним мовознавством. Її теоретичним підрунтям стала ідея універсальності людського розуму і мови, висунута картезіанською граматикою, головним ідеологом якої був Антуан Арно. В практичній площині, розробка правил перекладу, яку започаткували представники Пор-Руаялю А. Арно, І.Л. Леметр, А. д'Андії, П. Кутель і близький до них Г. де Танд, спиралася на принципи правильного вжитку, які наполегливо впроваджували інший видатний граматист епохи К.Ф. Вожля.

Предметом розгляду обрано погляди Антуана Арно на теорію правильного вжитку (*bon usage*). Антуан Арно, або Великий Арно (*Antoine Arnauld, 1612-1694*) увійшов до історії перекладознавства як автор *Правил для розрізнення добрих і поганих критик перекладів Святого Письма французькою стосовно мови* [1]. В зауваженнях Буура, палкого послідовника Вожля, до перекладу Нового Заповіту було багато речей, з якими Арно, що був серйозним граматистом і добрим знавцем французької мови, погодитися не міг. З цього приводу й написані дані міркування. Французькі історики перекладу й перекладознавці Р. Зюбер, М. Баляр і ін.) обмежуються звичайно аналізом першої частини праці Арно, присвяченої власне правилам перекладу. У другій частині тексту *Правил*, озаглавленій "*Reflexions sur cette maxime, que l'Usage est la regle & le tyran des Langues vivantes*", А. Арно висловлює свої міркування з приводу відомої сентенції Вожля про те, що узус є правилом і тираном живих мов. Однак вона також дотична до проблем перекладу, бо тут автор визначає позицію перекладачів Пор-Руаялю в суперечках довкола поняття *bon usage* і з приводу відповідності перекладених текстів нормам правильного вжитку. Зі самого початку Арно обирає примирливу стратегію, заявивши, що не має наміру спростовувати цю максиму Вожля й визнає її справедливість, але з одним застереженням: за умови правильного її розуміння й поміщення її у відповідні рамки. Водночас Арно не погоджується з визначенням Вожля, згідно якого правильний узус: "*Це спосіб мовлення найкращої частини Королівського Двору, що відповідає способу письма найкращої частини авторів нашого часу*" [3, Préface, II, 3. – Сторінки передмови до книги Вожля не пронумеровані. Цифри відсилають до параграфів і підпунктів. Усі цитати подаються в нашому перекладі. – І.Л.]. Він зазначає, що зовсім не обов'язково, щоб ті, хто правильно говорить, навчилися цьому саме в Парижі, спілкуючись з придворними. Серед контрприкладів, що їх наводить Арно, фігурують такі відомі вчені, літератори і перекладачі, як Патрю, Леметр, Паскаль, які ніколи не перебували при дворі, але прекрасно говорять і пишуть по-французьки, а деякі монахині, що вчилися в пансіонатах, на переконання Арно, володіють французькою мовою зовсім не гірше за придворних дам [1, с. 454].

Неабияка лінгвістична ерудиція А. Арно дозволяє йому глибше поглянути на проблему, помістивши її в широкий історичний контекст формування нових європейських мов і досягнення ними чистоти й досконалості. В цьому плані французька мова дещо відставала від італійської, іспанської й навіть німецької: "*Слід визнати, попри наш сором, що наша мова досягла досконалості останньою, якщо те, що кажуть про інші, є вірним. Позаяк щодо німецької вважається, що Переклад Біблії на цю мову, здійснений Лютером, є справжнім шедевром чистоти мови. А французька мова тоді була ще досить неотесаною, як це можна бачити з перекладів, що нам залишилися з того часу*" [1, с. 455]. Подібного рівня французька мова досягла пізніше, зокрема в перекладах Амйю та Вожля. В цьому тексті суттєвим для нас є те, що Арно залучає до розгляду при обговоренні проблем правильного узусу мову перекладів, визнає роль перекладів у розвитку мови та досягненні нею чистоти й досконалості й, більше того, приймає мову перекладів за критерій оцінки рівня розвитку мови, міри її чистоти і досконалості.

На думку Арно, Вожля надає надто великої сили дії й надто широко розсуває межі дії узусу в двох площинах: по-перше, щодо слів, які нібито вже вийшли з вжитку, але ще функціонують у мові, по-друге, щодо слів, які ще не ввійшли до вжитку, хоч вони вже використовуються. Арно прямо ставить закономірне питання про критерії, що визначають відповідність слова чи виразу до норм правильного узусу. Для ілюстрації непереконливості та суб'єктивності критеріїв, що їх використовували Вожля і його прихильники, критики перекладів Пор-Руаялю, Арно наводить як приклад слово *poitrine*, яке, на думку Вожля, нібито не слід уживати через небажані асоціації з *poitrine de veau* [4, Préface, IX, 3]. Не вважаючи достатньою причину вилучення цього слова з вживання, Арно все ж визнає верховенство узусу.

Однак в наступному, третьому, міркуванні Арно вже не погоджується з твердженням Вожля, що ніхто, навіть самодержці, не можуть створювати нові слова. На його думку, це не може вважатися абсолютною істиною,

бо, попри все, мова розвивається й нові слова входять в узус. У цьому процесі значну роль відіграють зокрема переклади філософських і теологічних текстів, і мудра людина (*un homme sage*) може використовувати слова, які ще не ввійшли до загального вжитку. [1, с. 458-459]. Менаж, відповідаючи на закиди того ж Буура, адресовані авторам Пор-Руаялю з цього ж приводу, писав: "А я стверджую, що створювати нові слова дозволено всім, але не всім це дано. Адже недостатньо вигадувати слова, треба щоб загал їх прийняв" [2, с. 170]. З цього розгляду видно, що великий філософ і граматист бере на себе сміливість і ставить під сумнів одне з основних положень пуристичної теорії узусу Малерба і Вожля і, приймаючи в розумних межах архаїзми і неологізми, фактично повертається до принципів, якими керувалися автори і перекладачі попередньої епохи, Амйо та інші.

У четвертому міркуванні А. Арно ставить проблему об'єктивності правил вживання і знову повертається до обговорення критеріїв визначення відповідності слова чи виразу до цих правил. Подібно до іншого критика Вожля Антуана Годо, Арно ставить питання про те, як мають встановлюватися правила узусу. Існуюча в різного роду зауваженнях про мову, що стали в той час модним жанром, практика полягає в тому, що їхні автори вважають те чи інше слово чи вираз дозволеним до вживання чи ні покладаючись лише на власну думку, яка може бути помилковою або сумнівною: "Вони вигадують досить довільні правила, а потім сміливо запевнюють, що вірним є лише те вживання, що відповідає їхнім правилам, хоч треба великої відваги, щоб гадати, що правила ці знає і схвалює більшість людей" [1, с. 461]. На переконання Арно граматисти мають орієнтуватися на більшість людей, що говорять правильно. Цим він підриває власне основу теорії правильного вживання Вожля, а саме елітарний принцип визначення арбітрів правильного узусу, адже мова йде не про королівський двір і кращих авторів того часу, а більшість людей, що говорять найкраще, до якої Арно схильний включити, як ми бачили, не лише Двір і не лише Париж, а й філософів і перекладачів Пор-Руаялю й навіть деяких монахів.

У наступному міркуванні А. Арно відстоює принцип множинності засобів висловлення одного і того ж змісту і право авторів і перекладачів на вибір мовних засобів. Критики пуристичного спрямування вишукують помилки в найкраще написаних книгах, керуючись принципом, згідно якого, є лише один правильний закріплений в узусі спосіб щоб виразити якусь річ. Вони не задовольняються тим, що вважають кращим те, що відповідає їхньому смаку, а навіть засуджують те, що не відповідає. Щоб показати усю безпідставність такого підходу А. Арно знаходить переконливий доказ із галузі перекладу: "Щоб показати наскільки це суперечить розумові, достатньо порівняти два різних переклади однієї книги, зроблені двома особами, що мають репутацію хороших письменників. Наприклад, *Сповідь Святого Августина*. Якби сентенція, про яку йде мова, була вірною, треба було б, щоб обидва переклади повністю співпадали, що не робило б честі другому перекладачеві, бо не можна б повірити, що це сталося випадково. Або треба було б, щоб у всіх тих місцях, де переклади різняться між собою, якщо один з них вірний, то другий має бути хибним" [1, с. 462-463]. Логіка міркування А. Арно бездоганна. З цього приводу варто згадати давню легендарну історію укладення першого перекладу Біблії *Септанті* (*Септуагінті*) (*La Septante*) на основі гебрійських і арамейських оригінальних текстів [3, с. 12-13]. За цією легендою Птоломеї II Філадельфський, король Александрії, на прохання гебрійської громади міста, що вже не розуміла мови предків, зібрав 72 вчених рабинів (по шість від кожного ізраїльського племені), знавців давніх мов і Святих Писань, і доручив їм перекласти Старий Заповіт грецькою мовою. Усамітнівшись протягом 72 днів на острові Фарос (тому самому, де знаходився знаменитий маяк), вони зробили кожен свій переклад Закону Божого і, на диво, усі переклади нібито дослівно співпали. Цей грецький переклад гебрійської Біблії, здійснений між 250 і 130 роком до нашої ери, відомий під назвою *Септанті*, став другим оригіналом для християн і основою для перекладів Біблії латинською мовою. Міркування А. Арно про неможливість збігу перекладів, виконаних різними особами, не залишає сумнівів, щодо міфологічності оповіді про Септанту.

Принцип множинності засобів висловлення одного й того ж змісту закріплений і в окремому одинадцятomu правилі перекладу, яке стверджує, що "Одну і ту ж річ можна виразити властивим і окремим словом або загальним словом, при цьому неправомірно засуджувати того, хто використовує загальне слово" [1, с. 452]. Отже, визнання множинності засобів висловлення одного й того ж змісту є принциповим для Арно лінгвіста, так само як визнання можливості і права вибору мовних засобів при перекладі є засадничим принципом для Арно теоретика перекладу й перекладача.

В останніх міркуваннях (шостому і сьомому) Арно обговорює проблеми сумнівного вжитку. Термін цей запровадив Вожля, протиставляючи два види узусу: офіційно визнаний і сумнівний. З приводу останнього Арно вказує на труднощі визначення статусу рідко вживаних слів і наводить низку прикладів із різних словників. Це дає йому можливість розкрити механізми формування мнених правил правильного вжитку: "Якийсь критик скаже без достатньої на те підстави, що якесь слово невірне, або не має такого значення. Якщо в нього є якийсь авторитет в суспільстві, це спонукає багатьох людей не користуватися цим словом. Адже, – скажуть вони – навіть якщо вживати слово, про яке виникають суперечки, правильно воно чи ні? Я не хочу наражатися на критику" [1, с. 465]. Така ситуація, на думку раціоналіста Арно є водночас нерозумною і незручною. Нерозумною, бо вона ставить мову в залежність від дивацтва окремих людей. Незручною, бо ми не знаємо, чого дотримуватись, побоюючись стати об'єктом критики. Щоб вийти з ситуації Арно пропонує розрізняти "давно встановлений узус", якому треба слідувати незалежно від того, розумний він чи ні, і новий, недостатньо усталений узус, до якого слід приглядатися з більшою увагою. У цьому Арно ще раз демонструє глибоке розуміння закономірностей формування правил узусу і в сумнівних питаннях ставить на перше місце раціоналістичні принципи вибору.

Отже, Антуан Арно розглядає проблеми правильного узусу в тісному зв'язку з проблемами перекладу. Його критичні зауваження до теорії правильного узусу Вожля багато в чому співпадають з критикою А. Годо і критикою Ж. Менажа (в питаннях про визначення правильного узусу та його арбітрів, про критерії віднесення до правильного вживання і т. ін.). Мова перекладів для Арно виступає одним з показників рівня розвитку мови, її досконалості і чистоти. На відміну від пуристів, Арно демонструє широту поглядів на узус, приймаючи можливість використання неологізмів і архаїзмів, термінологічної лексики, зокрема в перекладних текстах.

Література:

1. Arnauld A. Règles pour discerner les bonnes et mauvaises critiques des traductions de l'écriture sainte en françois ... – Sur l'édition faite à Paris, chez Charles Huguier, en 1707 [Электронний ресурс] / Œuvres de Messire Antoine Arnauld. Tome huitième. – À Paris. Chez Sigismond d'Arnay, M.DCCLXXVII, pp.423-466. – Режим доступу : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55998482/f10.image.r=Arnauld.lang>
2. Ménage G. Observations De Monsieur Ménage Sur La Langue Française [Электронний ресурс] / Gilles Ménage. Observations ... Volume 2. – P. : Barbin, 1676. – 502 p. – Режим доступу : http://books.google.fr/books?id=7s1DAAAAcAAJ&printsec=frontcover&h=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
3. Van Hoof H. Histoire de la traduction en occident. / Henri Van Hoof – Paris : Duculot, 1991. – 367p.
4. Vaugelas C. F. de. Remarques sur la langue française : utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire [Электронний ресурс] / Claude Favre de Vaugelas. – A Paris, chez la veuve de Jean Camusat, M.DC.XLVII. – 668 p. – Режим доступу : <http://visualiseur.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k84316s>.

Лінькова Д. В.,

Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Інститут філології

СЕМАНТИЧНІ ОЗНАКИ ХУДОЖНЬОГО ПЕРСОНАЖУ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуті перекладацькі тактики, що застосовані при відтворенні в українському перекладі елементів одягу персонажів та їх вплив на створення цілісного образу в реценції цільового читача.

Ключові слова: художній образ, одяг, перекладацька тактика, літературний персонаж, відтворення.

В статье рассмотрены переводческие тактики, используемые при воспроизведении в украинском переводе элементов одежды персонажей, а также их влияние на создание целостного образа в рецензии целевого читателя.

Ключевые слова: художественный образ, одежда, переводческая тактика, литературный персонаж, воспроизведение.

The article focuses upon translation tactics used in reproduction of characters' clothes elements in Ukrainian translation and their influence on the formation of a syncretistic image in the target reader's perception.

Key words: image, clothes, translation tactics, literary character, reproduction.

Кожна епоха створює свої власні вимоги до зовнішнього вигляду. Для перекладу проблемним є відтворення тих елементів одягу, що не мають словникових відповідників, або тих, які змінилися із зміною моди і вже не здатні створити у перекладі такі зорові образи, які створювали в оригіналі. У. Еко пише про важливість довести до сприйняття читача словесний виклад зорового зображення [6, с. 239]. Для того щоб зробити **зримим** будь-що, автор користується словами, які повинні бути зрозумілі для читачів його часу, але можуть виявитися **темними** для сучасного читача, навіть для нинішнього читача оригіналу. У. Еко пропонує уявити що сучасний текст на кшталт: "Я увімкнув комп'ютер в темній кімнаті та застиг, немов загіпнотизований" прочитає щойно прибулий з минулого, який ніколи не бачив комп'ютера. Цей читач не отримає безпосереднього враження екрану, що світиться та оживає в темряві і не зможе зрозуміти чому він гіпнотизує [6, с. 240].

Отже у перекладі важливо враховувати і час написання твору, і цільову культуру. Наприклад, в одному з оповідань про Шерлока Холмса А. Конан Дойля, автор, описуючи одного з героїв, робить акцент на його головному уборі: "As I approached the house I saw a tall man in a **Scotch bonnet** with a **coat** which was buttoned up to his chin waiting outside in the bright semicircle which was thrown from the fanlight [Holmes, p. 80]".

Читачам оригіналу, а надто сучасникам письменника, зрозуміло, що саме мав на увазі автор. Шотландські капелюхи відомі у Великобританії ще з давніх часів і досі є елементом форми солдатів шотландської армії. Помпончик зверху відрізняє жіночий капелюшок від чоловічого, як можна побачити на Рис.1.



Рис.1

Розуміння цієї деталі дуже важливе для створення візуального образу, адже саме цей капелюх підказав доктору Вотсону, що перед ним колишній військовий. "Наближаючись до Холмсового будинку, я побачив високого на зріст чоловіка в **шотландській шапочці** й до підборіддя застебнутому у **сюртуці**" [Дмитренко, с. 95]. Перекладач використовує прямий відповідник без уточнень, які могли б допомогти українському читачеві зрозуміти як саме виглядає шотландський капелюшок. В описі верхнього одягу М. Дмитренко одомашнює нейтральне **coat** замінивши його **сюртуком**, що дещо змінює образ персонажа.

Інший приклад одомашнення можемо побачити у перекладі роману Г. Бічер– Стоу "Uncle Tom Cabin". В оригінал читаємо: "Tom, he does the knockin' down and that arm and I come in **all dressed up – shining boots – everything first chop**, when the swearin' 's to be done [Uncle Tom, p. 49]".

У перекладі словосполучення **all dressed up** передане порівнянням **убраний мов на весілля**. Для українського читача таке порівняння зрозуміле, тому що і наречені, і гості на весілля вдягають своє найкраще вбрання. Таке порівняння залишає простір для уяви і добре відтворює образ, який створює оповідач. "Томове діло орудувати кулацькими, а от коли доходить до присяги, тут уже з'являюся я – **убраний мов на весілля, в лискучих чоботях, усе найвищого гатунку** [Митрофанов, с. 68]".

В іншому прикладі автор описує головного героя Тома, розповідаючи читачу, що йому добре жилося у нових хазяїв: "Tom, therefore, in his well-brushed **broadcloth suit, smooth beaver, glossy boots, faultless wristbands and**

collar, with his grave, good-natured black face, looked respectable enough to be a Bishop of Carthage, as men of his color were, in other ages [Uncle Tom, p. 137]". В описі цього героя є декілька елементів одягу, які можуть бути не зовсім зрозумілі для українського читача. Словосполучення **broadcloth suit** адекватно передано **сукняним костюмом**. Проте **smooth beaver**, що відтворене словниковим відповідником **касторовий капелюх** має декілька значень. **Beaver** може означати, як касторовий (зроблений з хутра бобра), так і шовковий головний убір, проте в оригіналі не вказано, який саме носив Том. Тому і тип капелюха важливий для перекладу, в культурі-оригіналі та в цільовій культурі конюхи носили циліндри. Відтворення форми, одного з компонентів допомагає краще візуалізувати героя. На Рис. 2 бачимо капелюх, що носили в Америці у той час, зокрема конюхи, а на Рис.3. бачимо касторовий капелюх, який був модним у Росії на початку ХХ століття.



Рис. 2



Рис. 3

Інший елемент одягу в оригіналі **faultless wristbands and collar**, а в українському варіанті **незаймано-білий комірець та рукавички**. В перекладі з англійської **faultless** означає бездоганний, за правилами того часу комірець та манжета справді повинні були бути **білими**, однак в оригіналі нема жодних згадувань про цей колір. Додавання інтисифікатора **незаймано** – виправдане, адже автор наголошує на бездоганності вигляду Тома. Слово **wristbands** серед іншого означає манжету, проте В. Митрофанов вирішив замінити її на рукавички. Хоча переклад далеко не буквальный, проте візуальний образ героя вимальовується чітко. Том настільки гарно одягнений, що, на думку автора, схожий на **Bishop of Carthage** (Єпископа Карфагентського). У перекладі це порівняння відсутнє хоча така постаць пересічному українському читачеві не відома і може дещо заплутати. Перекладач йде шляхом широкого узагальнення, залишивши лише риси притаманні єпископу: добродушність та поважність. *“Отож Том і красувався в ретельно вичищеному сукняному костюмі, незаймано-білому комірці та рукавичках, гладенькому касторовому капелюсі й лискучих чоботях. Усе це надавало його добродушному чорному обличчю вельми поважного вигляду [Митрофанов, с. 162]”*.

Одним із персонажів “Uncle Tom’s Cabin” є маленький черношкірий хлопчик. Знайомлячи читачів з цим персонажем, автор виокремлює його серед інших та наголошує, що на відміну від інших рабів він вдягнений досить яскраво: *“A gay robe of scarlet and yellow plaid, carefully made and neatly fitted, set off to advantage the dark and rich style of his beauty... [Uncle Tom, p. 4]”*.

У перекладі бачимо: *“Веселеньке червоне з жовтим картате платтячко, гарно і до міри пошите, ще дуже відтіняло його яскраву смаглу вроду... [Митрофанов, с. 8]”*. Англійське **gay robe** відтворене в українській мові, як **веселеньке платтячко**. Додавання зменшувально-пестливих суфіксів ще раз наголошує на тому, що герой – маленький хлопчик, і дозволяє краще візуалізувати цього персонажа. В англійській мові існує більше кольоропозначень ніж в українській. Кольори **scarlet** (яскраво-червоний, карміновий) та **red** (червоний) для англійця відмінні, проте перекладач обирає тактику компенсації і відтворює **scarlet** як **червоний**, що зрозуміліше для читачів і при цьому в описі героя нічого не втрачається через додавання слова **яскравий** не у кольоропозначенні, а в описі зовнішності хлопчика. В. Митрофанов відтворює **plaid** словом **картатий** цілком виправдано, адже домінуюча особливість цієї тканини саме візерунок у клітинку.

В. Митрофанов неодноразово використовує тактику додавання зменшувально-пестливих суфіксів у перекладі. В наступному прикладі мова йдеться про маленьку Єванжеліну, яку головний герой постійно бачить на пароплаві. Том, сумуючи за власними дітьми, постійно милується красою дитини: *“Always dressed in white, she seemed to move like a shadow through all sorts of places, without contracting spot or stain... [Uncle Tom, p. 106]”*.

У перекладі В. Митрофанов цілком виправдано додає слово **платтячко**, що відсутнє в оригіналі, адже у той час дівчата ходили лише у сукнях, а зменшувально-пестливий суфікс виражає ніжне ставлення героя до дитини. В оригіналі рух дівчинки порівняний з тінню – *she seemed to move like a shadow*, а у перекладі вона неначе **легенька хмарина**. Незважаючи на те, що порівняння різняться, образ дівчинки відтворений адекватно. Про те, що дитина завжди залишалася охайною свідчив її одяг **without contracting spot or stain** (ані плямочки) у перекладі передано узагальненням **ніякий бруд**, що загалом не шкодить сприйняттю образу Єванжеліни: *“Завжди вдягнена в біле платтячко, вона, мов легенька хмаринка, з’являлася, то тут, то там, і ніде до неї не брався ніякий бруд [Митрофанов, с. 135]”*.

Деякі елементи одягу є значущими для сприйняття читачами героя. Наприклад Дж. Д. Селінджер в описі головного героя “Ловець у житі” вдягає його в червону мисливську шапку. *“It was this red hunting hat, with one of those very, very long peaks.” [The catcher, p. 15]*. В перекладі бачимо: *“То була червона мисливська шапка з отаким довжелезним козирком” [Логвиненко, с. 28]*.

Таку шапку ми можемо побачити на Рис. 4. Для читачів оригіналу зрозуміло, про що саме йдеться мова та який вигляд має такий головний убір. Українські читачі можуть намалювати в уяві більш-менш вірний образ, адже описаний колір та форма шапки. Проте український читач скоріш за все не вчитає у такому зовнішньому вигляді учня престижної приватної школи виклик умовностям і соціальним вимогам.

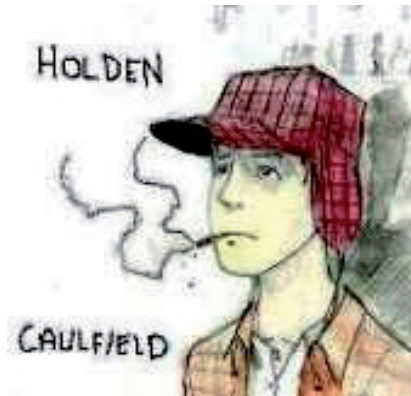


Рис.4

Деколи при описі персонажів автори використовують прямі посилання, порівнюючи своїх героїв з вже відомими літературними персонажами чи образами. Така авторська тактика називається екфрасис. За визначенням У. Еко – це опис твору образотворчого мистецтва, наприклад скульптура чи картина. У випадку екфрасису візуальний текст перетворюється у письмовий [6, с. 249].

Випадки екфрасису зустрічаються в романі-епопеї “Сага про Форсайтів”. Дж. Голсуорсі створював свій твір для певного кола читачів, до того ж своїх сучасників, які розумілися на мистецтві. Хоча зовнішність Флер Форсайт досить докладно описана в романі, для повної візуалізації автор відсилає читача до фрески Франсіско Гойї.

“The apparition wore white muslin on its head, a fichu round its bare neck over a wine-coloured dress, full out below its slender waist.

It held one arm akimbo, and the other raised, right-angled, holding a fan which touched its head.

“This ought to be a basket of grapes,” it whispered, “but I haven’t got it here. It’s my Goya dress. And this is the attitude in the picture. Do you like it?” [Saga, p. 645].

“На голові у видива був білий серпанок, на голій шиї – мереживна хустина, що спускалася на сукню кольору червоного вина з рясними зборками біля згучкої талії. Видиво взялося однією рукою вбік, а другу руку підвело під прямим кутом, тримаючи віяло, що торкалося потилиці.

– В руці має бути кошик винограду, – прошепотіло видиво, – але тут його не дістати. Це мій костюм за Гогою. А поза взята з картини. Тобі подобається?” [Терех, с. 689].

Пересічний український читач, а надто сучасна молодь, не завжди чітко уявляє саме цю фреску великого іспанського художника, але перекладач не може вдаватися до багатослівних посилань чи вводити у текст додаткові пояснення. Проте О. Терех досить точно відтворив опис вбрання Флер. Наприклад **white muslin**, що означає **білий муслі**, тканину не таку популярну в середовищі цільового тексту. Проте, О. Терех опускає маловідому назву тканини, переклавши її просто **білим серпанком**. **Муслі** – це легка, тонка й м’яка тканина. В той час як серпанок – це жіночий головний убір з прозорою легкою тканини. Ці поняття суміжні, тому вибір такого відповідника створює прозорий і чіткий візуальний образ. В іншому випадку О. Терех застосує діаметрально протилежну тактику додавання, уточнюючи колір сукні Флер, що в оригіналі просто **wine-coloured dress**, в перекладі кольору **червоного вина**. Запозичене у французькій мові слово **fichu** надає певної вишуканості цьому образу, в перекладі уточнюється не просто хустина, а **мереживна хустина**.

Зустрівшись з таким текстом, перекладач має діяти, як режисер, що збирається зняти фільм, але йому не можна використовувати докладні описи, пояснюючи читачу деталі текстури, тканини, чи традиції та історію вбрання, окрім того він повинен зберегти ритм твору, саме тому затримки на детальний опис можуть виявитися нищівними [6, с. 244].

Українська та англійська літератури представляють різні культури, а це утворює додатковий вимір у перекладі. Відповідно до певної історичної доби, соціальних та культурних вимог суспільства автори створюють своїх літературних героїв. Для того, щоб повністю відтворити цілісний образ літературного героя у перекладі, необхідно усвідомити, оцінити і відтворити цілу низку культурних параметрів, притаманних оригіналові.

Література та джерела:

1. Бічер-Стоу Г. Хатина дядька Тома / Пер. з англ. В. Митрофанов. – К. : Школа, 2008. – 351 с. [Митрофанов]
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
3. Дойль А. Конан Оповідання про Шерлока Холмса / Пер. з англ. М.А. Дмитренка. – К. : Веселка, 1990. – 348 с. [Дмитренко]
4. Голсуорсі Дж. Сага про Форсайтів / Пер. з англ. О. Терех – К. : Вища школа, 1982 – 879 с. [Терех]
5. Селінджер Дж.Д. Ловець у житі / Пер. з англ. О. П. Логвиненко. – Харків : Фоліо, 2010. – 317 с. [Логвиненко]
6. Еко У. Сказать почти тоже самое. Опыт о переводе / Пер. с итальянского А. Коваля. – Санкт-Петербург : Симпозиум, 2006. – 574 с.
7. Arthur Conan Doyle The Adventures of Sherlock Holmes – СПб. : КАРО, 2008. – 480 p. [Holmes]
8. John Galsworthy. The Forsyte Saga, N.Y., Charles Scribner’s sons MCMXXII, 1996. – 916 p. [Saga]
9. J.D. Salinger. The Catcher in the Rye – L. PENGUIN GROUP, 1994. – 350 p. [Catcher]
10. Harriet Beecher Stowe. Uncle Tom’s Cabin – L. Dover Publisher, 2005. – 379 p. [Uncle Tom]

Матвійшин О. М.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ВЛАСНА НАЗВА ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКА І ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ОДИНИЦЯ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано особливості відтворення одиниць ономастикону німецькою мовою. Обґрунтовано, що методи транскрипції / транслітерації, якими послуговуються перекладачі, сприяють збереженню національного колориту і забезпечують адекватність перекладів.

Ключові слова: *топонім, антропонім, реалії, національний колорит, транскрипція, адекватність.*

В статье рассмотрено особенности перевода единиц ономастикона на немецкий язык. Обосновано, что методы транскрипции / транслитерации, которые используют переводчики, обеспечивают сохранение национального колорита и адекватность переводов.

Ключевые слова: *топоним, антропоним, реалии, национальный колорит, транскрипция, адекватность.*

The article deals with the peculiarities of proper noun reproduction in German. It is grounded that the transcription/translation methods used by the translators help maintain the national colour and provides adequacy of translations.

Key words: *toponym, anthroponym, realia, national colour, transcription, adequacy.*

Вагомим компонентом, важливим етномовним чинником та невід'ємним складником жанрово-стилістичних особливостей художнього твору слугують одиниці ономастикону. Більшість дослідників схилиються до думки, що при перекладі цих лексичних одиниць, синергії їх інформації слід підкреслити особливий національний колорит чи унікальність назв-реалій і відтворити весь комплекс асоціацій, властивий для носіїв цієї мовної культури. Питання щодо відтворення власних назв в перекладі неодноразово висвітлювалося в працях В.С. Виноградова, С. Влахова і С. Флорина, Р. Зорівчак та ін. Виходячи із пошуків інтересу до вивчення проблеми осмислення входження українського художнього слова в німецькомовний світ, **актуальним** постає вивчення основних принципів відтворення ономастичних одиниць у перекладацькій спадщині західноукраїнських перекладачів. **Мета** статті полягає у визначенні особливостей перекладу власних назв німецькою мовою. **Матеріалом** для статті послужили прозові твори В. Стефаніка, Марка Черемшини, Л. Мартовича та їхні німецькомовні інтерпретації.

Власні назви, зокрема антропоніми, у художньому творі мають необмежені стилістичні можливості та виконують низку стилістичних функцій. Як зазначає А. Чужакін, власні імена – антропоніми – в художньому тексті є актуалізаторами категорії персонажа, вони створюють центр, який поєднує всі нюанси описання, мовні характеристики, ситуативні ролі позиції щодо інших персонажів, які створюють образ персонажу. За ім'ям персонажа в читача поступово формується уявлення про його особистість [6, с. 43]. Доантропонімне значення найменувань приховується в реальному антропонімі, у художньому творі актуалізується і повідомляє інформацію про його носія. Усі історичні, часові, просторові, соціальні, літературні, асоціативні конотації літературних антропонімів викликають у читача певні асоціації, які певним чином потрібно відтворити в перекладі.

Власні назви, на думку більшості науковців, належать до реалій певної мовної культури, відрізняючи її від інших. Надзвичайно важлива роль антропонімів і топонімів у створенні національного колориту на текстовому рівні висуває на перший план проблему правильного їх відтворення при перекладі іноземною мовою. Основна відмінність між власними назвами і власне реаліями в тому, що при трансляційному перейменуванні реалій застосовують різні способи, а географічні назви, власні імена, прізвиська можна, за поодинокими винятками, при перенесенні на ґрунт мови-переймача лише більш або менш вдало транскрибувати (транслітерувати) [1, с. 66].

Проаналізований матеріал дає можливість стверджувати, що для відтворення антропонімів перекладачі найчастіше використовують метод транскрипції: “**Василина** піде за **Федя**, **Гафія** за **Леся**, **Калина** за **Михайла**, а **Одокія** за **Гната**” [5, с. 68] – “**Wassylyna** nimmt den **Fedj**, **Hafija** den **Lesj**, **Kalyna** den **Mychajlo** und **Odokia** den **Hnat**” [10, с. 346]. Детальний розгляд антропонімів в українських оригіналах та їхніх німецькомовних перекладах засвідчує, що, незважаючи на відмінність орфографічних систем української та німецької мов, написання українських власних назв спирається головню на німецький алфавіт, без використання додаткових знаків. Тільки в одному випадку на початку тексту перекладач О. Роздольський при перекладі власного імені “**Степан**” паралельно із транскрибованим словом у виносі подає його німецький орфографічний варіант: “Такого ляку нагнав звірятам вийт **Степан**” [3, с. 156] – “Solch einen heillosen Schrecken hatte den harmlosen Tieren der Gemeindevorstand **Stepan** eingejagt” (**Stephan**) [8, с. 336].

Власні назви можуть виражати різні емоції та суб'єктивну оцінку, виявляючи ставлення автора до героїв твору, настроїв автора і персонажів. На експресивність антропоніма впливають і словотвірні, і лексико-семантичні та лексико-стилістичні чинники. Продуктивним способом творення антропонімів є афіксація. Оними, утворені за певними моделями і за допомогою різних дериваційних елементів, насамперед за допомогою суфіксів пестливості, передають усю гаму людських почуттів. У тексті художнього твору вони виконують експресивну, характеристичну та соціологічну функції, які хоча б частково треба відтворити в цільовому тексті. При перекладі здрибіло-пестливих варіантів імен перекладачі послуговуються різноманітними способами:

1) транскрипцією демінутивного варіанту: “**Чуєш, Маріє**, та й ти, **Васильку**, та й ти, **Юрчику**, тепер дедя ме у рантхових сорочках ходити та жидам води доносить...” [4, с. 29] – “Hörst, **Marie**, und du, **Wassylko**, und du **Jurtschyk**, jetzt wird euer Vater in Hemden von grobem Leintuch gehen und den Juden Wasser tragen müssen ...” [11, с. 20];

2) транскрипцією пестливих варіантів імен із лексичним коментарем: "Семенку, ти вже наївси?" [4, с. 142] – "Semenko*, bist du schon satt?" (*Verkleinerungswort für den Namen Semen = Simon) [13, с. 170]; дещо видозмінене автентичне звучання імені в наступному прикладі: "Юрону, дай-но мені кожух!" [5, с. 58] – "Jurko, gib mir den Pelz nur her!" (Kosename für Georg) [9, с. 149];

3) додаванням до повного імені персонажа пестливих німецьких суфіксів: "... та подавав Василькові і Петрикові, що бігцем заносили її в хату" [5, с. 56] – "... und reichte sie dem Wassylko und Peterchen, die dieselben eiligst in die Stube trugen" [9, с. 151]; "Ой Іванку, брате!" [4, с. 80] – "O Iwanchen, Brüderchen!" [12, с. 32].

Використання для передачі пестливості здрібнілого суфікса *-chen*, притаманного німецькій антропонімії, не в усьому є прийнятним, бо при цьому губиться національний колорит. Спроба застосувати дериваційні засоби німецької мови при передачі українських демінутивних варіантів призводить до виникнення "нових" імен, чужих за структурною системою словотвору української та німецької мов.

Наведені приклади підтверджують думку про те, що перекладач повинен передати красномовність імені, не порушуючи його чужомовності й тим самим забезпечити адекватне сприйняття читачем образного комплексу, центром якого слугує власна назва.

Інша ситуація з промовистими прізвищами, домінантними функціями яких виступає характеристично-оцінна та експресивна. Оскільки транскрипція не може виявити емоційного впливу на рецептора, тому очевидно стає можливість перекладу таких антропонімів. У корпусі проаналізованих текстів зустрічаємо лише один антропонім досліджуваної групи – "Переломаний", смислова та емоційна інформація якого адекватно висвітлюється за допомогою перекладу, а для підкреслення незвичності прізвища перекладач використовує графічні позначки: "А ще Івана кликали в селі **Переломаним**" [4, с. 73] – "Im Dorfe hieß man Iwan auch wohl den **Zerbrochenen**" [12, с. 21].

Відтворення топонімів відбувається здебільшого методом транскрипції: "... гнався за оленем аж під самий **Буковець!**" [3, с. 198] – "Da hab' ich einem Hirsch bis nach **Bukowetz** nachgesetzt!" [8, с. 337]; "Два роки нічо в хаті не говорилося, лиш **Канада** та й **Канада**" [4, с. 76] – "Zwei Jahre lang war in der Hütte von nichts anderem zu hören als nur von **Kanada** und **Kanada**" [12, с. 27]. Для збереження історичного колориту І. Будз подає топонім Стамбул через його давню назву: "То софта з самого **Стамбула** ..." [2, с. 295] – "Das ist der Softa, direkt aus **Konstantinopel** ..." [7, с. 31]. Нетрадиційним і дещо незвичним можна вважати відтворення назви села Тупівці, для якого перекладач використовує транскрипцію, що супроводжується лексичним коментарем: "На правибори в селі **Тупівцях** прийшов лиш вїт і сім радних" [3, с. 338] – "Zu den Vorwahlen im Dorfe **Tupiwci** war nur der Gemeindevorsteher mit sieben Gemeinderäten gekommen" (Tupiwci = das beschränkte, dumme Dorf) [8, с. 71]. Мабуть, примітка тут зайва, бо топонім не відіграє важливої ролі в тексті оригіналу, до того ж паралельно вжита на позначення місцевості лексема повністю вводить читача в сферу розвитку подій.

Проаналізовані приклади засвідчують, що відтворення власних назв здебільшого методом транскрипції є не випадковим, адже "наслідування оригінального звучання назв є виявом поваги до народу" [1, с. 99]. Виходячи із короткого перекладознавчого аналізу власних назв німецькою мовою, серед напрямів **подальших наукових пошуків** доцільно виділити особливості відтворення західноукраїнськими перекладачами інших національно-маркованих одиниць та образних лексико-стилістичних засобів.

Література:

1. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози) / Р. П. Зорівчак. – Львів : Вид-во при ЛДУ, 1989. – 215 с.
2. Коцюбинський М. Твори в 3-х томах / Михайло Коцюбинський. – К. : Дніпро, 1979. – Т. 1 : Оповідання. Повісті (1891 – 1900). – 317 с.
3. Мартович Лесь. Вибране : оповідання / Лесь Мартович. – Ужгород, 1982. – 224 с.
4. Стефанік В. Моє слово. Новели, оповідання, автобіографічні та критичні матеріали, витяги з листів / Василь Стефанік. – К. : Веселка, 2001. – 319 с.
5. Черемшина Марко. Твори в 2-х томах / Марко Черемшина. – К. : Наук. думка, 1974. – Т.1. – 333 с.
6. Чужакин А. П. Мир перевода : 2000. / А. П. Чужакин. – М., 2000. – 184 с.
7. Kocjubynskij M. In Schaitans Schlingen / [aus dem Ukrainischen übersetzt von Iryna Budz] // Ukrainische Rundschau. – 1908. – Jg. 6. – № 1. – S. 21-36.
8. Martowytsh Ol. Der Dorfschulze / [aus dem Ukrainischen übersetzt von Ossyp Rosdolskyj] // Ukrainische Rundschau. – 1909. – Jg. 7. – № 7. – S. 336-344.
9. Semaniuk I. Der heilige Nikolaus im Arrest / [aus dem Ukrainischen übersetzt von I.Koralewytsh] // Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. 1. – № 6. – S. 148-151.
10. Semaniuk I. Hruschka / [aus dem Ukrainischen übersetzt von Iryna Budz] // Ruthenische Revue. – 1905. – Jg. 3. – № 1. – S. 342-346.
11. Stefanyk W. Das blaue Büchlein / [aus dem Ukrainischen übersetzt von Ossyp Rosdolskyj] // Ukrainische Rundschau. – 1908. – Jg. 6. – № 1. – S. 19-21.
12. Stefanyk W. Das steinerne Kreuz / [aus dem Ukrainischen übersetzt von Ossyp Rosdolskyj] // Ukrainische Rundschau. – 1908. – Jg. 6. – № 2. – S. 21-33.
13. Stefanyk W. Die Ahornblättchen / [aus dem Ukrainischen übersetzt von Illa Popowytsh] // Ruthenische Revue. – 1903. – Jg. 1. – № 6. – S. 167-173.

Матковська Г. О.,
Національний технічний університет України "КПІ", м. Київ

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТАФОРИЧНИХ ТЕРМІНІВ ІЗ КОЛОРАТИВНОЮ КОМПЗИТОЮ Й АСПЕКТИ ЇХНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена дослідженню семантичних особливостей метафоричних термінів із колоративною композицією та їхнього прагматичного потенціалу. Розглядаються також перекладацькі засоби досягнення еквівалентності з урахуванням метафоричної природи цього структурно-семантичного типу термінологічної лексики.

Ключові слова: метафоричний термін, колоративна композиція, наукова метафора, перекладацькі трансформації.

Статья посвящается исследованию семантических особенностей метафорических терминов с колоративной композицией и их прагматического потенциала. Рассматриваются также переводческие приемы достижения эквивалентности с учетом метафорической природы этого структурно-семантического типа терминологической лексики.

Ключевые слова: метафорический термин, колоративная композиция, научная метафора, переводческие трансформации.

This article deals with the investigation of semantic peculiarities of metaphoric terms with a color component as well as their pragmatic potential. Translation methods aimed at reaching equivalence with respect to the metaphoric nature of this structural-and-semantic type of terminological lexis are also envisaged.

Key words: metaphoric term, color component, scientific metaphor, translation methods.

Постановка наукової проблеми та її визначення. Термінологічна лексика широко досліджується у контексті сучасних філологічних дисциплін. Проблема терміну привертає увагу лінгвістів як наслідок інтенсивного розвитку науки й техніки, у зв'язку з проблемою мови й мислення, а також із питанням кодування, фіксації, збереження і передачі науково-професійних знань, тобто з проблемою пізнання. Аналіз термінологічних одиниць з колоративним компонентом межує з дослідженнями термінів і засобів колірної номінації. Актуальність статті зумовлена загальним спрямуванням лінгвістичних досліджень на розгляд особливостей репрезентації, фіксування, передачі наукової інформації у мові.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Термінологічна лексика характеризується такими ознаками як специфічність використання, виконання функції називання поняття, точність значення, встановленого дефініцією, контекстуальною стійкістю, стилістичною нейтральністю, езотеричністю, конвенційністю, номінативністю характеру, відтворюваність у мовленні [1, с. 85-86]. Терміни виконують номінативну і сигніфікативну функції. Номінативна полягає у називанні класу спеціальних об'єктів чи їх ознак, сигніфікативна – у позначенні загального поняття, яке належить до системи спеціальних понять цієї галузі знання, і комунікативну – передавання в часі і просторі спеціального знання. На основі теоретичних положень про лінгвістичну природу терміну визначаємо поняття науково-технічного терміну з колоративним компонентом як лексичну одиницю із наведеними параметрами термінологічності, що містить у структурі колірну сему.

Терміни з колоративним компонентом – це особливий тип термінів, які містять колірну сему. Вони характеризуються порівняно низькою частотністю серед англомовної термінологічної лексики. До них належать терміни, які позначають об'єкти, процеси, явища об'єктивної науково-технічної дійсності, що містять колірну лексемо-модифікатор. Серед них виділяємо особливу семантико-функціональну групу – терміни-кольоропозначення або колоронімічна термінологічна лексика. Терміни, які функціонують у якості вербальних репрезентантів кольору, складають значний пласт лексики, їх застосовують у різноманітних системах кольоронайменувань, зокрема у *Universal Colour Language* – комп'ютерній системі позначень кольорів.

Серед термінів з колоративним компонентом доцільно віділити терміни-метафори. Зазначимо, що власне колоративна лексика виступає у якості компоненту метафоричної номінації. Разом з тим, семантична структура термінів-метафор з колірним компонентом не обмежується лише одним атрибутивним компонентом вторинної номінації, а може утворювати комплексну структуру, яка включає ряд переосмислених понять. Вторинні назви з'являються внаслідок дії асоціацій за подібністю або суміжністю. В основі класифікативного поділу термінологічної лексики лежить спосіб номінації метафори чи метонімії, запропонований Н. Цісар [6]. Згідно з цим підходом виокремлюємо терміни, що виникли за асоціацією зовнішньої схожості. Наприклад, термін *black dwarf* – чорний карлик, зірка, що знаходиться на фінальній стадії еволюції. Оскільки вона не випромінює світлову енергію, її номінація ґрунтується на асоціативному зв'язку з темрявою та чорним кольором. На асоціативних зв'язках чорного кольору з темрявою ґрунтується термін *black hole landing* – приземлення при недостатньому рівні бачення/приземлення у темряві. Крім того, метафоричний образ терміну посилюється завдяки компоненту *hole*. Номінація відбулася за дією асоціативної схожості на психологічну реакцію людини, що опинилася у глибокому приміщенні без освітлення.

Терміни, які з'явилися за асоціацією функціональної схожості. Прикладом цього типу вторинної номінації є метафоричні терміни економічної метамови *black knight* і *white knight*. В основі цих термінологічних одиниць лежать асоціації, пов'язані з образами епічних героїв. Термін *black knight* – чорний лицар, позначає фізичну або юридичну особу, яка намагається здійснити поглинання іншої компанії, а термін *white knight* – білий лицар, на протигагу, позначає дружньо налаштованого потенційного покупця підприємства. Підґрунтям для виникнення термінів є асоціація за функціональною схожістю – функцією атаки та захисту.

Терміни, які утворилися за асоціаціями аналітично: за зовнішньою та функціональною подібностями одночас-

но. Термін-метафора *green belt* – *лісосмуга*, містить одразу дві метафори: колірну *green*, яка вказує на візуальну характеристику зелених насаджень, та предметну *belt*, яка демонструє функціональну характеристику насаджень обрамляти місцевість. За схожою моделлю вторинної номінації утворено термін *blue pencil* – *текст з редакторськими виправленнями*. У цьому випадку колірний компонент вказує на асоціативну схожість із олівцями, якими виправляли помилки редактори до винайдення комп'ютерних текстових редакторів. Компонент *pencil* вказує на процес редагування. Отже, ономазіологічною ознакою номінації послужила зовнішня подібність та функціональна схожість.

Терміни, що виникли за асоціацією суміжності різного типу, наприклад, термін-кольороназва *Bacon's pink* – *рожевий Бекон*, утворений на базі асоціативних зв'язків суміжності продукту і його винахідника. *Bacon's pink* – це жовтий пігмент, винайдений Натаніелем Беконом [7, с. 34]. У процесі номінації відбувся також семантичний зсув, оскільки колірна лексема *pink* детермінує жовтий колір. Схожа метафорична реномінація спостерігається у ряді інших випадків: *English pink*, *French pink*, *Italian pink*, *Dutch pink* – терміни, які позначають жовтий пігмент. У такому випадку метонімія не виступає в ролі заміщення предмета й не створює нового лексичного значення, а тільки сигніфікативно уточнює його. За словами Н. Цісар, зазначене явище конденсації структури словосполучення досить поширене у процесах терміноутворення; це засвідчує бажання фахівця, який створює назву, зафіксувати особу, причетну до виникнення нової реальності [6, с. 201].

Терміни, які містять у собі комбінацію і метафоричних показників, і метонімічних. Метафора та метонімія можуть накладатися, перебувати в тісних взаємозв'язках. Наприклад, загальноновживане значення слова *black* – *чорний*, тобто позначення колірної ознаки, а також, ця лексема використовується для позначення графіту й сажі. Тому у терміні *black-chromium coating* – *покриття із чорного хрому*, значення компоненту є генералізованим, оскільки не передає нюансів кольору та текстури хромованого покриття. У термінологічній одиниці *black fiber* – *графітове волокно*, значення компоненту є конкретизованим. Отже, у семантичній структурі кольороназви відбулося розгалуження, у результаті чого в першому випадку воно розширилось, у другому – звузилося.

Будь-яку лексичну одиницю характеризує певне семантичне поле, яке дозволяє йому в різних контекстах мати множину різних значень і змістів. У загальноновживаній мові семантичні поля величезні, на відміну від фахової мови, де семантичне поле максимально звужене. В актах вторинної номінації найчастіше відбувається зміна семантичного поля загальноновживаних слів, які переходять у термінологічні семантичні поля та значно звужують свої синтагматичні властивості, тобто зменшується їхня здатність сполучуватися з багатьма компонентами мови. Терміни, які переходять з однієї терміносистеми в іншу, зазнають аналогічних змін. Причинами таких процесів у мові є, зміни поняттєвого наповнення, сфери вживання, семантичної структури слова, його дефінітивного й сигніфікативного значень [6, с. 56].

Отже, дослідивши семантичні і функціональні особливості термінів з колоративним компонентом, видається доцільним систематизувати їх за наступними критеріями. За принципом семантичної домінантності та домінантної функції виділяємо наступні класи термінологічної лексики з колірним компонентом: терміни-об'єкти (наприклад, *black-and-white hologram* – *монохроматична голограма*, *white phosphorous smoke bomb* – *димова міна*); термін-абстрактне науково-технічне поняття (наприклад, *grey area* – *проміжна зона*, *grey values* – *градація сірих тонів*); соціальні терміни, які позначають науково-технічні поняття, пов'язані з людиною або групою осіб (наприклад, *red tapist* – *бюрократ*, *green labor* – *некваліфікована робоча сила*); терміни-процеси (наприклад, *black-band test* – *дослід на визначення безіскрових робіт*, *black-oxide coating* – *покриття шляхом оксидування*); терміни, які позначають стан (наприклад, *black-out threshold* – *перенавантаження, що веде до втрати зору*, *black vision* – *тимчасова втрата зору*); терміни-речовини (наприклад, *French red gold* – *французьке червоне золото*, *Turkey red* – *алізаринове масло*); терміни-кольоропозначення (наприклад, *cerulean* – *небесно-блакитний*, *emerald green* – *смарагдово-зелений*); номенклатурні терміни (наприклад, *violet-green swallow* – *пурпурно-зелена американська ластівка*, *yellow-green algae* – *жовто-зелені водорості*).

Пошук еквівалентної термінологічної одиниці у мові перекладу становить проблему, зважаючи на варіантність перекладацьких відповідників. С.В. Грін'юв у своєму дослідженні, яке охоплювало зокрема питання варіантності перекладу термінів, охарактеризував їх як цілком звичайне об'єктивне явище, обумовлене розвитком національних термінологій у різних соціально-культурних та історичних умовах; оскільки в більшості випадків між термінами різних мов відсутня повна еквівалентність [1, с. 19]. За умови відсутності у мові перекладу еквіваленту іншомовного терміну можливі наступні прийоми для відтворення науково-технічного поняття мовою перекладу. Серед них слід виокремити матеріальне запозичення іншомовного терміну з дотриманням певних правил транскрибування або транслітерації та коротким тлумаченням: наприклад, *magenta* – *рожевий маджента*, *cyan* – *блакитний ціан/ціян*. Семантичне калькування іншомовного терміну можливе в тому випадку, якщо він з'явився у результаті семантичного перенесення: *white clover* – *конюшина біла*, *white cast iron* – *білий чавун*. Лексичне калькування – особливий вид запозичення, коли структурно-семантичні моделі мови-джерела відтворюються поелементно матеріальними засобами мови перекладу. Послівний переклад, при якому необхідно враховувати тенденції терміноутворення у різних мовах, наприклад, можливість передачі деяких англійських термінів-словосполучень українськими складними термінами: *thermal white noise* – *тепловий білий шум*, *visible red band* – *видима червона зона*.

Значні труднощі при перекладі становлять термінологічні словосполучення, оскільки їхня висока специфічність і наближеність до класу фразеологічних єдностей створюють двозначність. На цій особливості термінологічних словосполучень акцентують увагу Я.Й. Рецкер та Л.С. Бархударов: термінологічні словосполучення можуть бути омонімічно вільним поєднанням слів, які використовуються у прямому значенні [5, с. 101].

Переклад іншомовного терміну за допомогою описового звороту, наприклад, *green shoe clause* – умови гарантійної угоди, за якою емісійний синдикат має право купити додаткові акції за первинною вартістю, *yellow dog contract* – контракт, за яким працівник не може вступати до профспілки. У наведених прикладах термінологічні

словосполучення були перекладені радше шляхом опису явищ об'єктивної дійсності засобами цільової мови, аніж шляхом добору словникового еквіваленту.

Проблема перекладу метафори доволі гостро стоїть у сучасному перекладознавстві. Існує думка, що для досягнення адекватності при перекладі необхідне творче переосмислення та перевисловлення цільовою мовою. У науково-технічних текстах серед загальнонародних слів та термінів вживаються як мовні (“стерті”), так і мовленнєві (індивідуально-авторські) метафори. Перекладні відповідники перших, як правило, зафіксовані у перекладних словниках і мовні метафори перекладаються, як і інші слова, шляхом вибору словникового відповідника. При цьому такі метафори зовсім не обов'язково перекладаються на українську мову метафоричним словом, якщо внаслідок перекладу певним чином порушуються стилістичні та жанрові норми мови перекладу та мовлення, оскільки вживання таких метафор не є ознакою стилю автора [3, с. 58].

Зі спробою алгоритмізувати процес перекладу виникла концепція функціональної подібності, згідно з якою мова представлена не як форма, а як функція. В рамках цієї концепції вивчається інформативна і образна складові певних мовних елементів оригіналу і те, як мовні засоби здатні відтворити ці складові при перекладі. Зазначений підхід зустрічається у працях лінгвістів В. Матезіуса, О. Фішера, І. Левого, а також Р. Якобсона, З. Клеменшевича. Ця теорія ґрунтується на можливості субституції – заміни шляхом аналога і компенсації, яка є однією з форм субституції, при перекладі. Думка про компенсацію, яка може трактуватися як формування одиниць вищого рівня з не вимірюваних одиниць нижчого рівня, розвивалася і в працях таких учених, як А.І. Смирницький, Л.С. Бархударов та інших (цитовано за Н.О. Павленком [4, с. 201]). Однак проблема перекладу одиниць вторинної номінації не зводиться до принципу функціональної подібності, субституції та компенсації.

Комунікативний спосіб перекладу полягає у виборі такого шляху передавання вихідної інформації, який приводить до перекладного термінологічної лексики, яка має у складі метафору, з адекватним вихідним впливом на реципієнта. Головним об'єктом при такому способі перекладу є не мовний склад вихідної одиниці, а радше її змістове та образне значення.

З огляду на те, що у терміні-метафорі лише одне з імен, що зіставляються (найчастіше – суб'єкт), виражені експліцитно, а інші (об'єкт) – імпліцитно, виникає ряд додаткових перекладацьких проблем, що пов'язані з відтворенням образної та емотивної складових, що формально не є вираженими. Інформативний і образний компоненти розглядають як основоположні для реалізації науково-технічних метафор при перекладі термінологічної лексики, оскільки їхня функція включає комунікативний, інформативний і образний аспекти.

Переважно в основі трансформації метафоричного образу твору лежать відмінності конвенційних метафоричних концептосфер лінгвокультури або об'єктивні вимоги мікроконтексту чи семантичної сполучуваності цільової мови. Метафоричні терміни передаються засобами цільової мови за наявності у ній синонімічних метафоричних термінів-еквівалентів, які відрізняються лише на рівні концептуальної структури й суб'єктивної деформації метафоричного образу при перекладі. До таких способів деформації належать:

трансформація концептуальної структури терміну-метафори мови оригіналу *back light – невидиме світло, grey eminence – сірий кардинал*;

деметафоризація терміну – *white tag – паспорт енергоефективності, black-ink operation – прибуткова афера*.

В основі деформації метафоричної термінологічної лексики лежить здійснення реципієнтом-перекладачем еквівалентних смислових заміни елементів тексту на елементи смислового поля.

Висновки. Переклад термінів з колоративним компонентом передбачає збереження не лише змісту, когнітивної структури, а й передачі метафоричного колірної компоненту. Для досягнення цієї мети використовують систему перекладацьких трансформацій, яка поєднує прийоми матеріального запозичення іншомовного терміну з дотриманням певних правил транскрибування або транслітерації та коротким тлумаченням, семантичне калькування іншомовного терміну, лексичне калькування, послівний переклад і прийом описового звороту. Прийоми перекладу науково-технічних термінів з колоративним компонентом і термінів-колонімів використовуються з метою збереження їхнього семантичного наповнення, функціональних особливостей і, за наявності, метафоричного образу.

Перспективи подальшого дослідження. Одним із перспективних напрямків є дослідження закономірностей формування візуальних асоціативних зв'язків при сприйнятті об'єктів і явищ науково-технічної дійсності.

Література:

1. Гринев С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев. – М. : Московский лицей, 1993. – 309 с.
2. Гринев-Гриневич С. В. Основы антрополингвистики (к лексическим основаниям эволюции мышления человека) : Учеб. пособие / С. В. Гринев-Гриневич, Э. А. Сорокина, Т. Г. Скопюк. – М. : Компания Спутник, 2005. – 114 с.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина 2. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі / В. І. Карабан. Вінниця : Нова книга, 2001. – 303 с.
4. Павленко Н. О. Збереження поетичного потенціалу метафор при перекладних трансформаціях / Н. О. Павленко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2004. – № 17. – С. 200-202.
5. Рецкер Я. И. Курс лекций по теории перевода / Я. И. Рецкер, Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1968. – 126 с.
6. Цісар Н. Системотворчий потенціал вторинних медичних найменувань / Н. Цісар // Вісник Нац. ун-ту “Львівська політехніка”. Серія “Проблеми української термінології” – 2010. – № 675. – С. 54–56.
7. Paterson I. A Dictionary of Colour: a Lexicon of the Language of Colour / I. Paterson. – London : Thorogood Publishing Inc., 2004. – 528 p.

Мегела К. І.,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ЛЕКСИКОГРАФІЧНИЙ ОПИС ДИСКУРСИВНИХ МАРКЕРІВ ЯК ЗНАРЯДДЯ ДЛЯ ПЕРЕКЛАДАЧА ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті здійснюється критичний аналіз різних лексикографічних джерел з огляду на їхнє використання у перекладі англійських дискурсивних маркерів. Розглядаються недоліки лексикографічного опису дискурсивних маркерів у перекладних та тлумачних словниках. Пропонуються способи удосконалення структури статті двомовного словника, в якій би враховувались прагматичні, стилістичні аспекти значень дискурсивних маркерів шляхом підбору доречних контекстуальних відповідників.

Ключові слова: дискурсивні маркери, переклад, словники, стилістична адекватність, прагматичні значення, смислова структура, контекстуальні відповідники.

В статье осуществляется критический анализ различных лексикографических источников с точки зрения их использования при переводе английских дискурсивных маркеров. Выявляются недостатки лексикографического описания дискурсивных маркеров в переводных и толковых словарях. Предлагаются способы усовершенствования структуры двуязычного словаря, в которой учитывались бы прагматические, стилистические аспекты значений дискурсивных маркеров посредством подбора уместных контекстуальных соответствий.

Ключевые слова: дискурсивные маркеры, перевод, словари, стилистическая адекватность, прагматические значения, смысловая структура, контекстуальные соответствия.

The article provides a critical analysis of various lexicographic sources in terms of their use in translating discourse markers. Drawbacks of presenting discourse markers in translation and explanatory dictionaries are revealed. The article suggests ways to enhance the structure of a bilingual dictionary that would consider pragmatic and stylistic aspects of discourse markers meanings by offering appropriate contextual correspondences.

Key words: discourse markers, translation, dictionaries, stylistic correspondence, pragmatic meanings, semantic structure, contextual correspondences.

На сьогодні існує суттєва проблема недостатньої фіксації значень та потенційно можливих відповідників службових слів у перекладних словниках. Існуючі двомовні словники не покривають і в малій мірі усіх тих засобів (в першу чергу, лексико-синтаксичних) передачі значень неповнозначних слів, якими володіє цільова мова.

Смислова структура слів недиференційованої семантики важко піддається вичерпному розкриттю через іншу мову. Тому двомовні словники нерідко надають доволі приблизну картину сукупності значень слова за допомогою перекладу [12, с. 191].

Щодо англо-українських словників, то лексикографічна інформація про дискурсивні маркери (*well, you know, oh, uh, ah, eh, now, I mean, why, you see*) тут зведена до мінімуму [1, с. 11]. Слід врахувати, що наявний у розпорядженні перекладача інструментарій у вигляді перекладних словників, навряд чи задовільний, коли мова йде про дискурсивні маркери: словникові статті в них описують лише деякі найбільш поширені значення, у той час як англійські дискурсивні маркери, які не мають чітких аналогів в українській мові, у перекладі можуть передаватися великою кількістю різних лексем, виразів, синтаксичних засобів в залежності від контексту. Зрозуміло, що наявні на сьогодні словники просто не в змозі дати адекватний опис всього спектру значень. Жодному словнику не під силу охопити усі відтінки живого людського мовлення, отже, співвідношення між словниковими та контекстуальними відповідниками несумісне.

В. Берков, порівнюючи підбір еквівалентів для словника з художнім перекладом, зазначає, що перекладач має справу з художнім текстом, який завжди унікальний, тоді як лексикограф прагне відшукати типові. Перекладач має право, вирішуючи задачу максимально адекватного відтворення конкретного тексту, використати еквівалент, який до нього ще ніким не вживався, не зареєстрований жодним двомовним словником та, можливо, ніколи в цьому значенні не буде вживатися. Лексикограф такого права позбавлений. Перекладач має справу з мовленням, а лексикограф – з мовою. Мовлення не має меж, бо кількість комбінацій мовних одиниць безкінечна. Навіть якщо зареєструвати усі українські відповідники англійських дискурсивних маркерів, які вже використані в найкращих англо-українських перекладах, то такий гіпотетичний англо-український словник відображав би лише те, що вже зроблено, а в нових перекладах виникли б нові, не враховані таким словником еквівалентні пари. Специфічні завдання художнього перекладу (наприклад, необхідність компенсації того, що було втрачено в іншій частині перекладу, ритмічні та ефонічні міркування, стилістичні нюанси) можуть вимагати пошуків іншого відповідника, ніж того, який пропонується двомовним словником [2, с. 140-141].

Про значні недоліки лексикографічного опису вигуків зауважувала Н. Курносова, яка у своїй розвідці запропонувала власну, оптимальну на її погляд, структуру статті двомовного словника. Авторка стверджує, що при описі вигуків у більшості двомовних перекладних словниках ігнорується прагматичний аспект їхньої функціональної семантики, та закликає зважати на конститутивні значення вигуків задля уникнення помилкового уявлення щодо моноеквівалентності цих одиниць [7, с. 2].

Для більшої наочності Н. Курносова демонструє фрагмент статті з вокабулою *ah* з одного з англо-російських словників, порівнюючи її з авторською лексикографічною розробкою.

Словник під ред. І. Гальперина та Е. Меднікової, як зауважує дослідниця, надає лише два російські відповідники до зазначеної лексики – *ax!*, *a!*, що може вживатися лише у функціях вираження емоцій – радості, горя, захвату, здивування, сумніву [3, с. 68]. Однак, у словнику ми не знаходимо даних про прагматичні значення вигуку *ah* у фатичній функції здогадки, підтвердження, вагання та ін.

Н. Курносова значно розширює об'єм прагматичних значень мовної одиниці, серед яких: I. Надання експресивності висловлюванню: 1) виражає позитивні та негативні емоції: а) радість, задоволення, приємне здивування, тріумф – рос. *ax!*, *a!*, *o!*; б) смуток, жаль, неприємне здивування, розчарування – рос. *ax!* *o!*, *ox!* *ай-яй-яй!*, *эх!*; в) переляк, біль – рос. *ax!*, *ай!*, *ой!*, *ай-ай-ай!*, *у-у!*; г) гнів, обурення – *ax!*, *у-у!*, *a!*; д) прикрість, роздратування – *ax!*, *ox!*, *эх!*; е) зловтіха – *a!*, *a-a!*, *aga!*; 2) виражає оцінку подій: а) захоплення, захват – *ax!*, *o!*, *ox!*, *эх!* б) неприязнь, відроза, презирство – *a!*, *ax!*, *у-у!* в) докір – *ax!*, *эх!*, *ай-яй-яй!*; г) сарказм, іронія – *ax!*, *a!*, *o!*, *aga!*; 3) виражає прийняття / неприйняття сказаного, повідомленого: а) згода, схвалення – *ax*, *o*, *разумеется*, *конечно* і т.і.; незгода, відмова, протест – *ax*, *ox*, *ну что вы, бросьте, полно, оставьте* та ін. II. Слугує для встановлення або підтримки мовленнєвого контакту. 1) а) сприйняття інформації, зацікавленість – *ax!*, *a!*, *a-a!*, *да-да!*; б) пригадування, здогадка – *a*, *a-a...*, *aga*, *да-да!*; *підтвердження, розуміння* – *ax*, *вот как, понятно!*; 2) вагання, невпевненість, пошук вдалого слова – *зм*, *хм*, *э...*, *так сказать...* [7, с. 4-6]

Ми переконані, що російська мова, так само як і українська, має набагато більше різноманітних лексико-синтаксичних ресурсів для адекватного відтворення функцій дискурсивних маркерів у художньому перекладі, ніж пропонує Н. Курносова. Свідченням цього є варіативне відтворення цих мовних елементів, як в межах одного перекладу, так і при співставленні діалогічних фрагментів першотвору з декількома варіантами їхнього перекладу.

Крім того, у запропонованій авторкою словникової статті відсутня вказівка на відмінності у вживанні відповідників цільової мови, тобто зовсім не враховані стилістичні нюанси, закладені у дискурсивних маркерах.

Паралельно з адекватністю семантичною у двомовних словниках в ідеалі має враховуватися й стилістична адекватність, тобто семантично точні еквіваленти у словнику повинні відповідати словам мови оригіналу в плані стилістики.

У цьому аспекті варто розрізняти поняття *стилістичного компоненту* структури значення відповідника та ознаку його *функціонально-стильової приналежності*. Під стилістичним компонентом значення мається на увазі емоційно-експресивні нашарування слова, що певним чином впливають на його смислове сприйняття та які в словниках позначаються відповідними позначками типу: “іронічне”, “лайливе”, “жартівливе”, “презирливе”, “брутальне”, “пестливе” тощо. Під функціонально-стильовою приналежністю слова розуміється його відповідність тому чи іншому різновиду національної мови залежно від територіальних, частотних, часових та інших ознак. Функціонально-стильова приналежність слів у словниках зазвичай має відповідні позначки: “книжне”, “офіційне”, “поетичне”, “розмовне”, “просторічне”, “архаїчне”, “застаріле”, “рідковживане” тощо [9, с. 196-197].

Український вигук *О* виявляється набагато обмеженішим у стилістичному плані, ніж англійський *Oh*. Недоречно використання його у перекладі здатне порушити єдність стилю друготвору з огляду на відповідність певній епосі, ситуації спілкування, соціальному статусу мовця, оскільки цей вигук надає висловлюванню пишномовності, та більш характерний для поетичного жанру [8, с. 129].

Стилістичний компонент, як елемент прагматичної інформації, несе інформацію про комунікативну компетенцію мовця. Наприклад, вибір перекладачем стилістично нейтрального або просторічного відповідника для англійського дискурсивного маркера дозволяє читачу друготвору сформувати певне уявлення про персонажа-мовця як про мовну особистість. Проте, словники переважно не відображають стилістичне забарвлення вигуків, у художніх перекладах вони “облагороджуються”, коли у цільовому тексті замість просторічної одиниці з'являється нейтральний відповідник.

Справжня стилістична експресія слова поза контекстом, поза даним смисловим полем комунікації в принципі неможлива. Словник вказує найбільш ймовірний стилістичний реєстр для слова, контекст, дискурс же розставляє всі крапки над “і” остаточно. Перекладач при цьому має пам'ятати, що як би ці проблеми не вирішувались в будь-якому двомовному словнику, еквіваленти, приклади, цитати, пояснення не зможуть вичерпати усіх випадків вживання слова [9, с. 198].

Англійські дискурсивні маркери не мають повних еквівалентів в українській мові. Часткову еквівалентність між лексичними елементами часом супроводжує розходження цілої низки значень, різний об'єм семантики слів мови оригіналу та їх еквівалентів в іншій мові.

В. Крупнов вважає, що всебічну картину значень лексем перекладачу має надавати тлумачний словник, який за допомогою цитат та ілюстрацій дозволяє краще побачити той ситуативно-мовленнєвий фон, в межах якого живе слово [6, с. 41]. Однак, за нашими спостереженнями, дефініції тлумачних словників не завжди дозволяють розкрити усе складне семантичне наповнення дискурсивних маркерів, тому дуже часто можна побачити незбіг еквівалентів за значеннями, представлених у словниках.

При відтворенні діалогічних фрагментів, що містять дискурсивні маркери, перекладач має чітко уявляти не лише семантику та функції англійських лексем, але й їх українських відповідників. Дані щодо останніх можна отримати з тлумачних словників української мови. З-поміж словників цього типу варто виокремити “Великий тлумачний словник української мови” під редакцією В. Бусела [4], який характеризується повнотою мовної лексики, детально розкриває семантику слів, інформує про структурні, граматичні особливості та можливості мовної одиниці, включає систему стильових і стилістичних позначок, часом дає етимологічні відомості про мовну одиницю, вказує на частотність її вживання, а також пропонує ілюстративний матеріал, що засвідчує реальне функціонування даної лексеми у мовленні.

Проте, варто врахувати, що у тлумачному словнику не завжди фіксуються усі допустимі складники смислу дискурсивних маркерів, які вкладає в них мовець, оскільки у словниках та тлумаченні слів покладені основні компоненти значення (ядро). Часто використання цих одиниць не є достатнім, велика кількість актуалізованих у мовленні або особистій свідомості мовця компоненти значень відносяться до розряду периферійних, і таким чином не відображені у словниках.

Згідно з тлумачним словником під ред. Бусела [4] український вигук *О* співпадає з англійським *Oh* лише за сімома потенційними значеннями, тоді як, за приблизними підрахунками О. Каптюрової, у вигуку *oh* виокремлюються 47 відтінків значень [5].

За лексикографічними джерелами [4, с. 16-21] переважна більшість значень української лексеми *ну* перетинаються з комунікативними функціями, що можуть виражатися дискурсивним маркером *well* в англійській мові. Попри можливість вираження подібних значень, лексема *ну* не є повним еквівалентом *well*.

Українська лексема *ну*, так само як і англійська *well*, хоч і належить до найчастотніших слів розмовного мовлення, проте в художніх діалогах не демонструє бажаної образності, втрачає тонкі відтінки значень внаслідок неможливості прямої передачі інтонації, тому надмірне її вживання в художньому перекладі не є бажаним. Часто повторювані лексеми в англословному оригіналі вимагають синонімічних заміни у друготворі, включенні до їх складу оціночних, емоційних, експресивних лексем, тобто всього, що вноситься у текст інтерпретуючим сприйняттям перекладача.

Далеко не завжди словник може повністю відобразити смислову структуру дискурсивного маркера. Дифузність значень поліфункціонального слова у багатьох випадках є причиною того, що тлумачні словники сучасної англійської мови по-різному описують семантичні параметри одних і тих самих лексем, виділяючи в них неоднакову кількість значень. Наприклад, розгляньмо семантичну структуру дискурсивного маркера *why*, представлену у різних англословних тлумачних словниках: *used to express surprise* [16; 17; 18], *indignation or annoyance* [17; 18], *to add emphasis to a response* [19; 20], *disagreement* [17], *shock* [16], *anger* [16], *impatience* [21], *reflection* [21], *objection* [21].

У багатьох випадках необхідний перекладачу контекстуальний відповідник можна знайти за допомогою словників синонімів. Синонімічні ряди цільової мови можуть підказати перекладачу необхідне значення, допомогти йому передати смисл оригіналу. Словники синонімів наводять перекладача на думку стосовно того чи іншого відтінку значення слова, тобто грають свого роду роль підказки [6, с. 121].

"Словник синонімів української мови" [14], укладений на матеріалах авторитетних словників української мови та ґрунтовних мовознавчих досліджень, містить багаточисельні синонімічні ряди, які супроводжуються семантичними, та, що важливо, стилістичними характеристиками. Уживання синонімів ілюструється типовими для них контекстами – цитатним матеріалом із художньої, публіцистичної та наукової літератури. Дане джерело може виявитися надзвичайно корисним для перекладача художньої літератури, оскільки відображає розвинену синоніміку української мови, здатну задовольняти найрізноманітніші потреби мовців для передачі тої чи іншої комунікативної функції з її найтоншими відтінками, емоційно-експресивними та оцінними нюансами.

З іншого боку, як стверджує В. Крупнов, підбір відповідників та еквівалентів у перекладі не здійснюється на основі синонімічних рядів цільової мови як таких. Ці ряди, відіграючи допоміжну роль у процесі перекладу, дійсно можуть підказати перекладачу контекстуальне значення, допомогти йому передати смисл оригіналу. Проте, словник синонімів, як і будь-який інший словник, не здатний замінити рішень, що приймаються на основі творчої сутності перекладу. Словник допомагає перекладачу у його діях та операціях, але він не обмежує та не повинен обмежувати аналітико-пошукову стратегію діяльності перекладача [6, с. 31].

Розробка теоретичних принципів лексикографічного опису дискурсивних маркерів та відбір параметрів, релевантних для словникового подання слів цього класу, залишається актуальним завданням сучасної лексикографії.

Усвідомлення необхідності лінгвістичного осмислення та інвентаризації дискурсивних одиниць спонукало Л. Медведєву та Н. Холден створити перший у вітчизняній практиці словник [10], в якому зареєстровано мовленнєві ідіоми, вигуки та звуконаслідування, що вживаються в англійській мові, а також їхні українські функціональні аналоги. У даному словнику подані найсуттєвіші прагматичні значення одиниць, більшість утворень проілюстрована прикладами їх вживання у мовленні, відібраних переважно з творів сучасної і класичної художньої літератури англословних авторів.

Варто зауважити, що автори словника пропонують варіанти перекладу не до кожної дискурсивної одиниці, крім того, трапляються випадки, коли замість українських еквівалентів наводяться лише пояснення умов їхнього вживання. Зазвичай, після кожного виразу або значення українською мовою подається або безпосередньо за допомогою еквівалентів, наявних в українській мові, або опосередковано – шляхом посилання на функціонально близьку одиницю, яка має український еквівалент.

На нашу думку, не завадило б продемонструвати у словнику випадки відтворення в українському перекладі конкретних діалогічних фрагментів, в якому вживається той чи інший вигук, та навести, окрім загальноновживаних відповідників, ще й оказіональні, індивідуально-авторські, що значно б розширило наше уявлення про комунікативну семантику вигуків та прагматичних ідіоматичних виразів.

Близька спорідненість української та російської мов дає нам можливість скористатися лексикографічними напрацюваннями, присвяченими відтворенню російських неповнозначних слів англійською мовою та навпаки.

У цьому контексті слід згадати про "Російсько-англійський словник вигуків" Д. Квесилевича та В. Сасино [13], який містить, окрім власне вигуків та звуконаслідувань, ще й релятиви, тобто слова, що вживаються у мовленні із загальним значенням реакції на слова співрозмовника або ситуацію. З етимологічної точки зору релятиви дуже різноманітні, частина з них походить від часток (*а?*, *ну!*, *вот!*), іменників (*дудки!*, *факт!*, *комедія!*, *порядок!*), прислівників (*пусто!*), займенників (*ничего!*), прислівників (*здорово!*, *ладно!*), дієслів (*давай!*, *идет!*, *скажешь!*), входять до складу фразеологізмів (*тоже мне!*, *ничего сказать!*, *с ума сойти!*).

Автори словника розглядають усю сукупність релятивів російської мови як певне функціональне поле, ядро якого по праву займають вигуки, як слова, що слугують для вираження почуттів та волевиявлення мовця. До релятивних вигуків відносяться емоційні та імперативні вигуки, а також етикетні формули. За межами функціонального поля релятивів залишаються звуконаслідування та дієслівно-вигуківі слова. Д. Квесилевич та В. Сасина зосередились на найбільш частотних релятивах, пропонуючи до кожної лексеми тлумачення її вживання, перелік англійських еквівалентів та ілюстративні цитати з художньої літератури. Чимало розглянутих релятивів є просторічними одиницями, тому даний словник, на переконання його авторів, надає суттєву практичну допомогу перекладачам художніх творів. У словнику можна знайти корисну інформацію щодо функцій та особливостей

зворотнього перекладу *ah, all right, eh, huh, I see, naturally, now, oh, okay, really, so, well, why*, яка може стати у нагоді при дослідженні дискурсивних маркерів в англо-українському перекладі.

У 2003 році у російській лексикографії з'являється "Англо-російський словник службових слів" [15], що містить системний опис структурних лексичних одиниць сучасної англійської мови та їхні російські відповідники. Словник поділено на дві частини: у першому розділі подано розгорнуту класифікацію сполучників та коннекторів (*namely, when, besides, as though, so...that, as well as, and, in order, because, consequently, if, wherever, as soon as, at first, although, but* та ін.), багато уваги приділяється порівняльному опису синтаксису складних речень англійської та російської мов, другий розділ присвячено лексичним засобам, що модифікують значення речення або понадфразової єдності – часткам, модальним та вставним словам (*actually, anyway, certainly, now, okay, so* та ін.). У даному лексикографічному джерелі для нас можуть виявитися корисними дані окремих статей, що містять семантико-синтаксичні характеристики багатозначних одиниць з ілюстрацією прикладів їх вживання у мовленні, перелік семантичних функцій логічних та емпатичних модифікаторів, що подано у додатку, а також глосарій, який включає текстово-ситуативні відповідники англійських модифікаторів. Однак, слід наголосити, що у цьому словнику ми знаходимо лише деякі лексеми, які позиціонуються у нашому дослідженні як дискурсивні маркери, майже відсутній опис *oh* та *well*.

Розглянуті недоліки існуючих лексикографічних описів, як ми усвідомлюємо, є системними, адже за своєю суттю жоден словник не в змозі охопити усі можливі контекстуальні відповідники дискурсивних маркерів, і перекладачу доводиться встановлювати їх власноруч. Зазвичай перекладач може очікувати від словника не тільки підтвердження того, що він уже знає, або про що здогадується, а й систематизації свого знання, вказівки на вірний напрямок у пошуку необхідного відповідника. Для перекладача словник має виступати засобом дослідження, до якого він звертатиметься у першу чергу, проте інформація, яку містить словник, повинна підкріплюватися фоновими знаннями, власною інтуїцією і тактом, перекладацьким досвідом та творчим підходом, коли мова йде про художній переклад.

Література:

1. Англійсько-український словник. Українсько-англійський словник : 250 000+250 000 : два в одному томі : 500 000 од. пер. / під ред. Бусела. – К.; Ірпінь : Перун, 2010. – 1568 с.
2. Берков В. П. Двухязычная лексикография: Учебник / В. П. Берков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ООО "Издательство Астрель" : ООО "Издательство АСТ" : ООО "Транзиткнига", 2004. – 236 с.
3. Большой Англо-русский словарь / под ред. И. Гальперина и Е. Медниковой. – Т. 1, 2. – М. : Русский язык, 1987. – 1038, 1072 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 / Вячеслав Тимофійович Бусел (уклад. і гол. ред.). – К. ; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
5. Каптюрова О. В. Семантика англійського вигуку *Oh* // Мовні і концептуальні картини світу. – Вип. 24, Ч. 2. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2008. – С. 25-29.
6. Крупнов В. Н. Лексикографические аспекты перевода : Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высшая школа, 1987. – 192 с.
7. Курносова Н. О. Лексикографічна розробка вигуків в двомовних словниках (на матеріалі сучасної англійської мови) / Житомирський інженерно-технологічний ін.-т. – Житомир, 1994. – 11 с. – Деп. в ДНТБ України №2144-Ук 94.
8. Мамушкина С. Ю. Семантика и прагматика междометий в современном английском языке : дис...канд. филол. наук : 10.02.04 "Германские языки" / Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2003. – 175 с.
9. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология. – К. : Знання, 2004. – 362 с.
10. Медведєва Л., Холден Н. Англо-український словник : Мовленнєві ідіоми, вигуки, звуконаслідування. – К : Дніпро, 2003. – 536 с.
11. Новий англо-український словник = Modern English-Ukrainian dictionary : понад 160 000 слів та словосполучень / укл. Балла М. І. – 4-е вид., випр. та доп. – К. : Чумацький Шлях, 2007. – 668 с.
12. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М : Международные. отношения, 1974. – 216 с.
13. Русско-английский словарь междометий = Russian-English Dictionary of Interjections. – М. : ООО Издательство Астрель, ООО Издательство АСТ, 2001. – 512 с.
14. Словник синонімів української мови, у 2-х томах / укл. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк та ін. – Київ : Наукова думка, 1999.
15. Хидекель С. С., Кауль М. Р., Гинзбург Е. Л. Англо-русский словарь служебных слов = Connectors and Modifiers. English-Russian Dictionary / С. С. Хидекель, М. Р. Кауль, Е. Л. Гинзбург. – М. : Русский язык, 2003. – 416 с.
16. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary / New Digital Edition, 2008 // АБВУ Lingvo x3 (Світ словників, енциклопедій та професійного перекладу) Три мови, 69 словників. – ТОВ "АБІ Україна", 2008.
17. Collins English Dictionary / 8th Edition, 2006 // АБВУ Lingvo x3 (Світ словників, енциклопедій та професійного перекладу) Три мови, 69 словників. – ТОВ "АБІ Україна", 2008.
18. Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary / ed. by S. Bullon. – Harlow, England : Pearson Education Limited, 2003. – 1949 p.
19. New Oxford American Dictionary / 2nd Edition, 2005 // АБВУ Lingvo x3 (Світ словників, енциклопедій та професійного перекладу) Три мови, 69 словників. – ТОВ "АБІ Україна", 2008.
20. Oxford Dictionary of English / revised Edition, 2005 // АБВУ Lingvo x3 (Світ словників, енциклопедій та професійного перекладу) Три мови, 69 словників. – ТОВ "АБІ Україна", 2008.
21. Oxford Modern English Dictionary / ed. by D. Thompson [2 edition]. – Oxford University Press, 1996. – 1248 p.

*Mykhaylenko V. V.,
Bukovyna State University of Finance and Economics, Chernivtsi*

DEIXIS IN TRANSLATION

Стаття присвячена порівняльному аналізу дейктичних конструкцій у дискурсі мови оригіналу та мови перекладу. Просторовий дейксис може виражати як об'єктивний або фізичний простір, так і суб'єктивний. Нерегулярні кореляції дейктичних конструкцій представляють концептуальний простір. Прихований дейксис у мові перекладу знаходить відображення на контекстуальному рівні.

Ключові слова: дейктичні конструкції, дискурс мови оригіналу, дискурс мови перекладу, наближений переклад, трансформація.

В статье проведен сравнительный анализ дейктических конструкций в дискурсе языка оригинала и языка перевода. Пространственный дейксис может представлять как объективное или физическое пространство, так и субъективное. Нерегулярные корреляции дейктических конструкций отражают концептуальное пространство. Скрытый дейксис в языке перевода представлен на контекстуальном уровне.

Ключевые слова: дейктические конструкции, дискурс языка оригинала, дискурс языка перевода, перевод, приближенный, трансформация.

The paper is focused at the cotrative analysis of deictics in the Source Discourse and the Target Discourse. The spatial deixis can represent the objective or physical space and the subjective one. The irregular correlations of deictics reveal the conceptual space. The implicit deictics in the Target Discourse are contextually revealed.

Key words: deictics, source discourse, target discourse, translation, transformation, proximal.

Objective. The present study aims at investigating the use of deixis in the novel "Time to Kill" by John Grisham and its Russian translation "Пора убивать" by Yu. G. Kiriak. Considering deixis as an interactive feature of discourses, it endeavours to find whether there are significant differences between the use of deixis in the Source Discourse and the Target Discourse, and to see how systematic transformations as well as single occurrences can contribute to generating a Target discourse [3, p. 259-308].

Topicality. It also explores the ways of the writer's position and the translator's position correlation. The research requires multilevel and multispectual exploration of the deictics in the Source Discourse and the Target Discourse to avoid a unifacted interpretation.

The translation process can be presented by the following model:

1. The Author of the Source Discourse →
2. The Source Discourse →
3. The Translator of The Source Discourse ← (The Reader of the Source Discourse → The Transformator of the Source Discourse) →
4. The Target Discourse →
5. The Reader of the Target Discourse.

This model must include :

- (1) the Author's comprehension of the world view and its verbalizing;
- (2) the Translator's reading;
- (3) the Translator's contensive comprehension of the Author's discourse and
- (4) further reverbalizing (language units of different levels) into the Target Discourse.

Evidently, the traditional model of translation consisting of **The Author** → **The Source Discourse** → **The Translator** → **The Target Discourse** → **The Reader** does not reveal the processing of reflection, generation, comprehension, verbalizing, transformation, interpretation that makes this model too generalized and formal.

Object. We would like to explore the proximity of subjects and objects expressed by deictics in description and narration in Grisham's discourse.

Subject. In pragmatics and linguistics deixis is collectively the referential feature of human languages to have reference to points in time, space, and the speaking event between interlocutors. Deictic words are bound to a context – either a linguistic or extralingual context – for their interpretation [1, p. 124-128]. Some English deictic words include, for example, the following oppositions: *now* vs. *then*; *here* vs. *there*; *this* vs. *that*; *me* vs. *you* vs. *him/her*; *go* vs. *come* [8, p. 636-724].

Scientific significance. The issue of space is in the focus of various modern sciences and it is under study in two directions: (1) as an objective or physical condition of the substance existence and (2) as a conceptual space.

"The term deixis applies to the use of expressions in which the meaning can be traced directly to features of the act of utterance – when and where it takes place, and who is involved as speaker and as addressee. In their primary meaning, for example, *now* and *here* are used deictically to refer respectively to the time and place of the utterance. Several of the pronouns are predominantly used deictically, with *I* and *we* referring to the speaker and a group including the speaker, *you* to the addressee(s) or a set including the addressee(s)" [7]. Four common adverbs in conversation refer to time and place.

The central component in the meaning of *here* is "at or in this place", the lexeme has the frequency of usage in B.N.C. 287, e.g.: 1. "I'm sorry, sir, but we don't allow niggers in here," Cobb blurted out. "Мне очень жаль, сэр, но черномазых сюда не пускают", – сорвалась у Кобба с языка неосторожная фраза (p. 23). The component "to this place" is present in the deixis *here*, which the translator stressed.

2. "There's a good chance you could get off with just a few years here in this jail", Rady said. "У тебя и в самом деле есть шанс получить всего несколько лет и отсидеть их в этой самой тюрьме", – пришёл на помощь Рэди (p. 48).

The translator omits the author's persistent try to stress the location which is further decoded. We believe, a pragmatic feature of the Source Discourse pragmatics is lost [6, p. 31-59].

3. "Look, Ozzie, whatever we say here is said in confidence". "Оззи, давай договоримся. Всё, что я сейчас тебе скажу, конфиденциальная информация". (p. 75) Again the underlined place of the conversation is lost by the translator in the Target discourse. One and the same lexeme *here* is used to realize the component of "space" (*here* – бар, *here* – тюрьма, *here* – маленький кабинет шерифа) in the centre of which there is the Speaker.

"There" (frequency – 416) is defined as "at or in that place", e.g.: 4. "There were two murders in one week". "...а в одну из недель случилось два убийства". (p. 21) In Russian translation English empty *there* is omitted because its existence is taken for granted.

5. "The antique oak furniture had been there for almost a century". "Сработанной из дуба уникальной мебели было уже не меньше ста лет". (p. 36) Likewise the adverbial *there* is omitted in the translation as redundant – there is a description of the office.

6. "There had to be a crowd in the courtroom because there were no empty parking". "Парковка была забита, в зале тоже, наверное, полным-полно, пронеслось у него в голове". In case of the empty *there* the adverbial modifier of place takes the first position in the Russian translation. *There* – deixis also underlines the component of space, additionally it reveals the component of "aloof estranged": *there* – округ, *there* – контора, *there* – зал суда, *there* – парковка.

"Then" with its frequency – 318 realizes the dominant component "at that time" e.g.: 7. "We arrested Cobb and Willard, then we searched a pickup titled in the name of Billy Ray Cobb". "Мы арестовали Кобба и Уилларда, а затем разыскали пикап, зарегистрированный на имя Билли Рэя Кобба". (p. 54)

8. "Gwen called her husband at the paper mill, then loaded Carl Lee, Jr., into the car and began driving the gravel roads around the store". "Гвен позвонила мужу, работавшему на бумажной фабрике, затем посадила в машину Карла Ли-младшего и начала колесить во всех направлениях по дорогам в районе магазина мистера Бэйтса". (p. 11)

9. "Then he would sleep until seven or eight and ruin his entire day". "В таких случаях Джейк спал до семи или восьми часов и весь день летел к черту". (p. 25) *Then* in the Source Discourse expresses a succession of activities: in sentences *then*– deixis is interpreted by the units with the component of n-cases. Though in these sentences *then* has a cohesive function in the given discourse enumerating the events in the character's life [2, p. 269-275].

"Now" with its 219 frequency mainly realizes the component "at the present time", e.g.: 10. "Now, at seventy-eight, he walked by himself, slowly and with a cane". "Сейчас, превратившись в семидесятивосьмилетнего старика, он с трудом, но сам передвигался с помощью палки". (p. 238)

11. "You pay a thousand now and sign a note for the rest". "Ты заплатишь тысячу мне прямо сейчас и подпишешь расписку на остальное". (p. 96)

12. "Now where was he when this took place?" "А где он в это время находился". (p. 115)

In illustration 10 *now* has a sentence stress to show the result at the present moment. Besides, *now* has a cohesive function in the discourse. *Now* in sentence 11 realizes a pragmatic meaning of imperativity, see the Russian "прямо", an imperative particle. It is necessary to underline that the sentence (10, 12) initial position has a discourse forming function.

The deixis "*now*" is interpreted in the Russian discourse as "the moment of speaking or doing": *now* – теперь, *now* – сейчас, *now* – в это время. These adverbs are deictics, i.e., they make reference to the time and place of speaking, e.g., *now* refers to the actual time of speaking, likewise to the definite place of the Speaker's location [4].

When someone says to you, *here* or *now*, you probably know what s/he means. "*Here*" might be the court room for the judge, the attorney, the defendant, the prosecuted, the jury and other members of the trial. *Now*, for example, would be the span of time they spent together in the trial. But if either word were uttered under different circumstances, it could mean something very different. The same word can mean both the courtroom, the hospital, the trial, the interview, cafe and the square because of deixis.

We believe that in case of typology of deictic units in the Source Discourse and the Target Discourse the deictic units have similar functional semantics, while the deictics in the irregular functions do not find their regular interpretations in the Target Discourse. The contrastive analysis has revealed the common features in the Source Text and the Target Text. The units *here* – *there*, *now* – *then* are translated as regular deictics into Russian: здесь, сюда (1) – там (7, 8), сейчас (10, 11, 12) – затем (7, 8, 9).

Bibliography:

1. Михайленко В. В. Діахронія "then" у дискурсі / В. В. Михайленко // Науковий вісник Чернівецького національного університету : збірник наукових праць. Вип. 188-189 : Германська філологія. – Чернівці : Рута, 2004. – С. 269-275.
2. Михайленко В. В. Переклад дикурс-оператора / В. В. Михайленко // Вісник СумДУ. Серія "Філологія". – 2007. – № 1. – Том. 2. – С. 124-128.
3. Anderson S. R., Keenan E. L. Deixis / Stephen R. Anderson // T. Shopen (Ed.) Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon. Vol. 3. – Cambridge : CUP, 1985. – Pp. 259-308.
4. Biber D., Conrad S., Leech G. Longman Student Grammar of Spoken and Written English. Vol. 2 / Douglas Biber. – London : Longman, 2002. – 140 p.
5. Fillmore Ch. J. Deictic categories in the semantics of 'come' / Charles J. Fillmore // Foundations of Language. – 1966. – 2. – Pp. 219-227.
6. Fillmore Ch. J. Towards a descriptive framework for spatial deixis / Charles J. Fillmore // R. J. Jarvell & W. Klein (Eds.). Speech, place and action: Studies in deixis and related topics. – London : Wiley, 1982. – Pp. 31-59.
7. Huddleston R., Pullum G. K. A Student's Introduction to English Grammar / Rodney Huddleston. – Cambridge : CUP, 2006. – 320 p.
8. Lyons J. Deixis, space and time / John Lyons // Semantics. Vol. 2. – Cambridge : CUP, 1977. – Pp. 636-724.

Мінакова І. В.,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ ЯК ПРОЦЕСУ ДЕКОДУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ОГЛЯД СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті представлений огляд сучасних українських наукових досліджень з проблеми перекладу в якості процесу формування, пізнання та збереження етнічної ідентичності, що є однією з актуальних проблем як сучасного перекладознавства, так і сучасної етнопсихолінгвістики.

Ключові слова: етнопсихолінгвістика, етноідентичність, переклад, лакуни.

В статті представлений огляд сучасних українських наукових досліджень по проблемі перекладу в якості процесу формування, пізнання та збереження етнічної ідентичності, яка є однією з актуальних проблем як сучасного перекладознавства, так і сучасної етнопсихолінгвістики.

Ключевые слова: этнопсихолингвистика, этноидентичность, перевод, лакуны.

The article presents the review of modern Ukrainian scientific researches on a problem of translation as process of formation, cognition and preservation of ethnic identity, which is one of actual problems as modern translation studies, so and modern ethnic psycholinguistic.

Key words: ethnic psycholinguistic, ethnic identity, translation, lacuna.

Постановка проблеми. Етнопсихолінгвістика як сучасний інтеграційний науковий напрямок розглядає чинник мови як визначальний ідентифікатор етнічності. Однією з актуальних проблем в плані розробки даної тематики є проблема перекладу як процесу формування, пізнання та збереження етнічної ідентичності.

У даній статті зроблено спробу історіографічного огляду досліджень сучасних українських вчених, що розробляють дану проблематику.

Викладення основного матеріалу. Київські науковці доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови КНУ імені Т. Шевченка Т.Р. Кияк та кандидат філологічних наук О.В. Бурда-Лассен всебічно досліджують проблему етнічної ментальності як об'єкту теорії перекладу. Т.Р. Кияк у своїх роботах з теорії перекладу подає ґрунтовний аналіз предмету етнопсихолінгвістики, досліджує сформульовані українськими та німецькими вченими підходи до вивчення етнопсихолінгвістичних аспектів перекладу [3].

О.В. Бурда-Лассен на основі аналізу українських та німецьких етнотекстів розробляє модель “взаємозалежності між ментальною ідентичністю нації та стратегією перекладу” [2, с. 3] за допомогою наступних етнопсихолінгвістичних методів: “виявлення засобів збереження та трансляції ментальності носіїв мови; реконструювання лінгвістичного та етнографічного стану попередніх епох на основі мовних даних (включаючи лексико-етимологічний аналіз)” [2, с. 4]. Авторка визначає поняття “етнолексема” як “... лексичний елемент, який вербалізує певну рису етнічної ментальності та потребує декодування у процесі перекладу” та вирізняє ті риси етнічної ментальності, які потребують перекладацького декодування: “1) спільні риси – схильність до персоніфікації та обожнення природи; індивідуалізм; містицизм; старанність, точність; осілість, любов до власного дому; 2) специфічні риси: підвищена емоційність (чутливість, ліризм, артистизм) носіїв української мови та ідеалізм носіїв німецької мови” [2, с. 4] та описує специфічні для української та німецької мови методи, за допомогою яких відбувається / не відбувається декодування етнічної ментальності в процесі перекладу [2, с. 5]. Дослідниця зазначає, що головною умовою декодування етноментальності при перекладі є усвідомлення специфіки етнічної ментальності перекладачем [2, с. 7].

Кандидат філологічних наук, доцент Хмельницького університету управління та права О.О. Нагорна, досліджуючи принципи перекладу етноспецифічних фразеологізмів на прикладі британських фразем, зауважує, що вони “... не підлягають буквальному перекладу, оскільки безпосередньо пов’язані з етнокультурно специфічним фрагментом життєвого світу британців” та “... у більшості випадків при перекладі зазнають прагматичної адаптації ...”, і рекомендує до етномаркованих фразеологізмів підбирати достатньо експресивні еквіваленти, бо “... нейтралізується лінгвоетнічний бар’єр, що надає носіям мови оригіналу та мови перекладу рівні можливості сприйняття та інтерпретації повідомлення” [5, с. 64].

Ряд науковців звертають окрему увагу на таку проблему, як переклад лакун – одного з основних специфікаторів етномовної спільноти.

Дослідниця з Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Т. Боса розрізняє “когнітивні лакуни як безеквівалентні слова” та “відсутність слів і семем” як “власне лакуни”. Авторка звертає також увагу на внутрішньомовні лакуни як місця у лексико-фразеологічній системі мови, для яких немає позначень [1, с. 239-240].

Кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Бердянського державного педагогічного університету О.А. Крижко теж досліджує внутрішньомовні лакуни як “лінгво-психологічний феномен” та прослідковує лакунарність на матеріалі різних семантичних полів, зокрема етнопсихологічного семантичного поля “назва людини за властивостями характеру і темпераменту”: “Щаслива людина – щасливчик, весела – весельчак, невесела – 0, зла – злодій, злюка, боягузливий – боягуз, задоволений – 0, незадоволений – 0, приємний – 0, неприємний – 0 та ін.” (0 – це позначка лакуни – І.М.) (курсив автора – І.М.) [4, с. 175]. Авторка зауважує, що “... внутрішньомовні лакуни характеризуються високим рівнем латентності, їх дуже важко, а інколи майже неможливо виявити” [4, с. 175], досліджує процес лексикалізації (заповнення) лакун та відмічає, що “... усі інновації на рівні словникового складу мови... потенційно вважаються дзеркалом, в якому можна розгледіти лакуну” [4, с. 178].

Науковець Чорноморського державного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв, О.І. Тетерятникова зауважує, що лакунарність може бути властива й деяким етноспецифічним прислів'ям та приказкам. Авторка наводить приклад із німецьким прислів'ям "Siolz wie ein Spanier (дослівно: гордий, як іспанець) Німці кажуть, що "іспанець любить свою країну, любить себе й гордий за все, що складає його життя". Певно, що так німці говорять про когось, хто занадто гордий, вірогідно навіть трохи саркастично ... Вираз "гордий як іспанець" можна також назвати лакуною, тобто виразом, за яким не закріплене жодне значення в рідній мові. Не знаючи характеру ... іспанців, якими бачать їх німці, перекладач не зможе знайти адекватний переклад для цього порівняння. Отже йому треба звернутися до реалій, присутніх в українській мові. Натомість в українській мові знаходимо таке порівняння: Гордий як павич або Чоловік гордий, як пузир водний. В першому порівнянні також мається на увазі, що людина, про яку так говорять занадто горда, відчувається сарказм, але не образа. А от друге порівняння більш негативне й надає цій людині інших, крім гордості, рис, наприклад, зверхності або навіть чванливості. Тому перше порівняння (Гордий як павич) є, на нашу думку, в даному випадку більш доречним, ніж друге для перекладу виразу Slolz wie ein Spanier" (курсив автора – І.М.) [7, с. 334-335].

Українські вчені не полишають своєю увагою і розробку проблеми перекладу як засобу захисту та розвитку рідномовної ідентичності.

Так, кандидат філологічних наук, завідувач кафедри іноземних мов Львівського державного університету внутрішніх справ І.Ю. Сковронська наголошує на усвідомленні етнічних стереотипів народу як "... одному із головних завдань у процесі навчання іноземної мови загалом і української мови як іноземної зокрема" [6, с. 11] та застерігає від "згубного впливу асимілятивних процесів" та "мовної агресії з боку англійської мови" по відношенню до інших мов, зокрема української, і закликає до збереження української лінгвосфери задля захисту рідномовної ідентичності [6, с. 13].

За збереження етномовної ментальності при перекладацькій роботі виступає і доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики перекладу з романських мов ім. М. Зерова Київського національного університету імені Тараса Шевченка О.І. Чередніченко, аналізуючи дві провідні тенденції українського перекладу – "очуження" і "одомашнення" [8].

Кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри методики викладання та культури української мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького В.В. Шляхова на основі результатів анкетування студентів, проведеного в університеті, доводить роль російсько-українського перекладу у процесі формування етномовної ідентичності та боротьби з "суржикізацією мовлення" [9].

Висновки. Таким чином, можна виокремити три основні напрями досліджень проблеми перекладу як процесу декодування етнічної ідентичності, що їх розробляють сучасні українські вчені:

1. Етнічна ментальність як об'єкт теорії перекладу та етнопсихолінгвістики (Т.Р. Кияк, О.В. Бурда-Лассен, О.О. Нагорна).
2. Переклад лакун як одного з основних специфікаторів етномовної спільноти (Т. Боса, О.А. Крижко, О.І. Тетерятникова).
3. Переклад як засіб захисту та розвитку рідномовної ідентичності (І.Ю. Сковронська, О.І. Чередніченко, В.В. Шляхова).

Література:

1. Боса Т. Лакуни в українській та німецькій мовах / Т. Боса // Наукові записки. – Випуск 81 (4). – Серія : Філологічні науки (мовознавство) : У 4 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 238-242.
2. Бурда-Лассен О. В. Переклад як процес декодування ментальної ідентичності нації (на матеріалі українських і німецьких етнолексем міфологічного походження) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.16 "Перекладознавство" / О. В. Бурда-Лассен. – К., 2005. – 20 с.
3. Кияк Т. Р. Национальная ментальность как объект теории перевода и этнолингвистики / Т. Р. Кияк // Материалы международной конференции "Перевод как гравитационное поле взаимопроникновения культур" 3-5 октября 2007 года. – Ереван, 2008. – С. 52-60.
4. Крижко О. А. Лакуни в українській мовній картині світу / О. А. Крижко // Актуальні проблеми слов'янської філології : Міжвузівський збірник наукових статей. Лінгвістика і літературознавство. – Вип. 10. – К. : Знання, 2005. – С.171-178.
5. Нагорна О. О. Комунікативно-прагматичний принцип перекладу фразеологізмів з британським етнокультурним семантичним компонентом / О. О. Нагорна // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 51. Філологічні науки. – Житомир, 2010. – С. 62-64.
6. Сковронська І. Ю. Деякі аспекти навчання української мови як іноземної в українській діаспорі Канади і США / І. Ю. Сковронська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 11–17.
7. Тетерятникова О. І. Міжкультурні проблеми перекладу : лакуни та фразеологічні порівняння в міжмовній комунікації (німецька та українська мови) / О. І. Тетерятникова // Наукові записки. – Вип. 81 (4). – Серія : Філологічні науки (мовознавство) : У 4 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 333-335.
8. Чередніченко О. І. Про мову і переклад / О. І. Чередніченко. – К. : Либідь, 2007. – 247 с.
9. Шляхова В. В. Роль навчального перекладу у процесі формування українськомовної особистості / В. В. Шляхова // Зб. наук. праць Науково-дослідного інституту українознавства. – Т. 9. – К., 2006. – С. 376-385.

Паничок Т. Я.,
Тернопільський національний економічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема відтворення лексико-граматичної категорії модальності, виявлення сутності модальних дієслів, труднощів при їх вивченні, засвоєнні та перекладі.

Ключові слова: модальність, переклад, модальні дієслова, категорія, труднощі.

В статье рассматривается проблема воспроизводства лексико-грамматической категории модальности, выявление сущности модальных глаголов, трудностей при их изучении, освоении и переводе.

Ключевые слова: модальность, перевод, модальные глаголы, категория, трудности.

Article contemplates the problem of the lexical-grammatical category of modality, revealing essentially modal verbs, difficulties in their learning, assimilation and translation.

Keywords: modality, translation, modal verbs, category, difficulty.

Всі дієслова німецької мови можна класифікувати за значенням на: дієслова стану, дії, повнозначні, допоміжні, модальні, функціональні, безособові і зворотні дієслова. Найбільший дослідницький інтерес викликає одна з нечисленних груп дієслів німецької мови – модальні дієслова. Інтерес до даної мовної області є цілком закономірним, тому що саме ця група дієслів (яку деякі лінгвісти відносять не до самостійної групи, а до групи допоміжних дієслів) є надзвичайно важливою і унікальною як у граматичному, так і в лексичному сенсах. Модальні дієслова відмінні від інших дієслів полісемантичного і безліччю відтінків, що особливо важливо враховувати при перекладі художніх текстів.

У лінгвістичній науці модальні слова і словосполучення вважаються одним з найсуперечливіших лексико-граматичних розрядів слів і привертають увагу учених з другої половини ХХ століття. Проблемою перекладу модальних дієслів займалися такі дослідники, як Л. Бархударов, В. Виноградов, Л. Латишев, З. Роганова, А. Федоров, В. Панфілов, О.О. Беззубова. Модальні слова досі не отримали повного пояснення у зв'язку з їх багатоплановістю, специфічністю мовного вираження і функціональними особливостями [2, с. 5]. Недостатня наукова систематизація категорії модальності і засобів її вираження в німецькій мові, недостатня вивченість в області перекладу та виникнення проблем при перекладі модальних дієслів визначили вибір теми даної статті.

Мета статті полягає у виявленні труднощів, котрі виникають під час вивчення, засвоєння та перекладу німецьких висловлювань з модальними дієсловами на українську мову і визначити, чим вони обумовлені, а також в розгляді модальних дієслів як одного із способів реалізації модальності.

Німецькі модальні дієслова вивчаються в плані виокремлення їх системних семантичних опозицій в лексиці та їх синтаксичної ролі у реченні, семантичних і структурних особливостей як певної системи в складі німецьких дієслів, а також в інших аспектах. Велику увагу вчені приділяли вивченню модальних дієслів з точки зору їх місця в системі міжрівневих засобів, так званих польових структур. Широке застосування поняття польової структури до явищ граматики і до питань взаємодії лексики та граматики призвело до того, що модальні дієслова розглядаються як конституенти поля модальності, поля часу, спонукання і макрополя непрямой мови [4, с. 87].

Модальність – це функціонально-семантична категорія, яка виражає різні види відносини висловлення до дійсності, а також ставлення мовця до змісту висловлювання. Німецькі модальні дієслова вважають одним із найскладніших засобів вираження модальності з притаманною щодо них властивістю виражати два семантичних значення: об'єктивна (objective / deontische Modalität) та суб'єктивна (subjective / epistemische Modalität) модальність [2, с. 6]. Якщо об'єктивна модальність є обов'язковою ознакою будь-якого висловлювання, то суб'єктивна виникає факультативно, залежно від інтенцій мовця. Таким чином, в категорії суб'єктивної модальності віддзеркалюється складна взаємодія між мовцем, дійсністю та мовними засобами, які він обирає для відтворення свого ставлення до екстралінгвістичних ситуацій [3, с. 504].

Модальні дієслова, їх численні значення, способи вживання і перекладу – складають серйозний за об'ємом відділ німецької граматики. Найбільша трудність у вивченні модальних дієслів полягає в тому, що ці дієслова не означають дію, вони не відповідають на питання *Що робити? Що зробити?* і в реченні поводяться як допоміжні дієслова [2, с. 6]. Потрібно зазначити, що завдання модальних дієслів полягає не в вираженні дії як такої, а в необхідності вказівки відношення до тієї або іншої дії, а також вираження ставлення згадуваної в реченні дії до факту дійсності – *Wir mögen dieses Buch beenden* (насправді, цієї книги ще немає в реальності, але, при цьому, у нас існує можливість її закінчити, втілити цей намір в життя).

В німецькій мові існує шість модальних дієслів *wollen, sollen, müssen, können, dürfen, mögen*, які у морфологічно-синтаксичному та семантичному значенні представляють собою відносно закрити групу дієслів [6, с. 562]. Вони показують ставлення особи, яка виконує дію, до самої дії, вираженої повнозначним дієсловом, або ставлення особи, яка говорить, до змісту сказаного. Разом з повнозначними дієсловами вони утворюють складний дієслівний присудок.

До модальних дієслів німецької мови відносяться насамперед дієслова, які можуть вживатися як об'єктивно – (для вираження можливості, (*können*), дозволу або заборони (*dürfen*), необхідності, яка знаходиться у самому суб'єктиві (*müssen*), та такої, що викликана іншою особою (*sollen*), бажання, волі, (*wollen, mögen*)), так і суб'єктивно – для відтворення різних відтінків припущення. Наприклад, висловлювання: *Seine Geschichte kann wahr sein.* – Його історія може бути правдою (але слухач в цьому не впевнений). *Seine Worte dürften, übertrieben sein wie immer.* Ймовірно його слова були перебільшенням як завжди. *Sein Roman muss vor zwei Jahren erschienen*

sein. – Я впевнений, його роман вийшов два роки тому (у мовця є докази). Der Schauspieler will immer Hauptrollen gespielt haben. – Актор стверджує, що він завжди грав головні ролі, але йому не вірять [3, с. 504].

В німецькій мові модальні дієслова, що використовуються для вираження об'єктивної модальності, вживаються і для суб'єктивної модальності. Саме таке "подвійне" навантаження модальних дієслів і становить специфіку їх вживання в німецькій мові. Для суб'єктивної оцінки висловлювання модальні дієслова використовуються в презенсі та в імперфекті (розповіді та повідомленні). Різниця між об'єктивною та суб'єктивною оцінкою в презенсі встановлюється або з контексту, або за допомогою наголосу в мовленні. Для суб'єктивної оцінки висловлювання про розвиток подій в минулому використовується інфінітив II. З точки зору семантики модальні дієслова з суб'єктивною модальністю поділяються на дві групи: модальні дієслова, що виражають **припущення** та модальні дієслова, що виражають **чуже твердження**, яке неможливо спростувати або довести правильність за відсутністю точнішої інформації [6, с. 121].

До першої групи, тобто до дієслів, що виражають припущення, належать: **dürfen, müssen, mögen können**. Німецькі науковці Гельбіх Г. та Буша Й. (G. Helbig, J. Buscha) вважають, що значення цих дієслів із суб'єктивним використанням відрізняється тим, що вони виражають різний ступінь припущення. За їх думкою, дієслово **müssen** виражає **точність, певність**.

Die Preise dürften im Januar steigen. Ціни у січні, очевидно, підвищаться.

До другої групи належать **sollen, wollen**.

Er soll einen wichtigen Passus in neuem Vertragsentwurf vereinbart haben. **Кажуть**, він домовився про важливий пункт в новому проєкті договору [6, с. 564].

Модальне дієслово dürfen з об'єктивною модальністю має значення дозволу: Weihnachten durften wir als Kinder immer länger aufbleiben. З цим значенням дієслово dürfen стоїть в певних відносинах з основним значенням дієслова sollen: dürfen включає в себе волю іншої особи. У той час, як sollen позначає чужу волю як необхідність для суб'єкта, dürfen висловлює цю волю як можливість.

Du sollst doch nicht mehr so viel rauchen. Du darfst auf keinen Fall mehr so viel rauchen.

Основне значення дієслова können виражає викликану об'єктивними умовами можливість. (Wir können heute baden gehen, es ist warm genug). У другому значенні (здатність) können позначає викликану самим суб'єктом можливість. Ми говоримо і про здібності суб'єкта, які можуть відрізнитися на фізичні, духовні і психичні. (Die Großmutter kann den Brief nicht lesen, sie sieht schlecht). У третьому значенні (дозвіл) können замінює дієслово dürfen в його значенні дозволу. Таке вживання дієслова können найбільш типово для розмовної мови. (Wer mit dem Test fertig ist, kann nach Hause gehen).

Дієслово mögen в основному значенні (бажання, настрої) вживається, насамперед, у формі кон'юнктива претерита, що позначає сьогодення. Для минулого часу використовується дієслово wollen (Früher wollte ich immer nur auf die Berge steigen, heute möchte ich mich lieber am Strand erholen). Варіант непрямої вимоги дієслова mögen можливий тільки у формі кон'юнктива презенс. Це є стилістичним варіантом (ввічлива форма) дієслова sollen (Er hat mir gesagt, ich möge nicht auf ihn warten).

Дієслово müssen з об'єктивною модальністю має значення необхідності. Ця необхідність може як перебувати в самому суб'єкті, так і мати різні зовнішні причини (Der Junge muß viel arbeiten, um das Abitur zu schaffen).

Модальне дієслово sollen в основному значенні має тісний зв'язок з дієсловом müssen. У той час як у реченні з müssen суб'єкт йде в тій дії, щоб сама дія є об'єктивною необхідною, з sollen завжди залишається зрозуміло, що дія викликана чужою волею. Залежно від інстанції, що викликає причину – особи, суспільства, моральних принципів і т.д. – sollen позначає різні відтінки значення – від розпорядження про обов'язок і призначень до поради і просто думки.

Ich soll Ihnen den Brief übergeben. (Ich habe den Auftrag, ...)

Die Kinder sollen die Hausaufgaben auf einen Zettel schreiben. (Der Lehrer hat gesagt, dass ...)

Дієслово sollen у другому значенні служить для вираження майбутнього в минулому, що є можливим лише у формі претерита індикативу. (Jahrelang unternahm er nichts gegen die Krankheit. Das sollte sich später rächen.)

Дієслово wollen висловлює бажання або волю насамперед у минулому. Виражена дієсловом wollen воля може бути більш-менш сильною (Ich wollte ihn fragen, aber sie hielt mich zurück.). У другому значенні (необхідність, припис) wollen служить стилістичним варіантом для müssen (необхідність) і sollen (припис). Der Aufsatz soll nur einen kurzen Überblick geben. (= Der Autor will mit dem Aufsatz nur einen kurzen Überblick geben).

Виходячи з того, який відтінок модальності, суб'єктивний чи об'єктивний, має те чи інше модальне дієслово, слід провести своєрідне інтегрування вже наявних даних, ґрунтуючись на дослідницьких працях відомих вчених-лінгвістів, та визначити значення модальних дієслів німецької мови та їх переклад українською мовою на прикладах. Цікавим з точки зору перекладу є той факт, що одне й теж модальне дієслово має різні значення або варіанти їх значення. Кожне модальне дієслово має головне та додаткові значення [7, с. 95-105]. Це можна пояснити у тому випадку, якщо назвати модальні дієслова поліфункціональними.

Підводячи підсумок усьому сказаному, слід звернути увагу на те, що така граматична категорія як модальність досить часто проявляється в діловій документації, оскільки допомагає істотно регулювати організацію діяльності та поведінки соціальних суб'єктів.

На прикладах можна перекоонатися в тому, що модальні дієслова можуть перекладатися на українську мову за допомогою інших засобів передачі модальності, аніж просто модальних дієслів української мови, наприклад, за допомогою модальних слів, а саме прислівників (можливо, ймовірно, очевидно, можна, слід, варто). Іноді можна подати кілька варіантів перекладу, використовуючи синонімічні конструкції, наприклад, не можна – не дозволяється, я повинен – мені потрібно, слід – варто.

Кожне модальне дієслово має своє коло значень. При цьому переплітаються обидва види модальності (суб'єктивна й об'єктивна модальність), тому що виражається не тільки відношення суб'єкта до процесу, але і відношення мовця до висловлення.

Отже, даний аспект граматики не є легким і часто постають проблеми використання модальних дієслів в мові та їх перекладу. Як ми бачимо з вищесказаного, модальні дієслова потребують подальшого вивчення. В теперішній час цьому питанню вченими приділяється все більше і більше уваги, адже дана область є важливою, як у вивченні, так і у вживанні німецької мови.

Література:

1. Беззубова О. О. Особливості та проблеми перекладу модальних дієслів німецької мови українською мовою [Електронний ресурс] / О. О. Беззубова. – 2008. – Режим доступу : http://www.gusnauka.com/33_NIEK_2008/Philologia/37350.doc.htm
2. Борзілова К. С. Труднощі при перекладі модальних дієслів / К. С. Борзілова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 9 (220), Ч. III. – С. 5-9.
3. Гришкіна В. Б. Відтворення системи "мовець-висловлювання-дійсність" на рівні службових слів німецької та французької мов / В. Б. Гришкіна, О. В. Кухар, І. О. Симонова // Гілея : науковий вісник : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, УАН; голов. ред. В. М. Вашкевич. – К., 2011. – Вип. 46. – С. 503-508.
4. Петров М. Є. Про зміст і об'єм мовної модальності / Микола Єгорович Петров. – Новосибірськ : Академія, 1982. – 193 с. Buscha A. Geschäftskommunikation, Kursbuch Deutsch als Fremdsprache / A. Buscha, G. Linthout. – Max Hueber Verlag, 2000. – S. 160.
6. Helbig G. Deutsche Grammatik / G. Helbig, J. Buscha. – Langenscheidt Verlag Enzyklopädie : Leipzig-Berlin-München-Wien-Zürich-New York, 1993. – S. 763.
7. Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / hrg. Von der Dudenredaktion. Bearb. von Peter Eisenberg ... [Red. Bearb. : Anette Klosa]. – 6., neu bearb. Aufl. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1998. – S. 912.

Сарієва А. Б.,

Національний технічний університет України "Київський технічний інститут"

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕРМІНІВ

У статті викладено основні способи перекладу комп'ютерної термінології, а також виділені лексико-стилістичні особливості комп'ютерних термінів.

Ключові слова: переклад, термін, лексика, еквівалент.

В статье изложены основные способы перевода компьютерной терминологии, а также выделены лексико-стилистические особенности компьютерных терминов.

Ключевые слова: перевод, срок, лексика, эквивалент.

This article is devoted to basic approaches of translating the computer terminology, lexical and stylistic features of computer terms are highlighted as well.

Keywords: translation, date, vocabulary, equivalent.

Прогресуючі процеси комп'ютеризації диктують необхідність адекватної трансляції відповідних текстів, написаних на одній мові, на іншу. На сьогодні в переважній більшості випадків актуальна проблема перекладу англійських комп'ютерних термінів на українську. Це потрібно для перекладу технічної документації, літератури, інтерфейсу програмних продуктів.

Складність перекладу текстів комп'ютерної тематики полягає в тому, що багато комп'ютерних термінів відносяться до безеквівалентної лексики, тобто, не мають регулярних відповідностей в українській мові. Але це не означає принципову неможливість їх перекладу [6, с. 76]. Поступово комп'ютерні терміни набувають перекладацької відповідності, і цей процес вимагає вивчення. В той же час, існуючі словники комп'ютерних термінів або відстають на декілька років від розвитку комп'ютерної техніки, або описують лише частину термінології. Це відноситься навіть до онлайн-словників, які по самій своїй природі повинні йти врівні з прогресом. Наприклад, глосарій перекладу інтерфейсу *Microsoft International Word List* описує тільки терміни, що відносяться до операційної системи Windows, причому укладачі допускають грубі помилки. Так, слово *pointer* пропонується перекладати як "курсор" (замість "показчик"), а *slider* як "повзун" (замість "регулятор"). Залишається актуальною необхідність розробки адекватного і стандартизованого алгоритму перекладу англійських комп'ютерних термінів на українську мову. У перекладацькій літературі такий алгоритм називається "Моделлю перекладу". Вперше цей термін ввів Ю. Найда і мав на увазі під ним представлення процесу перекладу у вигляді ряду перетворень одиниць оригіналу в одиниці тексту перекладу [11, с. 87]. Комісарів розвинув розуміння терміну "модель перекладу" – для нього це умовний опис ряду розумових операцій, виконуючи які, перекладач може здійснити переклад всього оригіналу або деякої його частини [5, с. 234]. Передумовою до створення дійсної моделі перекладу комп'ютерних текстів може стати класифікація способів перекладу комп'ютерних термінів, якій і присвячена дана стаття. Ми вважаємо, що до комп'ютерних текстів повинна застосовуватися ситуативна або денотативна модель перекладу. Ця модель описує процес перекладу як процес опису за допомогою мови перекладу тієї ж ситуації, яка описана на мові оригіналу. Це означає, що ми намагаємося передати українським еквівалентом той же денотат, який маніфестує англійським терміном. В даному випадку першорядне значення набуває денотативна, а не комунікативна еквівалентність. Вибір цієї моделі обумовлений тим фактом, що основна функція текстів, що містять комп'ютерні терміни, полягає в повідомленні якихось відомостей, а не в художньо-естетичній дії. Як смислова домінанта ми розглядаємо предметно – логічне значення. Якщо це можливо, передається також внутрішньо лінгвістичне значення слова, що зв'язує з іншими членами термінологічної системи. Переклад конотативного значення англійського комп'ютерного терміну займає по важливості лише третє місце.

Усна мова (навіть на професійно-орієнтовану тематику) часто містить в собі елементи жаргону або навіть сленгу. Переклад таких стилістично маркірованих субстандартних шарів мало формалізується і здійснюється зазвичай в рамках художньої літератури [8, с. 161].

Можна виділити чотири класи нормативного перекладу комп'ютерних термінів: неперекладні терміни, запозичення через транскрипцію, переклад семантичним еквівалентом або функціональним аналогом (наближений переклад) і калькування (морфемне або лексичне) [7, с. 230].

Перший спосіб має на увазі повне копіювання англійського написання терміну. Не перекладаються назви корпорацій, технологічні стандарти і назви програмних продуктів. Наприклад, назва корпорації *IBM* (від *International Business Machine*) в сучасних українськомовних документах залишається незайманою і записується латиницею. Аналогічно йде справа і з назвами інших корпорацій: *Nvidia*, *AMD*, *Novell*, *Microsoft* і ін. Цілком природно, що ці непереведені назви в українському тексті не схиляються.

Також не перекладаються назви технологічних стандартів і програмних продуктів. Наприклад, стандарт бездротового зв'язку *Bluetooth* трансліується на українську не синій зуб, а *технологія Bluetooth*. Як приклад назви програмного продукту можна привести *Adobe Photoshop* (редактор растрових зображень від компанії *Adobe*) або *Gnome* (середовище робочого столу, що розробляється Інтернет – співтовариством). Тут слід зазначити, що існує дві групи назв програмних продуктів. Перша – програмне забезпечення, що розробляється крупними корпораціями, зазвичай із закритим початковим кодом. Такі застосування мають найменування виду "Виробник+назва продукту" (наприклад, вищезазначений *Adobe Photoshop* або *Microsoft Windows*). Друга група – додатки, написані співтовариствами ентузіастів або індивідуально, зазвичай в рамках моделі *Open Source*, тобто, з відкритими початковими кодами.

Ці програмні продукти найчастіше не мають перед власне назвою префікса у вигляді імені фірми-виробника (наприклад, *Gnome, Gimp, FDE*). Обидві групи назв на українську не перекладаються.

Другий спосіб перекладу – запозичення основи через транскрипцію, тобто, відтворення звукової форми початкового терміну за допомогою букв українського алфавіту. Представляється скрутним визначити формальні межі застосування методу запозичення транскрипції основи до перекладу комп'ютерних термінів [3, с. 105]. Проте ця модель перекладу на сьогодні найбільш поширена і включає такі слова, як принтер, сканер, файл і т.д. В даному випадку англійський термін набуває української морфології, парадигми відмін і відмінювань, зберігаючи при цьому початковий корінь в кириличному написанні.

Третій тип перекладу комп'ютерних термінів – використання семантичних еквівалентів, тобто, реально існуючих українських слів, зовнішньо або частково відображають значення англійського терміну. На відміну від попередньої моделі, тут перекладач знаходить український корінь, відповідний до значенню англійському терміну. Наприклад, *network*=мережа, *data*=дані, *router*=маршрутизатор і т.д. Ці переклади в повному розмінні цього слова, найбільш адекватні з академічної точки зору. Проте, далеко не завжди в мові перекладу можна підібрати повні еквіваленти.

Нарешті, четвертий спосіб перекладу комп'ютерних термінів – морфемне або лексичне калькування, тобто, переклад лексичної одиниці оригіналу через заміну її складових частин на лексичні відповідності в українській мові [4, с. 69]. Цей спосіб використовується для перекладу складених термінів. Наприклад, *application server*=сервер додатків, *hyperlink*=гіперпосилання або *peer2peer*=кожний-з-кожним. Тут калькується сама структура терміну, при цьому окремі компоненти можуть вдавати із себе транскрипцію або лексико-семантичну заміну – це не так важливо. Цей спосіб є комбінацією яких-небудь з вище зазначених моделей. Проте, виділяємо його в окремий клас, оскільки принцип перекладу (копіювання структури терміну) в ньому самостійний і специфічний. Експлікація (описовий переклад) при трансляції комп'ютерних термінів практично не використовується (окрім словників), в основному із-за своєї громіздкості.

Фактично, тільки копіювання і калькування мають чітко обкреслені межі застосування. Для копіювання – це назви фірм, стандартів і програмних продуктів, а для калькування – складені терміни (з більш ніж однією основою). Терміни, що залишилися, перекладаються по другій або третій моделі неформалізованно – за принципом сталої традиції. Тут дуже цікава і розпливчата межа між термінами, перекладені транскрипцією і термінами, які перекладаються семантичними еквівалентами.

Якщо перекладач стикається з терміном, в перекладі якого він не упевнений, то, по-перше, слід перевірити, чи не відноситься він до групи неперекладних. Якщо це не так, то необхідно з'ясувати, чи існує вже сталий в співтоваристві варіант перекладу цього терміну. Для цього можна використовувати Інтернет і його пошукові машини, задавши в рядку пошуку англійський термін, а в області пошуку – український сегмент Інтернету. Якщо переклад терміну вже існує, то слід використовувати саме його, незалежно від того, по якій моделі він побудований. Як правило, спроби "нормалізувати" переклад якого-небудь терміну і примусити комп'ютерне співтовариство змінити, що склалося для того або іншого об'єкту назви безплідні. Як відомо, лінгвістична теорія перекладу є двосторонньою, дескриптивно-прескриптивну дисципліну, в якій ведучим є дескриптивний аспект [1, с. 54]. Відповідно до цього, і денотативна модель перекладу, описана вище, не має своїм завданням змінити норми перекладу комп'ютерних термінів, що сформувалися, але лише описати їх.

Тільки у тому маловірогідному випадку, коли традиційного еквівалента ще не з'явилося, перекладач має право самостійно вибирати спосіб перекладу Перевагу тут слід віддавати семантичним еквівалентом, зрозуміло, що забезпечує адекватну передачу наочно-логічного значення терміну [10, с. 98]. В порівнянні з транскрипцією, цей спосіб перекладу дозволяє досягти розуміння переведеного терміну будь-яким носієм української мови. У перекладах складених термінів також слід вибирати елементи з українськомовними, а не запозиченими основами [2, с. 260].

На закінчення відзначимо, що проблема стандартизації перекладу комп'ютерних термінів тісно пов'язано з складанням адекватних глосаріїв перекладацьких відповідностей для використання в системах *Translation Memory* (TRADOS, OMEGAT та ін.) Терміни повинні перекладатися одноманітно і однозначно, що не в останню чергу досягається використанням чітко сформульованої моделі перекладу.

Література:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод : Вопросы общей и частной теории перевода, 1975. – 240 с.
2. Снікеєва С. М. Системність і розвиток словотвору сучасної англійської мови : – Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2006. – 302 с. – Бібліогр. : 298 с.
3. Карабан В. І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на укр. мову. – Tempus, 1997. – 260 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1990. – 328 с.
5. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. – К. : Юніверс, 2003. – 280 с.
6. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М. : Наука, 1981. – 149 с.
7. Подольская Н. В. Общая терминология : Вопросы теории. – М., 1994. – 254 с.
8. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – М. : Наука, 1989. – 304 с.
9. Microsoft International Word List, http://msdm.microsoft.com/library/enus/dnwue/html/rus_word_list.htm, 2002.
10. Newmark P. Approaches to Translation. – Oxford, 2003.
11. Nida E. Toward a Science of Translating. – Leiden, 1964.

Середюк І. В., Безанюк Я. В.,

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ

АЛГОРИТМ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНА, ЯКИЙ НЕ Є ЗАФІКСОВАНИМ ПРОФЕСІЙНИМИ ДВОМОВНИМИ СЛОВНИКАМИ

У статті наведений алгоритм підбору варіантів перекладу термінів, які незафіксовані професійними словниками. На матеріалі з інструкцій з нафтогазової промисловості показано практичне застосування цього алгоритму.

Ключові слова: термін, мотивованість, семантика, контекст, алгоритм.

В статье подан алгоритм подбора вариантов перевода терминов, которые незафиксированные профессиональными словарями. На материале из инструкций нефтегазовой промышленности показано практическое применение данного алгоритма.

Ключевые слова: термин, мотивированность, семантика, контекст, алгоритм.

In this article we present the algorithm of searching a variant of translating the term that is not fixed in the professional dictionaries. We've proved the application of this algorithm on the basis of manuals of oil and gas industry.

Key words: term, motivation, semantics, context, algorithm.

З плином часу в будь-якому суспільстві відбуваються зміни. Одна галузь своїм прогресом впливає, підштовхує до руху іншу. Розвиток технічних наук, які розробляють нові теорії, спричинює утворення нових понять, відповідно виникає потреба у їх мовних позначень. На цьому етапі на перший план виходить робота лінгвістів, а точніше термінологів. Справді, за останні роки термінознавство як наука набрало потужних обертів. Про його розвиток свідчать як численні публікації, практичні дослідження, так і кількість конференцій, семінарів. Якщо у 50-х роках двадцятого століття йшла мова про зародження термінознавства (Д.С. Лотте, Є. Вюстер), у 80-х роках воно розвивалося (О. Реформатський, В. Виноградов, Е. Скороходько, Т.Р. Кияк), то зараз уже виділяють різні напрями цієї науки (соціотермінологія, текстологічна термінологія, когнітивна термінологія). Кожен із цих напрямів виділяється специфічним ракурсом, методикою [7].

Одним із основних завдань будь-якого напрямку термінознавства є, звичайно, кодифікація та стандартизація терміносистем. З цим аспектом тісно пов'язано є проблема перекладу термінів. Існує багато професійних словників, але вони не вміщують усіх, а особливо новоутворених термінів, тому постійно ведеться робота над зменшенням розриву між виникненням нових термінів і повільним фіксуванням їх у словниках. Найскладнішою в термінознавстві залишається проблема перекладу безеквівалентних термінів. Їх перекладають кількома способами: "позначити нову реальію ми можемо, створивши для неї цілком нову назву, якої ще не існувало в мові; запозичити назву з тієї мови, у якій вона була створена; утворивши номен на базі відомого кореня (питомого чи іншомовного) за допомогою словотвірних засобів; скориставшись наявним у мові словом на основі метафоричних асоціативних зв'язків" [9, с. 107]. Найлегший спосіб – це запозичити слово із мови-оригіналу. Але, на нашу думку, це можуть дозволити собі спеціалісти цієї галузі, коли невідоме поняття в такій мовній формі стає для них зрозумілим, а не пустим набором звуків.

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що є необхідність в уніфікації алгоритму підбору еквівалента перекладу нового терміна. Як ми бачимо, способів перекладу є кілька, тому перед перекладачем постає складне завдання: вибрати найвдаліший, відповідно повинна існувати процедура, яка допоможе полегшити пошуки.

Мета статті полягає в тому, щоб показати, яким чином можна підібрати еквівалент-переклад до незафіксованого у словниках терміна. Як результат, виникла необхідність вирішити кілька завдань: 1) на основі загальнотермінознавчої літератури скласти орієнтовний план процедури; 2) застосувати підібраний план у практичній ситуації.

Переклад професійних одиниць є актуальною проблемою, тому наявно достатньо праць із цього аспекту, зокрема монографія В. Карабана [1]. Багато практичних порад для перекладача технічного напрямку знаходимо в роботі Е.Ф. Скороходька [6].

Встановлення значення терміна за відсутності його у словнику не є справою безнадійною, але досить клопітною. Термін є водночас загадкою, і в той же час вміщує у собі відгадку. Адже новий термін, який незафіксований словниками, уже своєю семантичною формою, місцем у системі понять вказує на своє значення. "Відповідна інформація найчастіше існує, хоча вона розпорошена по різних джерелах. Це і семантика самого терміна, і контекст, і галузеві знання. Потрібну інформацію слід зібрати до купи" [6, с. 71].

Будь-яке дослідження про термін починається зазвичай із складності визначення самого поняття термін. Наукові роботи вміщують на перших сторінках обґрунтування ознак, характерних рис терміна, які стають плацдармом до його дефініції. Одна з основних ознак терміна – це мотивованість: співвідношення між внутрішньою формою та значенням лексичної одиниці. Цю ознаку школа Д.С. Лотте та Е. Вюстера, тобто субстантивне термінознавство визначають необхідною вимогою щодо професійної одиниці [3]. Представники функціонального напрямку [2; 4] та когнітологи [10] називають мотивованість терміна бажаною проте не обов'язковою характеристикою. Вони зазначають, що більшість термінів є мотивованими, враховуючи факт вторинності термінології у відношенні до загальноживаної мови. Отже, семантична структура терміна підказує чорновий варіант перекладу терміна. Якщо семантика терміна у мові-оригіналу є правильно мотивованою, то бажано зберегти її і при перекладі.

Однією із важливих ознак терміна є також і контекст. Значення слова уточнює комунікативна ситуація. Представники субстантивного напрямку [3] стверджують, що термін не залежить від контексту, цим і відрізняється від загальноживаних слів. "Однозначність терміни отримують не через умови контексту, а через приналежність до певної термінології. Таким чином, на відміну від слів-нетермінів, слова-терміни не залежать від контексту" [A torque arrestor frame hanging from the rotating link adapter supports the torque backup clamp cylinder and allows the clamp cylinder to float up or down to allow for making and breaking different connections.

With the torque backup clamp cylinder pressurized to clamp on a tool joint, torque is reacted through the torque arrestor frame while making and breaking connections.

У першому уривку вказується на розміщення цього приладу: прилад *torque arrestor frame*, підвішений до позиціонера трубного елеватора, підтримує циліндр з реактивним крутним моментом і дозволяє цьому циліндрові рухатися вгору або вниз, скручуючи або розкручуючи з'єднання. У другому контексті йдеться про призначення цього приладу: коли затискуючий гідроциліндр з реактивним крутним моментом під дією сили ваги затискає бурильний замок, крутний момент під час скручення або розкручення, передається через прилад *torque arrestor frame*.

Отже, на основі аналізу контексту та семантики компонентів пропонуємо такі варіанти "затримуючий пристрій крутного моменту", "затримувач крутного моменту". Зважаючи на принцип: чим менший термін, тим краще він придатний до життя, відповідно обираємо другий варіант.

Найважче, на нашу думку, підібрати вдалий відповідник до терміна-аббревіатури. Багатозначність аббревіатур – загальновідоме явище. Окрім того, на нашу думку, у технічних текстах часто зловживають аббревіатурами, оскільки автори інструкції заради економії зусиль і часу в межах одного документа утворюють свої "місцеві" аббревіатури. У кращому випадку така інструкція в кінці вміщуватиме словник скорочень, у гіршому – про цю аббревіатуру йтиме згадка лише десь у тексті. Наприклад, у процесі роботи ми зіткнулися з таким терміном **RBS**: *Lubricate RBS*. У першу чергу, ми вдалися до пошуку в словниках. Варіантів перекладу було неймовірно багато: *resource dased scheduling*, *regenerative braking system*, *refining baseline seismicity* і т.д. Однак жоден варіант не задовольняв наш контекст. Тому ми задали пошук аббревіатури по документу. Єдину згадку про це скорочення ми знайшли в такому уривку:

The Varco Raised Backup System (RBS) allows operators to make off-bottom drilling connections when using a Top Drive System (TDS).

Отже ми можемо зробити висновок, що це скорочення запропоноване самою компанією Varco. На жаль, вести значення з семантики компонентів аббревіатури (піднята резервна система ????) важкувато. Крім того, контекст також є малоінформативним. Як результат, ми звернулися до веб ресурсів цієї компанії: на веб сторінці компанії ми знайшли пояснення про призначення цієї системи. Грунтуючись на цій інформації, запропонували такий термін "система нарощування бурильної колони попередньо складеними свічками". Ми застосували описовий спосіб передачі аббревіатури, оскільки ця система є новаторською і маловідомою. Якщо б ми калькували назву з мови-оригіналу (вона набагато менша), то термін не ніс би ніякої інформації для інженерів та механіків. Ми не виключаємо того факту, що цей термін у подальшому отримає коротшу форму, але потрібно, щоб інженера більш глибоко ознайомили з цією системою і внесли свої корективи в назву.

Отже, алгоритмом побудови еквівалента-перекладу незафіксованого терміна є:

Лінгвістичний етап, на якому здійснюється семантичний аналіз компонентів терміна.

Контекстний етап:

Текстовий підетап: відбір необхідної інформації з уривків із технічної документації.

Підетап комунікативної ситуації: аналіз використання цього терміна в різних ситуаціях, консультація із спеціалістами галузі.

Завершальний етап: на основі наявної інформації та утворених варіантів відбирається найбільш придатний до життя термін.

Перспективним напрямом роботи вважаємо удосконалення старих і впровадження нових електронних баз термінів та формування на їх основі тлумачних, перекладацьких словників і тезаурусів.

Література:

1. Карабан В. Переклад англійської наукової та технічної літератури / В'ячеслав Карабан. – Видання четверте, виправлене. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 576 с.
 2. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения : учебное пособие / Тарас Романович Кияк. – К. : УМК ВО, 1989. – 104 с.
 3. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии : вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М., 1961. – 158 с.
 4. Панько Т. І. Українське термінознавство / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк – Львів : Світ, 1994. – 215 с.
 5. Реформатский А. А. Что такое термин и терминология / Александр Александрович Реформатский // Вопросы терминологии: материалы всесоюзного терминологического совещания. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – С. 46-55.
 6. Скороходько Е. Ф. Сучасна англійська термінологія: навчальний посібник / Е. Ф. Скороходько. – К., 2002. – 76 с.
 7. Стрішенець Н. В. Сучасні напрями розвитку зарубіжного термінознавства / Н. В. Стрішенець // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя // Філологічні науки: науковий журнал. – Ніжин. – 2009. – Кню 1. – С. 57-60.
 8. Хаюгин А. Д. Термин, терминология, номенклатура : учебное пособие / А. Д. Хаюгин. – Самарканд, 1972. – 103 с.
 9. Цісар Н. Переклад термінів метафор медичної галузі (українська, латинська й англійська мови) / Наталія Цісар // Українська наукова термінологія: збірник матеріалів науково-практичної конференції "Українська наукова термінологія. Проблеми перекладу", 11 грудня 2009. – К., 2009. – С. 107-112.
 10. Cabre M. T. Theories of Terminology: their description, prescription and explanation / M. Teresa Cabre // Terminology. – 2003. – Vol. 9, No. 2. – P. 163-199.
- Джерела ілюстрованого матеріалу:**
11. Англо-український нафтогазовий словник / Загальна редакція д.т.н., проф. Р. С. Яремійчука. – Л. : Центр Європи, 2008. – 674 с.
 12. Булатов А. И. Англо-русский и русско-английский нефтегазопромышленный словарь / А. И. Булатов. – Северо-Кавказское отделение инж. Академии, 1999 г. – 796 с.
 13. Dictionary for the Petroleum Industry. – Second edition. – Austin : Petroleum Extension Service, Division of Continuing Education, University of Texas at Austin, 1997.
 14. Woods' Illustrated English-Russian/Russian-English Petroleum Technology Dictionary / L. M. Serednytsky, R. J. Finley. – Dallas – Kyiv : Albion Woods Publisher, 1995. – 554 p.
 15. TDS-1000A SM01040 Top Drive System Installation and Commissioning Manual.

Слюсар К. А.,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпропетровськ

VERB+NOUN PHRASES IN BUSINESS ENGLISH DISCOURSE AND PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN

Темою даної статті є вивчення дієслівно-іменних словосполучень у діловому англомовному дискурсі та особливостей їх перекладу на українську мову. Актуальність даної статті обумовлена тим, що проблема класифікації та перекладу дієслівно-іменних словосполучень є однією з найважливіших проблем у сучасному перекладознавстві.

Ключові слова: дієслівно-іменні словосполучення.

Темой данной статьи являются глагольно-именные словосочетания в деловом дискурсе английского языка, а также особенности их перевода на украинский язык. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что проблема классификации и перевода глагольно-именных словосочетаний является одной из важнейших проблем современного переводоведения.

Ключевые слова: глагольно-именные словосочетания.

The subject of the given article is verb+ noun phrases of the English Business Discourse and peculiarities of their rendering into Ukrainian. The topic is relevant as the problems of classification and translation of verb+ noun phrases are one of the most important problems in the modern translation theory.

Key words: verb+noun phrases.

For the last fifty years verbal-noun word combinations have been subject to careful study of Russian, Ukrainian and foreign linguists. Among them are such scholars as V.S. Shvedova, S.H. Bitokova, V.M. Kalimullina, E.P. Murshel, V.I. Mova, N.I. Yeremeyeva, V.M. Zhyrmunskiy, V.B. Goshilik, Y.M. Nuriahmetova, V.L. Arhangelskiy, Y.A. Gvozdarev, V.M. Deribas, A.F. Druzhinina, L.K. Zhulinska, S.I. Ozhogov, N.M. Shanskiy, N.N. Amosova, I.V. Arnold, A.I. Smirnitkiy, P.A. Lekant, N.I. Dmitrieva and many others.

Verb+ noun phrases are widely used in any discourse of the English language, they are semantically complicated and perform different syntactical functions in the text. Therefore all this features make them so attractive for the linguists. The main aim of all the investigations is to determine the status of these word combinations in the modern English language, as well as to make a full and detailed study of this phenomenon. Here are some examples of the verb+ noun phrases: *to make a decision, to take responsibility, to come to a conclusion, to cast a look, to take a glance, to give a push, to have a wish, to make a movement, to give a look, etc.*

As there is no one single opinion as to the status, criteria of differentiation and scientific principles of lexicographic interpretation of the verb+ noun phrases in the system of the English language, they are named differently by the linguists, for example: *descriptive constructions* (V.S. Shvedova), *constant verbal combinations* (S.H. Bitokova), *phraseomatic verb+ noun phrases* (V.M. Kalimullina), *constant word combinations of non-phraseological character* (E.P. Murshel, V.I. Mova), *typical verb+ noun combinations* (N.I. Yeremeyeva), *group verbs or analytical forms of a predicate* (V.M. Zhyrmunskiy), *half-grammaticalized constructions of a verb system*, etc.

Having investigated verb+ noun phrases in Business English discourse, we have made total analysis of theoretical literature on this topic, and practical materials (Business English Correspondence textbooks) and have come to definite conclusions.

The given research is based on the definition of N.I. Eremeeva, who states that verb+ noun phrases should be divided into two large groups:

free word combinations, in which every component has its own lexical as well as grammatical meaning;

word combinations with a nucleus, which consist of two components and is equivalent to the one word verb, the meaning of which can be determined according to the semantics of a noun component while a verb component just bears the semantics of verbality. [9, c. 4].

On the basis of the definition mentioned-above, we have divided the verb+ noun phrases into two large groups:

the first group contains the word combinations consisting of **verbs with wide meaning**;

the second group contains the word combinations with **polysemantic verbs**.

The main distinctive feature of the verb+ noun phrases that contain verbs with wide meaning is that they can easily be transformed into one word verbs, for example:

<p style="text-align: center;">to make</p> <p><i>to make a protest – to protest;</i> <i>to make announcement – to announce;</i> <i>to make enquiry – to enquire;</i> <i>to make a decision – to decide;</i> <i>to make reservation – to reserve;</i> <i>to make a claim – to claim;</i> <i>to make a protest – to protest;</i></p>	<p style="text-align: center;">to give</p> <p><i>to give an estimate – to estimate;</i> <i>to give protection – to protect;</i> <i>to give an opening – to open;</i> <i>to give information – to inform;</i> <i>to give an answer – to answer;</i> <i>to give an impression – to impress;</i> <i>to give a notice – to notice, etc.</i></p>
<p style="text-align: center;">to have</p> <p><i>to have control – to control;</i> <i>to have hesitation – to hesitate;</i> <i>to have dealing – to deal;</i> <i>to have enquires – to enquire.</i></p>	<p style="text-align: center;">to take</p> <p><i>to take decision – to decide;</i> <i>to take care – to care;</i> <i>to take into consideration – to consider, etc.</i></p>

This particular feature of the verb+ noun phrases containing verbs with wide meaning makes them subject to desemantization. According to the dictionary of linguistic terms, desemantized (non-semantic) verbs are deprived of their own meanings, it is to say, they are semantically empty. Moreover, the possibility of transformation into one word verbs allows us to refer these word combinations to one of the means of nominalization – decomposition.

Verb+ noun phrases containing verbs with wide meaning are often translated by the corresponding phrases into Ukrainian. But it is worth to point out that the translation of their verb components strictly depends on the semantics of the noun components, for example:

<p style="text-align: center;">to make</p> <p><i>to make amendments – вносити поправки</i> <i>to make announcement – робити оголошення;</i> <i>to make shipment – здійснювати перевезення.</i></p>	<p style="text-align: center;">to give</p> <p><i>to give a discount – надавати знижку;</i> <i>to give an impression – справити враження;</i> <i>to give details – надавати інформацію;</i> <i>to give attention – приділяти увагу.</i></p>
<p style="text-align: center;">to have</p> <p><i>to have a copy – мати копію;</i> <i>to have responsibility – бути відповідальним;</i> <i>to have control – здійснювати контроль;</i> <i>to have hesitation – вагатися (мати сумніви);</i> <i>to have desire – бажати (мати бажання).</i></p>	<p style="text-align: center;">to take</p> <p><i>to take delivery – приймати поставку;</i> <i>to take opportunity – використовувати можливість;</i> <i>to take responsibility – нести відповідальність;</i> <i>to take an offer – приймати оферту;</i> <i>to take place – проходити.</i></p>

As in the process of translation of such verb+ noun phrases their wide-meaning verb components usually acquire new meanings, which are not fixed in dictionaries, we can make a conclusion that lexical transformation – *sense development* has been used in such cases.

As it has already been mentioned, to the second group of the verb+ noun phrases we have referred those, which contain polysemantic verbs, such as: *to meet, to state, to establish, to place, to draw, to arrange, to settle, to clear, to recover, to cover, to sustain, to suffer*. In the context of the word combinations of this particular type, a verb component, in most cases, carries out one of its meanings, which is fixed in the dictionary and the use of which is determined by the noun component on one hand, and by the context on the other. Therefore, in the third chapter of the paper we have come to a conclusion that the verb component of the verb+ noun phrases with polysemantic verbs is mostly subject to such lexical transformation as *concretization*.

Noun components of the verb+ noun phrases are mostly expressed by the verbal nouns, for example:

- protection – to protect;
- information – to inform;
- impression – to impress;
- arrangement – to arrange, etc.

In the process of translation their meanings can be generalized, concretized, or left without semantic changes.

In the process of translation of the verb+ noun phrases of both groups we have used the following lexical and grammatical transformation: *concretization, generalization, sense development, omission, addition and replacement*. Depending on the lexical transformations used, the verb+ noun phrases can be rendered both: by means of their *absolute equivalents* or *analogues*.

The verb component of all verb+ noun phrases can perform different syntactical functions, such as: *predicate, a part of a complex predicate, adverbial modifier of purpose and prepositional object*. The noun component in all cases performs the function of a direct or prepositional object, as it is in strict semantic and syntactic relations with a verb component of a word combination.

Having conducted the research of the verb+ noun phrases, we agree with many linguists that such word combinations are used in business discourse in order to give additional characteristics to the action described with the help of attributes, objects, adverbs, etc. For example: *to give us comprehensive protection, to give respective notice, to make a close inspection, to take legal action, to take particular care, to take certain policy decisions*. The use of such expressions is predetermined by the norms of business discourse texts.

Literature:

1. Амосова Н. Н. О некоторых типовых конструкциях в английском языке Текст. / Н. Н. Амосова // Вестник Ленинградского университета. – 1961. – № 8. – С. 125-132.
2. Арсланов В. Ш. Актуализация центробежности и центростремительности глагольно-именными конструкциями типа *to have a smoke* в английском языке : автореф. на соиск. ст. канд. филол. наук : / В. Ш. Арсланов. – М., 1984.
3. Битокова С. Х. Компонентный состав сочетаний типа *to give a look* и специфика их функционирования наряду с простыми глаголами *to look* в современном английском языке : автореф. на соиск. ст. канд. филол. наук : / С. Х. Битокова. – Тбилиский гос. университет, 1984.
4. Гошилик В. Б. До проблеми функціонування стійких дієслівно-іменних сполук у сучасній англійській мові. / В. Б. Гошилик. Розділ 9, Фразеологія 3, 2007. – С. 305 – 307.
5. Грошева М. А. Номинативный потенциал глагольно-именных словосочетаний типа “принять решение” и “to give a smile” : автореф. дис. ... канд. фил. наук : / М. А. Грошева. – Тюмень, 2004. – 20 с.
6. Еремеева Н. И. Типовые глагольно-именные словосочетания в современном английском языке / Н. И. Еремеева // Словосочетания в германских языках. – Л., 1973. – С. 4-103.
7. Куниловская М. А. Сопоставительная типология глагольно-именных словосочетаний русского и английского языков в номинативном аспекте. [Электронный ресурс] : URL: <http://tc.utmn.ru/files>.

Соболь Ю. А.,
Запорожский технический национальный университет

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

У роботі досліджується взаємодія мов і культур в процесі перекладу з залученням широкого лінгвокультурного контексту, аналізується асиметричність контактуючих мов і культур.

Ключові слова: переклад, лінгвокультурний контекст.

В работе исследуется взаимодействие языков и культур в процессе перевода с учётом широкого лингвокультурного контекста, анализируется асимметричность контактирующих языков и культур.

Ключевые слова: перевод, лингвокультурный контекст.

Languages and cultures interaction in the course of translation is being researched; languages and cultures asymmetries are analyzed.

Key words: translation, linguistic and cultural context.

Процессы глобализации и интеграции в области науки, техники, образования приводят к широкому межкультурному взаимодействию. Перевод, являясь одним из основных и наиболее распространённых видов межкультурной деятельности, обеспечивает обмен информацией и общение, взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащим к разным культурам и языкам.

Задачей перевода является преобразование одного лингвокультурного варианта высказывания в другой. Язык, будучи частью культуры, сам является сущностью и обладает только ему присущими особенностями. Культурные и языковые барьеры, асимметричность контактирующих языков серьёзно затрудняют межкультурную коммуникацию. Однако существование общих объективных категорий во взаимодействующих языках и культурах делает языковое информационное взаимодействие принципиально возможным, позволяет находить инвариантные способы представления общих объективных категорий. Мир материален, объективен, системен для любых языковых сообществ. Носители разных языков рассматривают одну и ту же объективную действительность в качестве объекта познания, хотя и пользуются при этом различными языковыми средствами для её отражения.

Выбор из возможных альтернатив в конкретном речевом акте определяется как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Такой подход к процессу перевода приводится Л.С. Бархударовым в его книге “Язык и перевод” [1, с. 173]. Плодотворным представляется разработанный С.В.Евтеевым алгоритм переводческой деятельности. На основании анализа контекста в широком смысле, моделирования коммуникативных ситуаций исследователь выработывает принципы интерпретации основных категорий – материального объекта, пространства, времени и действия – коммуникативных ситуаций в переводе. Такой комплексный переводческий анализ обеспечивает учет не только интра-, но и экстралингвистических (психологических, когнитивных, социологических, прагматических, ситуативных) факторов [2, с. 10].

Наличие в языках специфических способов описания явлений реального мира, материальных объектов, пространственно-временных отношений может свидетельствовать о культурных особенностях представления данной категории. Процесс познания окружающего мира един. Культуры, способы и возможности языкового описания могут быть различны. Анализ этих различий отражает всё своеобразие и творческую природу процесса перевода. Ряд авторов предлагает рассматривать перевод с точки зрения теории лакун. Лакуна – это некоторый фрагмент текста, в котором имеется нечто непонятное [5, с. 77]. С позиций какого-либо языка иноязычный текст в целом также представляет собой лакуну, которую необходимо заполнить лингвокультурными средствами. Перевод, таким образом, представляет собой межкультурный процесс, в результате которого происходит заполнение лакуны, являющейся, по существу, иноязычным текстом, в котором закреплён ценностный опыт какого-либо общества, носителя иной культуры. В итоге достигается так называемая “эквивалентность” [4, с. 1980], высший уровень которой подразумевает максимально возможную смысловую близость между переводом и оригиналом. Причём перевод представляет собой как взаимодействие не только языков, но и культур. Являясь частью культур, языки отличаются национально-культурными чертами, закреплёнными, например, в содержании языковых единиц, поэтому перевод представляет собой вид деятельности по преобразованию одного лингвокультурного варианта высказывания в другой.

Анализ материала позволил выявить характерную для немецкого и английского языков особенность, заключающуюся в дополнительном уточнении описываемого материального объекта и выделяемости признака.

Например: A plurality of changeable cutters are slidably mounted on the tool post – На резцедержателе установлены резцы с возможностью их осевой смены. Признак plurality занимает инициальную позицию, хотя и не лишает признак cutters статуса доминантного признака (тем более, используется форма are, согласующаяся с cutters). В предложении:

The company is offering two of motors for testing in Ukraine – Компания предлагает двигатели двух размеров для испытаний в Украине (*букв.* Компания предлагает два размера ...) Представление sizes в высказывании в качестве независимых от материального объекта признаков порождает явление завышенной семантической функциональности, поскольку в высказывании на английском языке названный признак выступает как первый комплемент, а в высказывании на русском – как субъект.

Специфическими чертами научного стиля русской речи являются обобщенно-абстрагирующий характер стиля (отсутствие эмоциональных характеристик). В целом, строгость в употреблении терминов и привычных фор-

мулировок более свойственна русскому научно – техническому стилю, нежели немецкому или английскому. В связи с этим при переводе на русский язык нередко приходится осуществлять “стилистическую правку” оригинала (т.е. производить стилистическую адаптацию переводимого текста, опуская эмоционально – стилистические элементы оригинала, неуместные в научном изложении на русском языке), вводит вместо парафразы точный термин, давать разъяснения, заменять авторские обороты более привычными штампами.

С явлением собирательности/отделяемости связана также следующая особенность, в основе которой лежит описание целого по его части, то есть метонимический перенос. В английских высказываниях часто вместо физической величины указывается способ измерения, например: RPM (revolutions per minute), horsepower вместо скорости или мощности. Можно предположить, что в англоязычной культуре данные единицы и величины осмысливаются как тождественные, поскольку не наблюдается четкой границы между использованием единиц измерения и измеряемыми ими величинами.

В англоязычной литературе широко распространена образность. Английский язык значительно свободнее “оперируют” метонимическими, а также метаморфическими средствами, чем русский. В следующем примере используется словосочетание “драматические улучшения” (ср.русс. “резко увеличилась”):

The developments with specially shaped and sized cutters has led to dramatic improvements in their durability – В результате разработок, предусматривающих комбинации резцов различных форм и размеров, резко увеличилась их долговечность.

Одним из проявлений образности является прием анимизма, имеющий метафорический характер и основанный на “приписывании” неодушевленному материальному объекту свойств одушевленного объекта. Другими словами, в английских научных текстах используются сочетания существительных, обозначающих неодушевленные предметы, с глаголами, которые в русском языке употребляются обычно с существительными, обозначающими одушевленный предмет:

In the modern world, regularity, uniformity, order, and a frequent respect for the structural properties of materials has created economical, functional buildings – В современном мире систематичность, однообразие, последовательность и постоянное использование конструктивных особенностей материалов привело к созданию (букв. ... создали экономичные функциональные сооружения).

В русскоязычном варианте **анимизм** отсутствует, поскольку, с одной стороны, этот прием менее характерен в данной лингвокультурной традиции, а с другой стороны, для русского языка в значительно меньшей степени свойственна личностность, в русскоязычном тексте действительность часто представлена **безличностно**, то есть без указания лица, что подтверждается приводимым примером, представляющим собой неопределенно-личное высказывание (“Нужно установить”, то есть “кому-то нужно установить”, “кто-то должен установить”):

They have argued that a key step in this development was the establishment of the idea of radicals as the organic equivalent of the atoms. – Утверждалось, что решающим этапом в развитии взглядов, было объяснение радикалов как органических эквивалентов атомов [3, с. 276].

Deontological theories claim, variously, that the morality of an action depends on its intrinsic nature, or on its motives, or on its being in accordance with some rule or principle, and either not at all or only partly on consequences. – В разное время с позиций деонтологической теории утверждалось, что моральность поступка зависит от свойственной ей сущности, мотивов, или следования правилу или принципу, и вовсе не зависит или лишь частично зависит от последствий.

Культурной основой таких высказываний является, вероятно, то, что в англоязычной культуре люди более склонны считать, что они способны к контролю над окружающей средой [Лакофф, Джонсон, 1990, с.400]. Поэтому в английских высказываниях часто подчеркивается участие человека – действителя, который как бы способен повлиять на какой-либо процесс или явление. Участие материального объекта-лица в событиях действительности, а также его приоритетность в них подчеркивается первоочередным указанием на него. Английская культура, входя в состав западной культуры, следует принципу первостепенности человека по отношению к действительности, что в языке находит отражение в сравнительно частом указании лица.

Потребности языкового отражения новых понятий удовлетворяются за счет переосмысления уже имеющих в языке номинативных средств. Терминологический вариант описания материального объекта формируется путем метафорического или метонимического переноса значения из сферы общенационального языка в специальный подязык. Способы номинации в англоязычной культурной традиции в сферах для специального использования характеризуются выраженной образностью, прослеживающейся как в процессе преобразования смысла существующей единицы, так и для формирования новых построений. Например, англоязычный термин *life* – “срок службы” образован в результате метафорического переноса из сферы общенационального языка в подязык специального текста, где он означает “эксплуатационный период”.

Указанные выше особенности имеют лингвокультурный характер. Своеобразие английского языка функционального стиля науки и техники наглядно прослеживается при сопоставительном рассмотрении. Сами по себе явления, представленные в примерах, весьма типичны для английского языка в целом. Одной из глобальных характеристик языка английской культуры является образность, так или иначе присутствующая во многих из описанных явлений.

Рассмотрение способов представления пространства в различных языках следует начать с рассмотрения основного средства выражения пространственных отношений – носителей конкретного пространственного значения – предложной конструкции, интерес к которой обусловлен выявленными в процессе анализа особенностями. Эти особенности не ограничиваются рамками узуального употребления предлогов, а могут получить культурологическое объяснение.

The company’s research and technology has been a driving force behind its growth – Движущей силой роста компании была и остается научно-исследовательская работа и технология.

Перед словом, которое описывает событие, осмысливаемое как пространство ((its) growth), используется пространственный (локативный) уточнитель *behind*, подчеркивающий пространственную расположенность силы, которая послужила движущим моментом роста компании. В русском варианте локативность не отражена.

Дополнительное уточнение пространства имеет место при использовании предлога *throughout*, например:

Basic terms and definitions used throughout the paper will be reviewed – Мы сделаем обзор основных терминов и определений, используемых в работе.

В русских вариантах предлог “в” / “во” не передает всех оттенков значения, которые свойственны английскому *throughout*. “В” / “во” употребляется при обозначении места, направления куда-нибудь или нахождения где-нибудь кого-нибудь. *Throughout* (adv. and prep.) имеет значение “по всей протяженности, на всей территории, всюду ...”

Способность создавать пространственную интерпретацию свойственна существующей в английском языке конструкции *there is*, например:

There are two main ways of doing research in this field – Исследования в этой области проводятся в двух направлениях.

Основная функция данной конструкции заключается в том, чтобы сообщить о наличии, а не об осуществлении какого-либо действия. Это некое пространство, в котором могут пребывать как материальные объекты, так и абстрактные понятия, это “общее” пространство, которое может вмещать в себя как незначительные по размеру материальные объекты, так и грандиозные образования (*ср.* *there is a house; there is an atom; there is the Universe*). Следует также отметить, что русскоязычный вариант переводов научных и научно-технических текстов характеризуется высокой терминологизированностью. Терминологизация – это явление, заключающееся в замене при переводе английского слова русским словом, имеющим более узкое, терминологическое значение:

There is a great need to develop science which deals specially with the problems of how science affects man – Ощущается огромная потребность в развитии науки, которая специально изучала бы проблемы воздействия результатов научных исследований на человека.

Представляется, что можно говорить о большей “онаученности” русских высказываний, что подкрепляется большей терминологизацией (например, *cap* – “капсуль”, “*пiстoн*”; *sleeve* – “втулка”, *mud* – “буровой раствор”).

Категоризация времени в русском языке значительно отличается от представлений о времени в английском языке. В русском языке понятие “сутки” традиционно разделяется на четыре временных отрезка: утро, день, вечер, ночь, а в английском языке сутки делятся на три временных отрезка: *morning* “утро”, *afternoon* “послеполуденное время”, *evening* “вечер”. Различия в представлении времени наблюдаются также при сопоставлении англоязычных и русскоязычных текстов, например: *This is not to imply that long hours necessarily result in high cost* – Это не означает, что большие затраты времени обязательно ведут к высокой стоимости.

В английских вариантах, в отличие от русского и немецкого языков, используются частные признаки (*hours, days*) по отношению к общему признаку “время” русских вариантов. В русском языке и культуре наблюдается стремление использовать более крупные величины времени. В грамматике английского языка, в трактовке грамматического будущего. Хотя существует формальный показатель грамматического будущего времени (*shall, will*), он не всегда используется для отнесения действия к будущему. Часто *shall, will* указывают на настоящность, при этом обретая значение модальных глаголов, например: *It is not intended that you shall acquire any rights whatsoever to the equipment or the information* – Данным соглашением не предполагается, что вы получаете какие-либо права на оборудование или информацию.

Следует также отметить высокую частотность английских высказываний, в которых будущее не находит формального выражения, то есть в которых настоящее используется для указания будущего (например, *I am leaving tomorrow*).

Примеры дают возможность отметить две основные особенности (или две стороны одной особенности), проявляющие характер тенденций в английском языке при сопоставлении с русским: стремление избежать указания будущего времени и вторая тенденция, дополняемая первой, “нежелание” оперировать крупными величинами времени.

Изложенный выше анализ перевода высказываний с английского языка на русский свидетельствует, что научно-технической перевод требует дальнейшего глубокого и детального изучения. Перевод является лингвокультурным процессом. С одной стороны, перевод предполагает языковую деятельность, а с другой, служит целям межкультурной коммуникации, обеспечивающей взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Только учёт всех факторов как лингвистического, так и экстралингвистического характера, может гарантировать успешную коммуникацию в сфере науки и техники. Понятие и термин “перевод” не исключаются, а дополняются тем, что предпринимается попытка сообщить им культурологическую основу, зачастую извлекаемую из контекста.

Проникновение в культуру может внести существенный вклад в процесс осмысления языковых явлений. С другой стороны, анализ языка часто позволяет оценить специфику культуры.

Литература:

1. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка. – М. : Высшая школа, 1975. – 155 с.
2. Евгеев С. В. Проблема моделирования лингвокультурологического контекста при переводе научного текста. Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – М. : РГБ, 2003. – 201 с.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Вид. четв. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 576 с.
4. Комиссаров В. Н. Слово о переводе : Очерк лингвистического учения о переводе. – М. : Международные отношения, 1973. – 159 с.
5. Сорокин Ю. А., Марковина И. Культура и ее этнопсихолінгвістическа цінність // Етнопсихолінгвістика. – М. : Наука, 1988. – С. 5-18.

Собчук Л. В.,
Тернопільський національний економічний університет

ДО АНГЛОМОВНОЇ РЕЦЕПЦІЇ МАЛОЇ ПРОЗИ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО

Стаття присвячена проблемі аналізу англomовних перекладів у відповідності до компаративістичної парадигми дослідження. Розглянуто збереження всіх нарративних особливостей тексту-оригіналу в англomовних перекладах М. Вінграновського.

Ключові слова: нарратив, нарративні особливості, компаративістична парадигма, англomовні переклади.

Статья посвящена проблеме анализа англomовных переводов в соответствии с компаративистической парадигмой исследования. Рассмотрено сохранение всех нарративных особенностей текста-оригинала в англomовных переводах Н. Винграновского.

Ключевые слова: нарратив, нарративные особенности, компаративистическая парадигма, англomовные переводы.

The article deals with analysis of English translations according to the comparative paradigm of investigation. The author confirms the narrative peculiarities of the M. Vinhranovsky's texts are preserved in English translations.

Keywords: author's narrative, narrative peculiarities, comparative paradigm, English translations.

Проблема художнього перекладу з огляду на його роль у сфері компаративістичних досліджень значно зросла на сьогоднішній день. Виходимо з того, що “переклад – складне явище, яке можна розглядати з різних позицій (з точки зору лінгвістики, стилістики, етнопсихології та ін.). Але як посередник (media) у міжнаціональному та міжлітературному спілкуванні він належить до сфери прикладної компаративістики. І навіть у цій сфері феномен перекладу виявляється у різних аспектах” [7, с. 257].

Наявність спеціальної дисципліни, предметом якої є переклад, тобто перекладознавства, робить необхідним з'ясування питання про взаємозв'язок його з компаративістикою. У статті Р. Гром'яка “Літературознавча компаративістика та перекладознавство: дотичність, перетини, колізії” автор аналізує можливі точки перетину перекладознавчого й компаративістського дослідження тексту й приходять до висновку, що “перекладознавці”, які зважають на весь комплекс проблем, пов'язаних із міжлітературною рецепцією, правильно ставлять і питання, що належать до компетенції класичної компаративістики, однак відзначає, що “на жаль, рідко хто з перекладознавців по суті враховує літературознавство в повному обсязі, а компаративістику зокрема” [2, с. 51-58].

За умови перетину інтересів і професійних практик перекладознавця і компаративіста наголошується на істотних відмінностях, основними серед яких виступають “засоби вербалізації їхніх дискурсів”. Таким чином, стаття підсумовує досвід компаративістських та перекладознавчих розвідок останніх десятиліть в Україні, наголошуючи на тому, що “кооперація, координація зусиль різних фахівців конче потрібна. Звісно при усвідомленні різних спонук, неоднакових можливостей і засобів” [2, с. 57].

У цьому сенсі постає ряд практичних аспектів дослідження у сучасному порівняльному літературознавстві. Насамперед, йдеться про відтворення у перекладах національних особливостей, національної психології, характерів героїв твору, а також про специфіку нарації. Для перекладача надзвичайно важливим є те, як його “витвір” сприймається в іншомовному середовищі. Незаперечним є той факт, що українська та англomовна літератури як духовні витоки народів, чії історичні долі дуже відрізняються одна від одної, а також приналежність мов до різних генетично неблизько споріднених, з різними принципами образотворення, – дуже відмінні між собою. Тому проблема рецепції україномовного твору в англomовному світі постійно породжує ряд труднощів як у перекладачів, так і літературознавців та літературних критиків.

Аналізуючи це питання, О. Потебня, філолог, котрий один із перших у вітчизняній науці звернув увагу на проблему перекладу у контексті мовних досліджень, вже наголошував на тому, що один і той самий художній твір, один і той самий художній образ по-різному впливають на різних людей, і на одну і ту саму особу в різний час. У теорії О. Потебні важливе місце відводиться когнітивній функції літератури, а також іншим психологічним аспектам сприймання та розуміння художньої творчості (зокрема, її закорінення в національний ґрунт).

Цікаві підходи до проблеми перекладу знаходимо і в інших дослідників, зокрема О. Веселовського, М. Бахтіна, В. Коптілова, сучасних українських та російських науковців, зокрема П.М. Топера, котрий у своїй монографії “Переклад у системі порівняльного літературознавства” (2000) докладно розглянув питання про функціонування перекладних творів в іншомовних літературах, роль літературознавчої критики в оцінюванні перекладів. Цінними для нашого дослідження є думки (Г. Сиваченко, Р. Гром'як, М. Лановик, В. Остапчук, О. Тетеріна) про особливості перекладацьких методів та підходів у системі літературознавчої компаративістики.

Під таким кутом зору аналізуємо тут твори Миколи Вінграновського “Білі квіти” та “Скриня” англійською мовою. При цьому беремо до уваги всі аспекти й елементи перекладотворення, які взаємодіючи, пов'язуються в єдине ціле. Передусім звертаємо увагу на способи передачі нарративних структур, в яких відбиті особливості людської психології. У такому випадку діє ряд відношень: автор – дійсність – художній твір – читач, а в літературний процес включаємо ще й особу перекладача, перекладача-наратора, і всі процеси, що відбуваються в його свідомості при перекладі – рецепція, осмислення, відтворення іншою мовою.

Звертаємо особливу увагу на те, що для того, аби художній переклад був бездоганим, з точки зору мовознавства – вистачить порівняльної стилістики двох мов, а під літературознавчим кутом зору необхідна порівняльна поетика “двох поетичних мов, двох образних структур”, які зважають на текстуальну інтерференцію.

Основною характеристикою поетичної мови є її образність. Образність твориться на всіх рівнях мовної структури, адже образне навантаження можуть мати будь-які елементи художнього тексту: лексичні, граматичні,

синтаксичні, чи фонетичні явища. В. Коптілов, ставлячи питання про критерії оцінки перекладу, неодноразово наголошував на необхідності аналізу ритміки та римування, звукопису та метафоричності мови оригіналу та перекладу, закликав перекладачів звертати особливу увагу на фонетичні, лексичні, ритмічні особливості оригіналу, бо через них пізнається його ідейно-образна структура.

Передача особливостей оригіналу художнього тексту – завдання перекладача. Від вдумливого відчитання ним художнього тексту з авторськими акцентами та інформацією багато в чому залежить відповідність його іншомовній версії.

Художній світ М. Вінграновського торує один із векторів у культурний простір українсько-американського горизонту. У цьому аспекті слід відзначити заслугу Юрія Луцького, доктора філософії зі сдов'янських мов, котрий разом із дружиною Мойрою перекладав твори багатьох українських письменників. Серед них – новела “Білі квіти” – маловідома (а, можливо, й невідома) широкому колу українських читачів новела (чи етюд), бо в жодному з сучасних видань прозових творів письменника її немає. Вперше ми мали змогу познайомитись із цим твором в англomовному виданні “Modern Ukrainian Short Stories”, підготовленому групою перекладачів під редакцією Ю. Луцького у США, з метою ознайомлення американських читачів з особливостями української прози.

Чому у перекладача виникло бажання перекладу власне новели “Білі квіти”, чи були приятельські стосунки між Ю. Луцьким і М. Вінграновським нам невідомо, але перекладач представив читачам вартісну англomовну інтерпретацію українського тексту. Насамперед, простежуємо збереження наративних особливостей твору, оскільки “кожна оповідь неминуче потребує інтерпретації, а наратив – це оповідь, яка завжди може бути інтерпретована та розказана по-іншому” [8, с. 192]. Хоча, варто зазначити, що часто в англійському тексті з'являється оповідач там, де в оригіналі важко визначити його особу. Це зумовлюється необхідністю наявності підмета в англійському реченні: “Чекалося осені. – We were waiting for fall” [12, с. 186-187].

Першоособовий наратор, розповідаючи історію зі свого полювання на качок, згадує про особисті стосунки з коханою жінкою, накладаючи текст-спогад на основний текст оповіді, зазвичай, у формі діалогів. Перекладач вдало інтерферує ці діалоги-накладання, не порушуючи змісту і структури тексту:

- | | |
|---|---|
| – Я люблю тебе. А тобі це ні до чого. | I love you, but you don't care. |
| – Ні. | No. |
| – Що – ні? | What do you mean, no? |
| – Так. Тобто мені це ні до чого. | Yes, I don't care. |
| – Не бреш. Ти брешеш? | Don't lie. You're lying? |
| – Брешу. | Yes, I am. |
| – Бо ти дурний. Ти дурний, аж крутишся. Ну, не будь дурним, дорогесенький мій, ну, не будь. | You are a fool, a big fool. Don't be so silly, darling. |
| – Добре, не буду. | All right. I won't. |
| – Не смійся. Тільки не смійся, бо що ж мені тоді робити? | Don't laugh. What can I do if you laugh? |
| – Добре. | All right. |

[12, с. 188-189].

Як бачимо, діалог перекладено майже дослівно. Лише при перекладі “ти дурний, аж крутишся”, перекладач інтерпретує по-своєму, переклавши “You are a fool, a big fool”.

При перекладі особливих україномовних реалій перекладач застосовує різноманітні перекладознавчі прийоми, зокрема: Синюха – Synyukha; село Тридуби перекладач відтворив як Three Oaks, що дозволило дати можливість додаткового пояснення англomовному читачеві. Бачимо, що перекладач використовує і трансформаційні прийоми різного рівня – описовий переклад (огірок – жовтяк – a yellow cucumber, квас – kvas, a sour drink, шумовиння води – the rushing water).

З метою доброго розуміння новою читацькою аудиторією незвичайних у перекладі українських слів та виразів перекладач генералізує їх, подаючи свої відповідники, інтерферуючи своє бачення на письменницький текст: мені пахне мандрівочка – I have to travel; той, у кого ти мене відбив – my old boyfriend; горенько ти моє – poor dear; щастячко – darling. Тут слід говорити про так звану зміну “точок зору” у художньому творі, про “дистанцію” між точками зору автора/наратора/перекладача, тому що “перекладацька точка зору є специфічним виявом фокалізації в іншомовному творі” [8, с. 200]. Інтерференція “точки зору” перекладача на “точку зору” наратора/автора неминуче відбувається при перекладі з однієї мови на іншу. Тут є сенс говорити і про наратора-перекладача, який не лише інтерпретує текст засобами перекладознавства, але й вносить свої особливості у художній твір, звичайно, не нівелюючи його, не порушуючи цілісної картини художнього світу твору: “. . . перекладачам належить забезпечувати зв'язок між реальним та художнім світами, а у ширшій перспективі, – між реальними світами автора, читачів та художніми світами твору. Вони повинні вибудувати дискурс іншомовного твору, щоби його слова сприймалися як достовірні, автентичні, переконливі, щоби вони мали владу. Для цього перекладач, як і автор, говорить від імені наратора, і промовляє так, ніби він і є наратором” [8, с. 202-203].

М. Вінграновський – відомий майстер у використанні персоніфікації. Зазначимо, що М. і Ю. Луцькі майстерно відтворили ті абзаци, передавши адекватно україномовний текст: “Але тут із блекоти вийшов білий запах квітів (курсив наш. – Л.С.). Вийшов він тихо і світло, тихо і світло торкнувся мого обличчя, торкнувся, міцніючи, ще раз, біло глянув на темніючу воду – засріблилася вода, повела синіми плечима, і соняшні промені, нанизуючись на його білий повів, наче обілялися і вже пахучо звучали в сизу вечорівість до білих хат над срібною Синюхою”. Його англomовний відповідник: “The smell of white flowers came out of the henbane. It came quietly and radiantly, touching my face and in a little while fell over the dark water making it white. The water sparkled with silver, shrugged her shoulders and the sun's rays bathed in the white breeze become whiter and shone fragrantly at evening over the white houses and the silver Mount Synyukha” [12, с. 200-201].

Таким чином, проаналізувавши англomовну версію новели М. Вінграновського “Білі квіти”, майстерно виконану М. і Ю. Луцькими, відзначаємо її точність, адекватність, комунікативну рівноцінність оригіналу, застосування новітніх підходів до процесу перекладу, збереження усіх нарративних особливостей тексту-оригіналу.

Іншим, не менш цікавим у перекладацькому сенсі, твором є оповідання М. Вінграновського “Скриня”. Уже з першого речення першоособовий оповідач знайомить своїх читачів з головною героїнею твору – відьмою, бабою Тимохтеїхою: “У селі жила відьма. Я її добре знав, знав, хто і коли в неї буває. Сама відьмина хата стояла над яром у грушах та у квітах, і що було у відьми – то це скриня. Але про скриню я розкажу пізніше, а зараз розповім про саму відьму, про бабу Тимохтеїху” [1, с. 303]. Розглянувши англomовний уривок з цього оповідання “Скриня” (“The Chest”), констатуємо той факт, що перекладач називає бабу Тимохтеїху просто “відьмою” (“the witch”), опускаючи власне її ім’я, яке має колоритне національне звучання. Враховуючи думку перекладознавця, що “відіменні деривати з суфіксом -иха створюють конотацію інтимної близькості, української мовної стихії і є структурно конотативною реалією української мови стосовно англійської” [3, с. 164-165], зауважуємо, що перекладач даремно вилучає цю реалію, доцільніше було б, на нашу думку, послуговатися прийомами транслітерації, та транскрипції, або одночасно прийомом калькування, що дозволило б йому включати додаткові пояснення англomовному читачеві щодо походження та значення екзотичних українських імен.

Баба Тимохтеїха дуже схожа на головну героїню оповідання В. Шевчука “Голос трави” стару чаклунку Івануку Галайдиху на прізвище Жабуниху. Такі народні фантастичні оповідання є виявленням народного духу, народного світосприйняття, його образного мислення. Оповідання належить до тієї художньої течії, що названа міфологічною. “Вінграновський любить міфологію, вміє нею користуватися. Його міфи не мають нічого спільного з книжністю, тобто вони йдуть не від літератури, а від народних уявлень”, – вважає дослідник творчості М. Вінграновського Т. Салига [9, с. 162]. Тому, на відміну від оповідання “Голос трави”, де автор повністю відсторонюється від тексту, переадресовуючи читачів до уявного оповідача, М. Вінграновський показує світ очима малого хлопчика, крізь призму дитячого світосприйняття.

Слід сказати, що дитина не боїться відьми: в її душі бабине відьомство викликає прагнення його “розсекречення”, потяг до пізнання таємниць світу. Домовившись із бабою Тимохтеїхою побачити дивних її гостей, малий хлопчик змушений сидіти в очереті біля груші, щоб дочекатися зустрічі з Білим Сном, його дружиною Сонихою та двома Соненятами.

Знайомлячи читача з образом білого сну, оповідач так зображає його: “Я оглянувся і побачив: згори по снігу тихенько тупав Білий Сон. Він був білий і круглий, як півпуда муки, на маленьких чорненьких лапках, і мордочка була у нього. Очки маленькі, чорненькі, – насіннячко маку, – а носик, то наче у їжачка” [1, с. 304]. Повертаючись до англomовного перекладу цього уривка, відзначаємо окремі неточності: “I turned round and saw White Sleep plodding quietly downhill through the snow. White and round like a sack with flour, he walked on little black paws. He had a pair of black peepers the size of poppy seeds, and a snout like a hedgehog’s” [11, с. 12], констатуємо, що надалі при описі Сонихи, яка була кругленькою, біленькою, маленькою, перекладач випустив епітет “біленька”, подаючи її лише як “diminutive round-shaped wife” (дружина мініатюрна, маленька, кругленька. – переклад наш. – Л.С.). Також перекладач не вживає авторських слів Сониха, Соненята, а застосовує трансформаційні прийоми різного рівня, зокрема описовий переклад (Сониха – White Sleep’s Wife, Соненята – White Sleep’s children).

Вдумуючись у переклад слів, що вживаються на позначення відьмацтва та пов’язаних з ним уявленнями та забобонами, гадаємо, що перекладач використав відповідний набір слів з англійського фольклору, вживши значну кількість синонімів та створивши в такий спосіб уявлення про події в тексті як про фантастичні та казкові:

очорнишся і станеш чортякою – you turn into a devil yourself;

Сон-Предвісник-Білий – White Immemorial Sleep;

чорти колошкають мене – devils keep pestering me;

відьомська гульня – witches’ game;

кодло стало в коло – the crew formed a circle.

Таким чином, провівши спостереження над лексико-стилістичними особливостями оригіналу та перекладу, приходимо до певного висновку. Вважаємо, що перекладач вміло застосував міжмовні трансформаційні прийоми. Однак, відзначаємо часте і, напевне, не завжди виправдане прагнення до інтерпретації тексту на англomовну аудиторію, що подекуди призводить до втрати національного забарвлення та значної ентосецифічності оповідання М. Вінграновського “Скриня”.

З іншого боку, вагомий здобуток перекладача – це майстерне відтворення емоційних барв оригіналу та збереження ліризму оповідання і багатой поетики. Оповідання М. Вінграновського насичене образами, які автор утворює за допомогою епітетів, порівнянь, метафор.

Важливим змістоутворюючим і стилеутворюючим компонентом у прозі письменника є персоніфікація “персоніфікація поетизує його прозу, ліризує її, промовляє до серця” [9, с. 162]: “Спить камінь посеред снігу. Спить абрикоса над повієм над кручею. Нічого не чути. Тільки чути, як десь гавкає уві сні собака та вода гріє щоки під снігом.” [1, с. 304]. В англomовному перекладі відтворено всі особливості поетичного світу письменника, особливості його нарративу: “A stone was sleeping in the snow. And apricot tree was dozing over the bindweed hanging down a bluff. I didn’t hear a sound, except for a dog barking in his sleep somewhere and the water warming its cheeks under the snow” [11, с. 12].

Таким чином, відзначаємо майстерність перекладача у відборі одиниць перекладу та виборі відповідних еквівалентів, в адекватному відтворенні художньої майстерності письменника, що сприяло близькості і доброму розумінню його англomовній читацькій аудиторії. Перекладач відтворює психологічний стан дитини-оповідача, який сприймає весь світ відьом, чортів (серед них, до речі, його батько, інші поважні люди села) по-доброму, по-дитячому. Тому завершує твір такими словами: “Все на світі шукає добра і любові” [1, с. 210], і, відповідно, його англomовна версія: “Everything in the world seeks goodness and love” [11, с. 18].

Література:

1. Вінграновський М. С. Вибрані твори. У 3 т. – Т. 1 : Поезії / Вступна стаття Т. Салиги. – 400 с., Т. 2 : Северин Наливайко : Роман / Вступна стаття І. Дзюби. – 400 с., Т. 3 : Повісті й оповідання. – 352 с. – Тернопіль : Богдан, 2004.
2. Гром'як Р. Т. Літературознавча компаративістика та перекладознавство : дотичність, перетини, колізії // Слово і час. – 2002. – № 8. – С. 49-58.
3. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад. (На матеріалі англomовних перекладів укр. прози). – Львів : Вид-во при Львівському університеті, 1989. – 216 с.
4. Коптілов В. В. Актуальні питання українського художнього перекладу. – К. : Вид-во Київського ун-ту, 1971. – 130 с.
5. Коптілов В. В. Першотвір і переклад. Роздуми і спостереження. – К. : Дніпро, 1972. – 215 с.
6. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. Навч. посіб. – К. : Юніверс, 2002. – 280 с.
7. Лановик З. Художній переклад як проблема компаративістики. Літературознавча компаративістика. Навч. посібн. / Ред. Р. Т. Гром'як. – Тернопіль : ТДПУ, 2002. – С. 256-262.
8. Лановик М. Теорія відносності художнього перекладу. Літературознавчі проєкції. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 470 с.
9. Салига Т. Микола Вінграновський : Літературно-критичний нарис. – К. : Радянський письменник, 1989. – 167 с.
10. Топер П. М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. – М. : Наследие, 2000. – 254 с.
11. Vinhranovsky M. Summer Evening. Short stories. – Kiev : Dnepro Publishers, 1987. – 36 p.
12. Luckuj Y.S.N. Modern Ukrainian Short Stories. – Ukrainian Academic Press. – Englewood, Colorado, 1995. – 230 p.

Федоренко С. В.,

Національний технічний університет України "КПІ", м. Київ

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ І ПЕРЕКЛАД РЕАЛІЙ

Статтю присвячено особливостям функціонування реалій як соціокультурних та етноспецифічних елементів картини світу. На основі національно-культурного коду реалій розглянуто прийоми їхнього перекладу.

Ключові слова: *безеквівалентна лексика, реалії, міжкультурна комунікація, картина світу, переклад.*

Статья посвящена особенностям функционирования реалий как социокультурных и этноспецифических элементов картины мира. На основе национально-культурного кода реалий рассмотрены приемы их перевода.

Ключевые слова: *безэквивалентная лексика, реалии, межкультурная коммуникация, картина мира, перевод.*

The paper deals with the peculiarities of realia units functioning as sociocultural and ethnospecific elements of the world picture. On the basis of the realia national-cultural code the ways of their translation are highlighted.

Key words: *non-equivalent lexical units, realia units, intercultural communication, world picture, translation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Взаємовплив світової та регіональних культур є невід’ємним чинником розвитку сучасного світу. Процес культурогенезу набуває сьогодні все більшої динаміки з подальшою глобалізацією світу та науково-технічним розвитком людства.

Кожній культурі притаманні як універсальні, так і специфічні елементи. Перші, в свою чергу, виступають загальнозначущими для представників різних культур, їх зміст зумовлений спільними для всієї людської спільноти духовними цінностями, що сформувалися протягом тривалого процесу розвитку. Культура кожного народу має свою специфіку, неповторність. Саме тому свідомість людини завжди етнічно маркована – будь-яку картинку, фрагмент уявлення про світ неможливо просто скалькувати і перекласти на іншу мову. Різні мови, безумовно, по-різному розглядають навколишній світ, позначають одні й ті самі реалії.

Сьогодні проблематика походження реалій, їх типи та прийоми відтворення лишається відкритою. Роль слів-реалій у процесі міжкультурної комунікації дуже важлива: вони відображають соціокультурний аспект картини світу. Оскільки деякі вчені відносять реалії до безеквівалентної лексики, ці одиниці становлять найбільші труднощі при перекладі. Складність полягає в тому, що для їх перекладу майже не існує відповідників, які б мали ті ж самі конотації емоційного, смислового та стилістичного характеру, що і в тексті оригіналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблему вивчення лінгвістичного статусу реалій та їх переклад досліджували такі вчені, як О. Ахманова, В. Борщев, О. Бурбак, С. Влахов, Р. Зорівчак, Л. Кноріна, Т. Левицька, В. Михайлова, А. Мороз, А. Суперанська, С. Флорін, Л. Цибіна, Г. Чернов, Г. Шатков, К. Шахова, С. Шумагер та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні особливостей перекладу реалій як специфічних національно-культурних кодів мовної дійсності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Переклад літературного твору, коли прототекст належить одній мові, а метатекст (переклад) – іншій, є прикладом міжкультурної комунікації. Саме через переклад твір стає надбанням і національної, і світової літератури. При цьому здійснюється не лише суто міжлінгвістична інтеракція, а, в повному обсязі, – міжкультурна комунікація.

Особливості міжкультурної комунікації на рівні перекладу художнього твору полягають у тому, що перекладач має справу з питаннями переходу не лише з одного лінгвістичного коду на інший, а з глибшою та складнішою проблемою переходу з одного національно-культурного коду на інший.

Безеквівалентна лексика, яка в різних мовах складає 6–10 %, є досить специфічним випадком мовної дійсності [1]. Цей особливий прошарок лексики відображає саме соціокультурний та етноспецифічний елементи картини світу.

Передача позамовної дійсності словами-реаліями є однією з найскладніших проблем у теорії та практиці перекладу, де значною мірою переплітається ціла низка різнопланових елементів, таких як перекладацький аспект країнознавства, міжкультурна комунікація, культура перекладача тощо. Саме необхідність відображення не лише предметного значення (семантики) реалії, а її колориту (конотації) – її національного й історичного забарвлення становить основну складність для перекладача. Успішне розв’язання проблеми передачі та відтворення національної самобутності в перекладі лежить не на поверхні, а на глибині, не стільки в скрупульозному відтворенні предметного світу, скільки в проникненні до потаємної специфіки світобачення, в підсвідомі глибини національного психотипу [7; 8].

Дослідники виділяють такі прийоми трансляційної передачі реалій, як транскрипцію, транслітерацію, гіперонімічне перейменування, дескриптивну перифразу, калькування, міжмовну транспозицію на конотативному рівні, метод уподібнення, контекстуальне розтлумачення реалій [3; 4; 6]. Розглянемо найуживаніші прийоми перекладу реалій.

Транскрипція пов’язана з точною передачею звучання іноземного слова (*ounce* – *унція*, *thermos* – *термос*), тоді як **транслітерація** реалії передбачає передачу літер, які складають слово мови-джерела, літерами мови перекладу (*Pepsi* – *Пенсі*). Транскрипція та транслітерація є найлаконічнішими прийомами, завдяки яким створюється певний експресивний потенціал твору: у контексті слів рідної мови транскрибоване слово виділяється як чуже, надає предмету, який воно позначає, конотації небуденності, оригінальності. При перекладі з англійської на українську транскрипція доречніша за транслітерацію. Адже остання не відтворює справжнього звучання слів вихідної мови, а часто навіть спотворює його (*Shakespeare* – *Шакеснепе*, *Newton* – *Невтон*).

Транскрипція разом із запозиченням і чужим синтаксисом, сприяють перенесенню читача в атмосферу чужої мови, а не перекладові з однієї мови на іншу. Інколи, завдяки транскрипції, у читача створюється фальшиве уявлення, нібито йдеться про реалію чужого побуту. Насправді ж тут відіграла визначальну роль безпорадність перекладача, його небажання чи невміння віднайти потрібний (хай і описовий) відповідник (*soccer – сокер*, хоча нам ця гра більш відома як *футбол*) [5, с. 67].

Єдиний різновид реалій, який неминуче треба подавати в національній подобі, – це антропоніми та топоніми. Зовсім інший підхід до смислово значущих власних імен, прізвиськ і географічних назв. Коли власні імена семантично значущі, втрати при транскрипції бувають надзвичайно великі. Наприклад, при перекладі імені пірата *Jack Sparrow* доречніше вжити *Джек Горобець*, а не *Джек Спероу* – у такому разі семантика прізвиська не втрачається [5].

З метою створення високого ступеня експліцитності у процесі перекладу часто застосовують *дескриптивну перифразу*, чому сприяють контекстно-ситуативні чинники. Коротко охарактеризувати перифразу можна, як описовий зворот, за допомогою якого явище, предмет, особа, реалія називаються не прямо, а описово, через їхні характерні риси. При такому перекладі відповідники встановлюються між словом оригіналу та словосполученням перекладу, що пояснює його зміст (*webcast – трансляція медіа у прямому ефірі через мережу Інтернет*). Цей прийом перекладу застосовують у разі необхідності досягнення високого ступеню експліцитності [6, с. 73]. Головним недоліком такого перекладу є те, що дескриптивні перифрази майже ніколи повністю не відтворюють семантики оригіналу.

Комбінована реномінація – найчастіше поєднання транскрипції з описовою перифразою – досить ефективний, хоча й багатослівний спосіб максимальної передачі семантики реалій, пов'язаний з лінійним розширенням тексту. Наприклад: *They were off immediately out of the East End in the direction of Bloomsbury.* – *Вони відразу вирушили з Іст-Енду в напрямку центрального району Лондона – Блумзбері* [6, с. 75]. Комбінований прийом розтлумачення семантики реалій поширений у наукових і науково-популярних текстах.

Калькування – особливий вид запозичення, коли структурно-семантичні моделі мови-джерела відтворюються поелементно матеріальними засобами мови-сприймача. Калькування своєрідно відображає суть перекладу як біполярного процесу. Адже мета перекладу полягає у відтворенні оригінального тексту засобами цільової мови. Така ж і суть калькування. Цей метод, що передбачає відтворення внутрішньої форми слова, а разом з нею – структури образного переносу значень, активізує словотворчі засоби, дає поштовх до утворення семантично містких неологізмів. Розрізняють повне і часткове калькування. При повному калькуванні слова або словосполучення буквально перекладаються. Точна калька в лексико-семантичному аспекті повністю збігається з відповідником у мові-джерелі. При частковому калькуванні вирази частково перекладають, а частково будують з іншомовного матеріалу або за іншомовним зразком (*art-fair – арт-ярмарок, VIP area – він-зона*). Прийом калькування дозволяє перенести в мову перекладу реалію з максимально повним збереженням семантики, проте це не завжди гарантує збереження національно-культурного колориту [4, с. 84–88].

Досить поширеним видом перекладу реалій, який пов'язаний із генералізацією, є *гіперонімічне перейменування*. Цей прийом перекладу полягає у вилученні певної інформації і при цьому втрачається культурологічна й лінгвокраїнознавча атрибуція реалій та дещо невілюється їхня стилістична роль [3, с. 118]. Одночасно гіперонімічне перейменування має певні позитивні риси, а саме: якщо інші прийоми відтворення реалій часто надмірно актуалізують текст, бо вносять в нього щось нове, що привертає увагу, то гіперонімічне перейменування належить до нейтральних методів (*eighteenth months – ністора року, a dozen of eggs – десяток яєць*).

Описані прийоми трансляційного перейменування реалій не є абсолютними. Переклад – це справа творча, індивідуальна. Кожен автор може за допомогою свого таланту, своєї майстерності слова виробляти інші шляхи донесення до читача семантики реалій, які більшість дослідників відносить до сфери неперекладного. У процесі перекладу реалій потрібно враховувати ступінь невідомості позначуваного об'єкта, приділяти увагу контекстуальному перекладу, пам'ятати, що реалія може бути використана як стилістичний засіб. Перекладаючи художній текст, що містить реалії необхідно керуватися не лише фоновими знаннями, а й враховувати зв'язок реалій з іншими словами у тексті, а також з їх референтами та поняттями в обох мовах.

Висновки з поданого дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. На основі зазначеного вище, можна дійти висновку, що цінність реалій полягає у відображенні ними інформації про історичний та культурний розвиток народу, його колориту та світогляду. І при перекладі необхідно враховувати їх функціональну роль та інформативне наповнення.

Варто зазначити, що вибір прийому перекладу реалій залежить від перекладача, оскільки будь-яка реалія може бути перекладена або описана декількома способами, і кожний з них може вважатися адекватним, якщо він передає семантику слова чи словосполучення, а також його прагматику. Прийоми перекладу реалій також залежать від ступеня новизни тієї чи іншої реалії в мові оригіналу, а також від рівня її розповсюдження серед мовців цільової країни.

Таким чином, ми розуміємо, що перекладач повинен приділяти значну увагу адекватній передачі реалій засобами мови перекладу, що вимагає відповідної прагматичної адаптації текстів та їх лексичних складових. Прагматична адаптація відіграє при цьому важливу роль та вимагає від перекладача знань культури й історії не тільки народу мови перекладу, але й нації мови оригіналу.

Перспективою подальшої розвідки в цьому напрямі вбачаємо у глибшому вивченні особливостей українсько-англійського перекладу реалій, де у багатьох випадках ще не встановлено на науковій основі точних правил міжмовних фонетико-графічних відповідників, не розв'язана повністю проблема усталеного оформлення на письмі звучання українських слів в англійській мові оточенні.

Література:

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.
2. Борщев В. В. Типы реалий и их языковое восприятие / В. В. Борщев, Л. В. Кнорина. – М., 1990. – 114 с.
3. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В. С. Виноградов. – М. : Изд-во Московского университета, 2004. – 172 с.
4. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 322 с.
5. Зорівчак Р. П. Реалія в художньому мовленні : перекладознавчий аспект / Р. П. Зорівчак. – Львів : Іноземна філологія, 1994. – 286 с.
6. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англійських перекладів української прози) / Р. П. Зорівчак. – Львів : Львівський університет, 1994. – 204 с.
7. Мороз А. А. Реалія як об'єкт лінгвістичного дослідження / А. А. Мороз. – Бердянськ, 1999. – 104 с.
8. Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре / Г. Д. Томахин. – М., 1997. – 134 с.

Фока М. В.,

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ “ЛІТЕРАТУРНО-МУЗИЧНИХ” ПРИЙОМІВ П.ТИЧИНИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті досліджуються стратегії передачі англійською мовою літературних прийомів П. Тичини, які надають поетичному тексту музичного ефекту, на матеріалі перекладів М. Найдана, С. Комарницького, В. Ткач і В. Фиппс. Автор аналізує відтворення особливостей розміру вірша, римування, стилістичних, риторичних та інших прийомів українського поета англійською мовою.

Ключові слова: П. Тичина, переклад, літературний прийом, музичний ефект, розмір, римування, евфонія, алітерація, асонанс, анафора, епіфора.

В статті вивчаються стратегії передачі на англійській мові літературних прийомів П. Тичини, які надають поетичному тексту музичний ефект, на матеріалі перекладів М. Найдана, С. Комарницького, В. Ткач і В. Фиппс. Автор аналізує відтворення особливостей розміру стихотворення, рифмування, стилістичних, риторичних та інших прийомів українського поета на англійській мові.

Ключевые слова: П. Тичина, перевод, литературный приём, музыкальный эффект, размер, рифмование, эвфония, аллитерация, ассонанс, анафора, эпифора.

Rendering strategies of literary methods by P. Tychna, which give a poetic text a musical effect, into English on the basis of translations by M. Naydan, S. Komarnitsky, V. Tkacz, W. Phipps are investigated in the paper. An author analyses the recreation of the peculiarities of the poem dimensions, the rhyming, the stylistic, rhetorical and other methods by the Ukrainian poet into English.

Key words: P. Tychna, translation, literary method, musical effect, poem dimensions, rhyming, euphony, alliteration, assonance, anaphora, epiphora.

На особливу та неповторну музичність поетичних творів П. Тичини читачі звернули одразу ще з моменту виходу першої збірки “Сонячні кларнети”. Зокрема, Є. Маланюк у своїй статті “Напровесні” зазначив, що музика “стала істотою поезії українського поета Павла Тичини” [5, с. 7], яка виявляється в “асонансах і консонансах, алітераціях і звукописах, неповних, внутрішніх й початкових римах. Тичина вживає самих витончених, нечуванних нових, ще ніким не вживаних розмірів” [5, с. 7]. Із цим важко не погодитись, адже П. Тичина майстерно омузичнює поетичні тексти, використовуючи власне літературні прийоми, що зумовлюється віршованою формою, різного виду римами й римуванням, багатогранною строфікою й віршованими розмірами, неповторною евфонією, використанням стилістичних (алітерації/асонанси) чи риторичних (анафора/епіфора) прийомів, які надають поетичним рядкам ефекту музичного супроводу.

Тим часом досі залишається недослідженим питання про адекватність перекладу “літературно-музичних” прийомів П. Тичини відносно до оригіналу. Адже саме через переклади читач формує своє уявлення про творчість українського лірика, і те, наскільки точно відтворено перекладачами особливу майстерність поета в омузичненні слова, становить ступінь усвідомлення англомовами реципієнтом неповторності музичних ефектів. У цьому полягає *актуальність нашого дослідження. Мета* – дослідити стратегії передачі літературних прийомів П. Тичини, які створюють музичний ефект, на матеріалі англомовних перекладів М. Найдана, С. Комарницького, В. Ткач і В. Фиппс. Досягнення мети передбачає вирішення низки таких основних завдань: виділити й охарактеризувати літературні прийоми, що омузичнюють поетичні тексти П. Тичини, виявити особливості відтворення відповідних прийомів поета англійською мовою М. Найданом, С. Комарницьким, В. Ткач і В. Фиппс.

Ритмомелодика поезій лірика відзначається особливою музичністю: майже кожен вірш П. Тичини має свій виразно ритміко-інтонаційний лад, що зумовлено його музичним обдаруванням. Для більш точного, адекватного вираження своїх думок, почуттів і відчуттів він використовував різного роду ритми, розміри, строфічні будови. Свого часу Л. Новиченко відзначив: “В невтомному “випробуванні” ним (П. Тичиною. – М.Ф.) все нових і нових ритмів, розмірів, строфічних побудов не було нічого самодостатнього, вузько цехового – все це було потрібне йому для виразу значних ідей і почуттів, а загострена музична чуйність ніби диктувала йому для кожної теми особливий “тембр”, особливий ритміко-інтонаційний лад” [7, с. 116]. Так, у ліриці П. Тичини простежуються як класичні метри (ямб, хорей, амфібрахій, анапест, дактиль тощо, різного виду поліметри: хорей-анапест, дактиль-анапест тощо), так і верлібри, й осучаснені ним “давні” форми (ронделі, терцини, гекзаметри, станси і т. ін.). Невипадково М. Зеров у своєму сонеті до “Тичини” написав: “Король невінчаний, і маг, і maître / В новім пенсне і яснім ореолі! / Тобі кориться непокірний метр, / Сpondeї, дактилі, хорей і тріолі ...” [2, с. 56].

У перекладах майже не відтворена багатогранна різнометричність стопів, що надає особливих малюнків віршам, адже фактично неможливо передати тонкі нюанси музичності українських віршів етимологічно неблизькою англійською мовою, особливо, якщо це “сонячнокларнетні” твори П. Тичини. Наприклад, чітко вловлюється подібність до античних логаядів у вірші “Арфами, арфами ...” [10, с. 40], що П. Тичина по-своєму подав: “У цьому вірші використана дактило-хорейчна логаядична структура, – зазначає Н. Костенко, – однак вона має специфічний для Тичини характер: різнометричні стопи з’являються не в середині рядка, а в певному місці строфи (у даному випадку – дактилі в першому і сьомому рядках, хорей, у яких часом виявляється анапестичний імпульс, – у всіх інших). Такий ритмічний малюнок накладається на інші строфи, повторюється протягом усього твору без істотних змін. Це й визначає рідкісну музичальність, ясну, природну мелодійність Тичининого вірша” [4, с. 55]. Тим часом у перекладі М. Найдана метричність змінюється, що продиктовано лексичним матеріалом, з яким працював тлумач. Проте відчувається максимально можлива наближеність форми твору до оригіналу. Ска-

жімо, якщо не відтворено точний розмір (що не дає змогу англомовному читачеві вгадати античну логоедичну структуру поезії), то витримано всі цезури, збережено візуальний малюнок поезії, що у цілому передає особливу музичність рядків різного характеру, тому англомовний читач відчує описане А. Ніковським *andante* (повільний, плавний темп) першого рядка, *allegro* (швидкий, жвавий темп) другого та гнучкі акорди куплета рефрену, які відповідають квартету струнних у камерній музиці: “*Арфами, арфами – / золотими, голосними обізвалися гаї / Самодзвонними: / Йде весна / Запашина, / Квітами-перлами / Закосичена ...*” [6, с. 65].

Зазначимо, що недотриманість форми (навіть без чіткого урахування метричності) не передає ідентичного відчуття музичності віршів. Порівняймо оригінал із перекладами М. Найдана і С. Комарницького поезії “Гаї шумлять”, зосередившись на перших рядках:

<i>Гаї шумлять – Я слухаю. Хмарки біжать – Милуюся. Милуюся-дивуюся, Чого душі моїї Так весело [10, с. 39]</i>	<i>Groves rustle – I listen. Clouds rush on – I feel delight. I feel delight – I marvel at Why my soul Is so joyful [8, с. 35]</i>	<i>The forest whispers While I listen A chance chorus Accompanying the mime Of clouds, whose choreography Captures the shape of time. With delight, I watch them [9, с. 172]</i>
--	--	--

Як бачимо, С. Комарницький, зосередившись на змісті, не дотримується передачі цезур, які й сугестують відповідну музичність. У його інтерпретації відчувається осмислення й власна подача осмисленого. Тим часом переклад М. Найдана більш наближений до оригіналу, бо, витримавши паузи, зберігається тотожна музична наповненість вірша.

У цьому аспекті пригляньмося до поезії “На стрімчастих скелях ...” [10, с. 67] та його перекладу В. Ткач і Фиппс [1, с. 90], де майже дослівно передано зміст, та помітні зміни в строфіці, що дещо змінює музику рядків.

Пригляньмося:

<i>На стрімчастих скелях, Де орли та хмари, Над могутнім морем, В осяйній блакиті – Гей, Там Розцвітали грози! Розцвітали грози ... [10, с. 67]</i>	<i>Over sheer cliffs, Eagles and clouds, Above the tireless sea, In the luminous sky – Hey, There Blossomed thunderstorms! Thunderstorms ... [1, с. 90]</i>
---	---

Поряд із збереженням форми (строфічна будова, пунктуація), у кінці строфи спостерігаємо зміну ритму. Так, в оригіналі маємо повтор останніх рядків строфи з інтонаційною зміною: від окличної (знак оклику) – до пониження (крапки): “... *Розцвітали грози! / Розцвітали грози ...*”. В інтерпретаційній версії, поряд із збереженням інтонаційних варіацій, спостерігаємо повтор не рядку, а останнього слова, що змінює музику вірша: “... *Blossomed thunderstorms! / Thunderstorms ...*”.

Музичне відхилення помітно й в інтерпретації М. Найдана:

<i>На стрімчастих скелях, Де орли та хмари, Над могутнім морем, В осяйній блакиті – Гей, Там Розцвітали грози! Розцвітали грози ... [10, с. 67]</i>	<i>On steep cliffs Where you find eagles and clouds, Above the mighty sea, In the radiant azure – Hey, Storms Have blossomed there! Storms have blossomed ... [8, с. 91]</i>
---	--

Як бачимо, у кінці строфи також спостерігаємо видозміну: замість точного повтору двох останніх рядків лише зі зміною інтонації (“*Розцвітали грози! / Розцвітали грози ...*”) інтерпретатор змінює порядок слів, що притлумлює музичний характер оригіналу, зокрема “лунаподібний” ефект (“*Storms / Have blossomed there! / Storms have blossomed ...*”).

Поряд із ритмічністю, не відтворено особливості римування, що надає твору різного мелодійного орнаменту. Наприклад, суміжне (парне) “*Не дивися так привітно, / Яблуновоцвітно. / Стигнуть зорі, як пшениця: / Буду я журиться*” [10, 43] – “*Don’t look so fondly, / So apple-blossomy. / Stars ripen like wheat: / I’ll feel sadness*” [8, с. 43] чи перехресне “*Не Зевс, не Пан, не Голуб-Дух, – / Лиш Сонячні Кларнети. / У танці я, ритмічний рух, / В безсмертнім – всі планети*” [10, с. 37] – “*Not Zeus, or Pan, or the Dove-Spirit – / Just Clarinets of the Sun. / I am in a dance, a rhythmic movement, / In an immortal dance – all the planets*” [8, с. 31] тощо. Неможливо передати й внутрішнє римування, яке посилює музичність віршів. Так, повністю втрачена суцільна монорима в рядку “*Там тополи у полі на волі ...*” в перекладі М. Найдана “*The poplars in the fallow field are free ...*” [8, с. 53].

Неповторна евфонія у творчості поета є ще одним засобом досягнення музичності віршів. В одному з листів М. Зерова до П. Тичини читаємо: “Евфонія “благорастворення звуків” – так само дуже високого ґатунку. Єсть сполучення фонем, од яких плакати хочеться – геніально:

Ще синій ліс не взеленів...” [3, с. 1042].

Дійсно, стилістичні прийоми (алітерації/асонансу) через звукове оформлення підвищують інтонаційну виразність вірша, надаючи таким чином особливої музичності, проте ці засоби також важко відтворити іншою, особливо неблизькою, мовою. Пригляньмося ближче до перекладів М. Найдана: звучна алітерація “Рокотання-ридання бандур” [10, с. 48] втрачена в такому перекладі, як “... *And rumbling-the sobbing of bandúra strings*” [8, с. 53], де можна відчутти лише натяк на оригінал повторенням звуку [b]; яскравий асонанс “Там тополі у полі на волі” [10, с. 48] замінений алітерацією “The poplars in the *fallow field are free ...*” [8, с. 53]; і, поруч із цим, філігранно передане сполучення асонансів з алітераціями в рядках “...*лелію льо, / льоліюні я, льоліюні ...*” [10, с. 192] – “... *I lullingly stream, / Lulling I lulla swoon*” [8, с. 355].

Звертається П. Тичина до використання такого прийому, як кільце у віршованому творі, що навіює музичність. Проте, не дивлячись на порівняну прозорість цього засобу, він не відтворений у перекладах. Для прикладу, пригляньмося до тлумачень М. Найдана: звукове кільце в рядку “...Здала сміялась струнка тополя” [10, с. 66] втрачено при перекладі, бо не знайдено звукового відповідника: “... *A slim poplar laughed in the distance*” [8, с. 89]; лексичне кільце в рядку “Ой не крийся, природо, не крийся” [10, с. 51] загублено за рахунок заміни порядку слів, а також заміною повтору одного дієслова в оригіналі двома дієсловами-синонімами: “O, nature, *don't conceal, don't hide*” [8, с. 59]. Проте точно передано строфічне кільце в вірші “Закучерявилися хмари” [10, с. 38] – “*The clouds swirled into curls*” [8, с. 33], що пояснюється легшим відтворенням, бо вимагає лише збереження форми оригіналу. Це саме стосується й повного збереження епістрофи в поезії “Коливалося флейтами” (цикл “Пастелі”) [10, с. 63] – “*It vibrated with flutes*” [8, с. 83].

Такі риторичні прийоми як анафора й епіфора, що створюють своєрідний музичний супровід, адекватно передаються, адже на рівні слова легше зберегти форму (мається на увазі дослівний переклад віршів, де слідом за поетом повністю відтворюються вищеназвані засоби). Анафора використовується в поезіях “Світає ...” [10, с. 53] – “*It's dawning ...*” [8, с. 63], “На майдані коло церкви” [10, с. 92] – “*On the square near the church*” [8, с. 147] (зауважимо, що, третій повтор слів “на майдані” – перший рядок останнього катрену вірша – не передано, бо перекладач виносить їх на кінець речення “*Dust is setting on the square ...*”) та ін. Чи епіфора застосовується в ряді віршів: “Вітер” [10, с. 56] – “*The wind*” [8, с. 69], “А я у гай ходила ...” [10, с. 65] – “*I walked to the grove ...*” [8, с. 87] та ін.

Таким чином, П. Тичина майстерно використовує усі можливі літературні ресурси, які направлені омузичнювати текст (неординарна віршована форма чи розміри, складні рими та римування, неповторна евфонія чи асонанси/алітерації і т.п.). Проаналізовані фрагменти англійських перекладів М. Найдана, С. Комарницького, В. Ткач і В. Фипс у цілому є адекватними, що дають змогу відтворити музичність поетичного слова українського лірика. Зауважимо, що майже неможливо точно віднайти аналоги й передати різного виду рими та римування, багатогранну строфіку й віршовані розміри, тоді, як навіювання неповторної евфонії, алітерації та асонансу, анафори та епіфори, на нашу думку, вповні залежать від чуття перекладача. Проте творчість П. Тичини, тонка й чутлива до музики, є надзвичайно складним матеріалом для перекладу. Думается, точним є таке зауваження С. Комарницького: “Поезію неможливо перекласти конвенційно, у звичний спосіб – Тичина у своїй творчості використовує всі питомі внутрішні ресурси української мови, від порядку слів до особливостей ритмомелодики й римування. ... Таким чином, можна сказати, що існують свої проблеми, пов’язані з “неперекладністю” генія Тичини” [9, с. 169]. Тим часом, М. Найдан неначе в унісон додає: “Я намагаюся передати музикальність Тичини там, де англійська мова дає змогу це зробити природно, однак, щоб повністю відчутти цю характерну рису його поезії, потрібно читати твори в оригіналі” [8, с. 19].

Література:

1. В іншому світлі // *In a Different Light* : Антологія української літератури в англійських перекладах Вірляти Ткач і Ванди Фипс та в театральних дійствах мистецької групи “Яра” / [упор. О. Лучук]. – Львів : Срібне слово, 2008. – 790, [2] с.
2. Зеров М. Сонети і елегії / М. Зеров. – К. : Час, 1990. – 79, [1] с.
3. Зеров М. Українське письменство / М. Зеров ; упоряд. М. Сулима ; післямов. М. Москаленка. – К. : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2002. – 1300, [4] с.
4. Костенко Н. Поетика Павла Тичини : особливості віршування / Н. Костенко. – К. : Вид-во при Київ. держ. ун-ті вид. об-ня “Вища школа”, 1982. – 252, [4] с.
5. Маланюк Є. Павло Тичина : фрагмент зі статті “Напровесні” / Є. Маланюк // Літературна Україна. – 1992. – 14 травня (№ 19). – С. 7.
6. Ніковський А. Павло Тичина / А. Ніковський // Павло Тичина Соняшні кларнети : Андрій Ніковський *Vita Nova*. – К. : Київський університет, 2006. – С. 63-84.
7. Новиченко Л. Поезія і революція : книга про Павла Тичину / Л. Новиченко. – К. : Дніпро, 1979. – 364, [4] с.
8. Ранні збірки поезії Павла Тичини // *The Complete Early Poetry Collections of Pavlo Tyshyna* / [переклад, передмова від перекладача і примітки Михайла Найдана ; передмова Віктора Неборака]. – Львів : Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету, 2000. – 430, [2] с.
9. Стівен Комарницький : “Україна – це і є Європа” : Розмова з британським перекладачем і науковцем С. Комарницьким : [Розмову вів Дмитро Дроздовський] / Стівен Комарницький // *Всесвіт*. – 2008. – № 9-10. – С. 168-172.
10. Тичина П. Г. Зібрання творів : у 12 т. / П. Г. Тичина. – К. : Наук. думка, 1983–1990. – Т. 1 : Поезії 1906-1934. – 1983. – 734, [2] с.

Tsaryk Y. B., Tsaryk H. M.,

Kyiv National Linguistic University, Danylo Halytskyi Lviv National Medical University

THE EPITHETS FROM SHORT STORY "THE SPECTACLES" BY E.A. POE IN THE UKRAINIAN TRANSLATION BY O. MOKROVOLSKYI

О. Мокровольський не лише майстерно переклав сюжет, не втрачаючи високого артистичного значення, але й частково додав нові риси, особливо підібравши експресивно-емоційні значення; переклав універсальною мовою, впоравшись з лінгвістичними перешкодами у мові оригіналу.

Ключові слова: тропи, метафоричні епітети, метонімічні епітети, тавтологічні епітети, іронічні епітети, пояснювальні.

О. Мокровольський не только мастерски перевел сюжет, не теряя высокого артистического значения, но также частично добавил новые черты, особенно подобрал экспрессивно-эмоциональные значения; перевел универсальным языком, справившись с лингвистическими преградами в языке оригинала.

Ключевые слова: тропы, метафорические эпитеты, метонимические эпитеты, тавтологические эпитеты, иронические эпитеты, объяснительные эпитеты.

O. Mokrovolskyi did not only excellently translate the plot without losing high artistic value, but partly added own features, especially having picked up expressively-emotional meanings; translated the text into the versatile language, having mastered the linguistic hurdles in the target language.

Key words: tropes, metaphorical epithets, metonymical epithets, tautological epithets, ironical epithets, explanatory epithets.

Edgar Poe possessed his unique individual style. He was a real master of a short story, and well-known critic, which thought highly, value of the word. He wrote in his critical work "From Marginalia": "Now, so entire is my faith in *the power of words* that at times I had believed it possible to embody even the evanescence of fancies such as I have attempted to describe" [2, p. 334] A lot of Ukrainian critics have overseen his life paths and creativity: A. Zverev, J. Kovalev, Kira Shahova and Alla Gavrilyuk and others. Edgar Allan Poe (1809-1849) – the American short-story writer. Value of creativity of E.A. Poe is huge, as he was one of very few innovators in the American literature. He stands at symbolism sources and considers as the creator of a detective genre, a literature of adventures goes from him. The ineradicable belief in human mind, spiritual forces of the person, his unbending will, unconquerable aspiration to knowledge lived in Edgar Poe. That is why creativity of the great American writer became a property of the world culture. Both the norm and the deviation are embodied in him [8, c. 188]. Edgar Poe has embodied marvelously and organically that major for Romanticism position of Kant's aesthetics, that the art idea does not belong to any philosophical concept and up to the end it is difficult to translate it into any language, except metaphorical [10, c. 18]. Alla Gavrilyuk exactly supports this thought with the same words in the book of E.A. Poe "Stories" [10, c. 248]. Having possessed the ability to get into depths of human consciousness, mentality, Edgar Poe found out terrible, extraordinary, and mysterious in human feelings, passions, predilections, defects and weaknesses. In them he also saw plenty of ridiculous. In a short-story "**The Spectacles**" a number of absurd situations were told in the good-natured-comic manner, these absurd situations were made by the bashful young man, who didn't wish to wear spectacles. Poe thought out extremely funny punishment – the young man had hardly got married to his great-grandmother. In style of his many narrations Poe goes from young American humorous tradition, from folk, of course, deeply transform them.

One of the modes, characteristic for Romanticism and is loved by Poe, – gathering figures and **tropes**, their raising even to excessiveness. Vivid exotic description become as if self-sufficient, geared the action, exposition of some narrations seems as count to longer plot. But such a disposition between vast, detailed, splendour introduction and short description of events is characteristic only for less successful early compositions. He especially used a lot of **epithets**.

Many translators were attracted by Edgar Poe's style, but this style creates tremendous, unconquerable difficulties during translation. That is why only professional, highly educated translators are needed for representation of "*Poe's word*".

Olexandr Mykolayovych Mokrovolskyi is one of the Ukrainian gifted professional translators, who translated the short story "The Spectacles". I guess that translation is successfully done due to common features that exist and connect both talented persons. Olexandr Mokrovolskyi and Edgar Poe are known to be poets and writers of prose. Precise, weighted word, light harmonic and wideness of figurative understanding of life – difference traits of their works [10, c. 2]. Person of rare philological talent, which knew the Italian, French, English and German languages, O. Mokrovolskyi marks out with his deep knowledge of world writing, his abilities and wide interest in gathering with penetration in secret elements of native language, in spaces of Ukrainian literature [10, c. 4]. In general, Poe also received serious philological education. He knew classical languages, fluently spoke French, read and wrote German, Italian etc. Poe was one of a few poets, who were knowledgeable with mathematics; physics and others exact sciences too [12, c. 9].

However, Mokrovolsky did not only safely translate the plot of "The Spectacles" without losing high artistic value, but partly added own features, especially having picked up expressively-emotional meanings. His translation of the story has already explained the huge meaning of epithet, giving it honour and glory. Mokrovolskyi translated such description:

"... but the form was divine; no other word can sufficiently express its magnificent proportion – and even the *term* "divine" seems ridiculously feeble as I write it" [3],

In the next way:

"... але той божественний стан ... Ні, жодне інше слово не могло б віддати отих **дивних** пропорцій – ба навіть цей **епітет** – божественний – видається мені сміховинно слабким цієї хвилини, коли я це пишу" [12, c. 222].

Edgar Poe used the word “term”, one of the Russian version of translation avoid translating of this word:

“... но фигура была божественна – никакое иное слово не могло бы передать ее дивные пропорции, и даже это кажется мне смехотворно слабым” [11, с. 197].

There are plenty of epithet classifications both semantic and structure, which differ considerably from character and principals, that underlay O.M. Veselovskyi, I.P. Galperin, I.V. Arnold and others.

Semantic groups of epithets

Due to the novelty of created images we want to start our analysis from semantic groups of epithets. According to semantic criteria many scientists classified epithets semantically: V. Lesyn, A. Pulynets, I. Arnold, I. Galperin classified epithets into stable (constant) and individual (new, unexpected word combinations) epithets. A. Veselovsky suggested the following division: stable epithets and explanatory epithets (metaphorical, tautological). A. Koval, A. Lesyn, A. Pulynets, I. Arnold divided epithets semantically into stable (logical, transferred), artistic, (metaphorical, ironical and hyperbolic, epithet oxymoron); and specific (ethical). A. Richards; Z. Kovesces, G. Radden; O. Yemets paid more attention to metonymical epithets. To begin with, **stable or constant epithets** – steady figuratively-poetical determinations of subjects or phenomena, especially are often used in orally-poetical creativity. Such epithets, in the most cases, are used with certain words and somehow “accrete” with these words that are why they sometimes are used without determined word. For example, epithet “*fastidious taste*” [3] Mokrovolskyi translated as “*Вишуканий смак*” [12, с. 227]. Both epithets are used as stable either in English and Ukrainian; besides, combination of words have the same meaning in Ukrainian translation as in the original text. Word “fastidious” means (if we are talking about taste) something elegance, well-matched and maybe high-priced; it is translated into Ukrainian as “Вишуканий” that is suitable for English explanation. Word “taste” means the kind of things that someone likes; it is translated into Ukrainian as “смак” that suits well for English explanation. Another sample is the phrase “*delicate fingers*” [3]. Around the world this epithet become stable a long time ago, since people have started to praised women’s beauty, especially beautifulness of women’s hands and thin, delicate fingers. Mokrovolskyi translates it as “*Тонкі пальці*” [12, с. 223], though word “тонкі” means “thin”, but if we are talking figuratively it acquires meaning of “delicate” (some part of the body (in our case hand) that is delicate is sensitive, attractive and graceful). Some other examples are: “*Burning gaze*” [3] – “*Палючий погляд*” [12, с. 225], “*Early marriages*” – “*Ранні шлюби*” [12, с. 221], “*The fatal knot*” [3] – “*Фатальний шлюб*” [12, с. 241]. Translation sounds harmonically, therefore, Ukrainian variant in its semantic structure contains analogical and original semantic meaning, especially concerning marriages. Language epithets as part of the emotional word-stock of the language have a tendency to become obsolescent. In “The Spectacles” by E. Poe such epithets are: “*Faint smile*” [3] – “*легка усмішка*” [21, с. 226], “*Bright eyes*” [3] – “*сяйливий погляд*” [12, с. 226]. They become obsolescent and we can find them in the vocabularies as stable expressions. Mokrovolskyi’s translation appears well-done due to appropriate Ukrainian equivalents. Emotional elements gradually lose their emotive charge and are replaced by new ones which, in their turn, will be replaced by neologisms. Such was the fate of the language epithet good-natured. That is the fate of many epithets in the language [1, с. 146].

Another distributional model is the **transferred epithet**. Transferred epithets are ordinary logical attributes generally describing the state of a human being, but made to refer to an inanimate object [1, с. 146]. Such transferred epithets are used by Edgar Poe, for example, “*listened with breathless attention*” [3]. The word “breathless” is an adjective in English having an emotive meaning – very attentive, in that case. Mokrovolskyi translated this epithet as “*вислухала все уважно, тамуючи подих*”, using adverb and participle instead of adjective. In that case, there is not extremely exact combination of translated epithet image.

Individual epithets are the epithets that note some unusual and unexpected properties of the objects, subjects and phenomena. For example, Edgar Poe used epithet “*illimitable ecstasy*”, which Mokrovolskyi translated as “*Безмежний тріумф*” [12, с. 226]. Word “illimitable”, which means without any limit or something that is very large in amount, it usually used with words “access”, “amount”, “opportunity”, “use”, but not with a word “ecstasy”. In translation this epithet construction is rendered as “тріумф” (that is very interesting, because word “ecstasy” means feeling of extreme happiness, when word “triumph” means an important victory or success after a difficult struggle). This coinage is even more extraordinary than in the original.

I. Arnold is of the same opinion as A. Veselovskyi and divided individual epithets into three groups: 1) tautological epithets; 2) explanatory epithets; 3) metaphorical epithets. **Tautological epithets** are the kind of epithets that are semantically concerted and emphasize some main property of attributed word [5, с. 90]. For example, word combination “*long night*”, translated by Mokrovolskyi as “*довга ніч*” [12, с. 222], is tautological epithet, because it describes only the main feature of the word “night” (night as usual can be long, short, starry, dark etc). Another sample is “*supreme bliss*” – “*Невимовне щастя*”. “Bliss”, in general, can be supreme (although word interpretation of “supreme” is “найвищий”, Mokrovolskyi translated it as “невимовний”, giving to epithet more tender and pleasant features). **Explanatory epithets** – such epithets point out at some important feature of epithet (that really characterized exactly it), unnecessarily peculiar to all class of subjects that this epithet belongs to [5, с. 91]. As a sample, word combination “*to tell exactly*” [3], translated as “*пояснити достеменно*” [12, с. 223], means that someone tells something exactly, not partially or episodically. “Other examples: “*Absorbing subject*” [3] – “*Всепоглинаючий предмет*” [12, с. 228] “*Miraculous composure*” [3] – “*Дивовижним супокоем*” [12, с. 227]. In **metaphorical epithets** there should be indication of similarity and difference, semantic disparity, violation of well-form. Animistic metaphorical epithets are possible when inanimate subject possesses properties of living creature [5, с. 91], for example, epithet “*weary night*” [3]. Usually night cannot be weary, because it is feature intrinsic to living creatures, but if it is metaphorical epithet in that case the word “night” can acquire features of living creatures. Mokrovolskyi translated this epithet of the Ukrainian appropriate equivalent: “*стомлива ніч*” [12, с. 222]. One more metaphorical epithet is “*hours dreary and innumerable*” [3] – “*поноурі, нескінченні години*” [12, с. 222], of course it is perspicuous that hours (in the direct sense) cannot make you feel sad or bored, hours also cannot be innumerable, because every day has its beginning and ending. Another example is epithet “*spirited note*”, which is

interesting not only because it is metaphorical, it has interesting epithet construction, too. Of course, short informal letter cannot be energetic in usual circumstances. As to the epithet construction Mokrovolskyi used very interesting terms when he was translating this epithet. In Ukrainian it sounds as "*шляхетна цидулка*" [12, с. 230]. This is a very interesting translation, because the word "spirited" means feelings of energy and determination, though word "шляхетна" ("noble") means some moral or generous traits, which denote an admired side of human character. Maybe translator substitutes the adjective "spirited", which was used by the author, by "noble", because, it sounds more melodious and more suitable to the context. The noun "note" means short a informal letter. The word "цидулка" also means a short letter, but belongs to the West Ukrainian dialect. So, we can see that Mokrovolskyi introducing Ukrainian dialectal lexis for the better understanding of the text. "*Noble heart*" is also a metaphorical epithet, but in this case Mokrovolskyi translated it as "*шляхетне серце*" [12, с. 229]. In this case "шляхетне" is a more appropriate equivalent to the original expression, than in the previous case. Others metaphorical epithets used by Edgar Poe and translated by Oleksandr Mokrovolskyi are: "*Electric sympathy*" [3] – "*Електрична симпатія*" [12, с. 220]: "*Electrical impression*" [3] – "*Приголомшливе враження*" [12, с. 233]. These two metaphorical epithets are interesting, because they include one similar word, which has two different meanings. Word "electric", which means something that produced by electricity, or used for carrying electricity or one more meaning is making people feel very excited, Oleksandr Mykolayovych translated as "*електрична*", so it is suitable translation. Mokrovolskyi translated word "electrical", which means something that is related to electricity or using electricity, as "*приголомшливе*". In my opinion, Mokrovolskyi choose such way of translation, because he wanted to emphasize expressively-emotional sense of these epithets.

V. Lesyn and A. Pulynets divided epithets into ironical epithets and hyperbolic epithets. **Ironical epithets** are the epithets based on the simultaneous realization of two logical meanings – dictionary and contextual, but the two meanings stand in opposition to each other [1, с. 133]. As a sample Poe used such ironical epithet as "*a respectable name*" [3] translated by Mokrovolskyi as "*респектабль прісфішише*" [12, с. 239] (Oleksandr Mykolayovych translated this epithet in such way in order to convey French accent of madam Lalande, who did not speak English fluently). This is ironical epithet, because author as if poked fun at listed surnames of ancestors of the main hero: Froissart, Croissart, Voissart, and Moissart, they (surnames) all are alike between themselves and when Poe was telling about genealogy of Napoleon Bonaparte he used ironical epithets.

Edgar Poe also used ironical epithets in form of questions and addresses. For example, question "*What, in the name of everything hideous, did this mean?*" [3] – "*В ім'я всього відворотного – що це?*" [12, с. 238] is the ironical epithet, which expresses big astonishment and ironical humour. It is not hard to notice that Mokrovolskyi translated word "hideous" as "відворотний", though word "hideous" means something or someone extremely unpleasant or ugly and translates in Ukrainian as "огидний", "бридкий", "потворний", but not as "відворотний" ("repulsive"). So, O. Mokrovolskyi again used his arbitrary translation for emotional strengthening in this ironical epithet. Ironical epithets, which appeared in the roles of addresses, are: "*You villainous old hag*" [3] – "*Лиха стара відьма*" [12, с. 238]; "*Ineffable old serpent*" [3] – "*Стара гадюко!*" [12, с. 239]; "*You old fright*" [3] – "*Стара поторочо!*" [12, с. 238]. Addresses, which are expressively-emotional and show their relation to the subject or to the object, are related to the epithets too. Arnold said that "epithets are functioning as attributes, adverbial modifiers and addresses" [5, с. 88]. Mokrovolskyi achieved the ironical effect, having put up thorough vocabulary in translation of these appeals. I must admit that recreation of these stylistic devices need wide fantasy from the translator in order to imagine the hero's irritation and anxiousness. One more interesting Poe's phrasal epithet is "*consigning to the innermost regions of Erebus*" [3] there is not less interesting Mokrovolskyi's translation: "*послати до найглибшої ями пекла*" [12, с. 223]. This epithet is both ironical because character of the narration pronounced it with funny irritation and **metonymical**. However, T. Onopriyenko noticed that metonymy is the least expressive from all the trope [4, с. 4].

O. Yemets said that metonymy of attribute has not yet investigated sufficiently in his article "Stylistic and conceptual aspects of metonymical epithets functioning in fiction". Z. Kovacs and G. Radden defined that metonymy is "a cognitive process in which one conceptual essence – theme – replaces with another conceptual essence – image – in the frame of one sphere" in "Developing a cognitive linguistic view". G. Lacoff, M. Johnson gave the example of symbolic metonymy "dove for holy spirit" ("голуб замість святого духа") in the article "Metaphors We Live by". Understanding religious and cultural concepts is very important in symbolic metonymy. O. Yemets admitted that "the authors, J. Dubua, F. Edelynetc, of "General rhetoric" divided metaphors into two types – metaphors in praesentia and metaphors in absentia. It is possible to define the analogical phenomenon and in attribute metonymy – metonymical attributes in praesentia, in which image of the trope is present and metonymical epithets in absentia, in which image of the trope is absent [7, с. 2]. However, metonymical epithets in Poe's work are metonymy in absentia.

Let continue the analysis of phrasal epithet – "*consigning to the innermost regions of Erebus*" – the main hero said it when wanted to express contemptuously his negative attitude to his friend. So, Mokrovolskyi, understanding mythological and cultural aspect of this epithet, translated it metonymically. Therefore, "the innermost region of Erebus" and "the innermost hole of hell" have the same conceptual essence. Of course, as ironic epithet expresses negative estimate and has mockingly-disdainful character.

Whomsoever O. Mokrovolskyi translates, he always shows extraordinary feeling of style. Especially, it is concerned the translation of new, unexpected word combinations. He "dresses the undistorted spirit of the original into absolutely fitting perfectly embroidered clothing of the Ukrainian word" [13, с. 4]. Epithet belongs to stylistic phenomena of deep semantic filling that often are underestimating by critics or researchers.

Axiological function of epithet's construction, which is the most characteristic feature of it, makes epithet one of the most efficient factors of creation of original verbal/oral forms that open brightly the world of the author's imaginary in front of the reader. We can see author's subjectivity, when we are characterizing his epithets, because in epithets we can observe author's creative individuality, his life experience and poetical ripeness.

For example, the epithet "*exquisite*" E.A. Poe had used three times, but O. Mokrovolskyi found different translation

every time. Oleksandr Mykolayovych used well-matched synonyms that expressed strongly emotional impression instead of using the same words for translating word “exquisite”: “*The most exquisite tournure*” [3]. – “*Такої витонченої постави*” [12, с. 222]; “*Exquisite symmetry*” [3] – “*Чудесні обриси*” [12, с. 222]; “*Exquisite fingers*” [3] – “*Незрівняною рукою*” [12, с. 229]. Conceptually-esthetical significance of epithet construction as a form of realization in artistic speech of semantic category causes the aim of this research – to define translator’s strategy of the achievement.

However, in another place translating from the English language, Mokrovolskyi tried to recreate very exactly the structural picture of epithet, having even agreed somewhere to lose it, but his translation did not suffer from it, for example, “*a savor of downright foppery and affection*” [3] Mokrovolsky translated as “**Просто дженджик, та й годі**” [12, с. 221], other examples: “lovely a woman” – “**Вродливицю**” [12, с. 239]; “the bills presented a very rare attraction” [3] – “**Афіші наобіцяли стільки звабливого**” [12, с. 221]; “*my rudeness*” [3] – “**нечемну поведінку**” [12, с. 229]; “*impropriety*” – “**непристойну витівку**”; “*age*” – “**старечий вигляд**” [12, с. 221]; “*my affluence*” – “**чималі статки**” [12, с. 229]; “*these few*” [3] – “**жменька людей**” [12, с. 229]; “*had not scorned my proposals*” [3] – “**не відкинула презирливо моїх пропозицій**” [12, с. 229].

Therefore, working in area of the nonrelated languages, O. Mokrovolskyi did not exchange original epithet construction on the Ukrainian analogs (if even they exist), but tried to recreate semantic of word-image, adding something own, for example: “some mystery” – “**Яксь нерозгадана тайна**” [12, с. 223]; “a reproof to the hoax – a sitting to the epigram of the deception” [3] – “**Пікантний ключик до всієї містифікації – аби ефектніше допекти**” [12, с. 241].

In author’s creativity we can see with the naked eye erudition of the translator, who stays in creative contact with distant and various epochs of world culture. Inclination of O. Mokrovolskyi to traditional forms also leads out from his education. Dmytro Pavlychko admitted that Mokrovolskyi has his own choice of “everlasting themes”, his skill to dub them with modernity. His soul tries to establish connection with the soul of the nature, and these attempts of getting on well between them pass successfully. No doubt, this is the man, who often extracts feelings from unexpected thought. In his philosophical major are many bitter notes. One thing is undoubting – his translation, in our modern literature, takes its own visible place. The Ukrainian Literature Encyclopedia says that “Mokrovolskyi’s compositions differ with their equilibrium of thought, deepen in elements of word and language” [13, с. 402].

References:

1. Galperin I. R. Stylistics / I. R. Galperin. – Moscow : Higher school, 1977. – 295 p.
2. Poe E. A. Prose and Poetry / E. A. Poe – Moscow : Raduga Publishers, 1983. – 416 p.
3. Poe E. A. The Spectacles / E. A. Poe [Electronic recourse]. – Mode of access : <http://www.poestories.com/read/spectacles>.
4. Автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.04 / Т. М. Онопрієнко; Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2002. – 19 с. – укр. – режим доступу до автореф. : <http://www.lib.ua-ru.net/inode/3597.html>.
5. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка/ И. В. Арнольд. – Москва : Просвещение, 1990. – 266 с.
6. Епітет – режим доступу до статті : http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nayki/lingvistika/EPITET.html.
7. Ємець О. В. Стилiстичні та концептуальні аспекти функціонування метонiмiчних епітетів у художньому тексті / О. В. Ємець. – режим доступу до статті : <http://studentam.net.ua/content/view/8737/97/>.
8. Ковалев Ю. В. Эдгар Алан По / Ю. В. Ковалев. – Ленинград : Художественная литература, 1984. – 296 с.
9. Лесин В. М. Словарь литературоведческих терминов / В. М. Лесин, А. С. Пулинец. – К. : Радянська школа, 1985. – 486 с.
10. Мокровольський О. М. Глибокий лет/ О. М. Мокровольський. – К. : Молодь, 1983. – 53 с.
11. По Э. А. Рассказы / Э. А. По [пер. з англ.]. – Львов : Художественная литература, 1985. – 256 с.
12. По Е. А. Чорний кіт : Оповідання/ Е. А. По; [пер. з англ.]. – К. : Дніпро, 2001. – 368 с.
13. Українська Літературна Енциклопедія. 3 том / Відп. ред. О. І. Дзеверін. – К. : Українська Енциклопедія, 1995. – 698 с.

Чайковська О. Ю.,

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”, м. Київ

РЕКЛАМНИЙ ТЕКСТ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ

Стаття присвячена проблемі перекладу рекламних текстів, основним характеристикам рекламних текстів та стратегіям їх перекладу.

Ключові слова: *реklamний текст, апелятивна функція, текст-оригінал, текст-переклад, функціонально-прагматична адекватність, стратегії перекладу.*

Статья посвящена проблеме перевода рекламных текстов, основным характеристикам рекламных текстов и стратегиям их перевода.

Ключевые слова: *реklamный текст, апеллятивная функция, текст-оригинал, текст-перевод, функционально-прагматическая адекватность, стратегии перевода.*

The article focuses on the problem of advertising text translation, main features of advertisements and strategies of its translation.

Key words: *the advertising text, appealing function, source text, translation text, functionally pragmatic adequacy, strategies of translation.*

Переклад рекламного тексту, на відміну від перекладу художньої літератури, де перекладач зобов’язаний передати художньо-естетичні переваги оригіналу, трохи відрізняється за формою, мовними засобами, а також чітко вираженою комунікативною направленістю. В процесі перекладу таких текстів, перекладачу доводиться вирішувати як чисто мовні, лінгвістичні проблеми, спричинені розбіжностями в семантичній структурі і особливостями використання двох мов в процесі комунікації, так і проблеми соціолінгвістичної адаптації тексту.

Останнім часом рекламу називають “п’ятою силою”. Вона є двигуном ринкової економіки, проте водночас вона – “соціальний механізм” [1, с. 129], який змінює стосунки між людьми в суспільстві, їхній менталітет, а також створює новий вид відносин. Реклама має свої закони створення, механізми впливу, способи мовної організації, інтерпретації та перекладу, що орієнтований на іншомовних споживачів рекламної продукції. Індустрія реклами розрізняє рекламні продукти (також послуги), які можна продавати, використовуючи когнітивні аргументи або афектні стратегії переконання [2, с. 239]. До першої групи належать автомобілі, музичні центри, страхові поліси, характеристики яких є різними і вимагають довших текстів, що інформують про переваги товарів з метою їх продажу. Друга група містить, наприклад, парфуми, цигарки, алкогольні напої, які не продаються лише завдяки інформації про них. У цій продукції ставка робиться на ті компоненти, що викликають емоційно-забарвлені реакції, які є вирішальними при купівлі. Рекламний текст завжди впливає на людей, незалежно від того, до якого соціального прошарку вони належать, тобто основна функція рекламного тексту завжди є комунікативною, апелятивною, переконуючою.

Через глобалізацію ринків та зростання ролі міжнародного туризму переклад рекламних текстів набуває великого значення. Оскільки рекламні кампанії потребують великих коштів, підприємці намагаються використати одну й ту саму стратегічну концепцію як матеріал на кількох ринках [2, с. 238]. Туристична галузь також вимагає багатомовного рекламного матеріалу у формі проспектів, брошур тощо. Хоча рекламні тексти виконують, перш за все, апелятивну функцію, вони не становлять собою гомогенного типу текстів, тому що для вдалої передачі рекламного повідомлення індустрія реклами використовує всі текстові та мовні засоби, такі, як риторика, інтертекстуальність, просодія, метафора, каламбур тощо. У рекламі часто використовується ефект мовної гри. Передусім це стосується взаємодії між денотацією та конотаціями. Тому перекладач за допомогою своїх знань повинен з’ясувати, чи можна передати конотативні зв’язки тексту-оригіналу на мову-переклад. Якщо це неможливо, то завдання перекладача полягає в тому, щоб знайти для нових груп адресантів мовні засоби, які б найточніше відповідали планам реклами. Під час перекладу рекламних текстів важливо враховувати кілька чинників: наприклад, культурний рівень певної групи людей, вік, національність, стать, соціальне походження, освіту тощо; встановити, чи можуть бути передані конотативні зв’язки тексту-оригіналу на відповідний культурний рівень мови-перекладу. Особливо важливо перекласти використані в тексті-оригіналі риторичні та мовностилістичні засоби й при цьому зберегти зміст тексту-оригіналу. Отже, переклад рекламних текстів вимагає творчих здібностей до продукування тексту, які виходять за рамки розуміння звичайної ролі перекладача [6, с. 67].

При перекладі рекламних текстів йдеться, перш за все, про те, щоб підкреслити апелятивну функцію тексту в мові-перекладі. На першому плані постає рекламне повідомлення. Але воно не завжди доходить до реципієнта незмінним. Переклад може також змінити смисл оригіналу рекламного повідомлення, якщо інформація вихідного тексту не зовсім точно передана на мову-переклад. Безперечно, дуже важливо повністю і точно передати зміст тексту-оригіналу на іншу мову, його стилістичні та експресивно-емоційні особливості, що перекладачеві вдається не завжди. Якщо критерій точності перекладу відповідає ідентифікації інформації в різних мовах, то цей переклад можна назвати “неушкодженим”, тобто таким, що передає інформацію однаковими мовними засобами. На відміну від переказу, переклад повинен передавати не лише те, що містить оригінал, а те, як написаний оригінал [3, с. 37]. На цій основі в рекламному дискурсі розрізняють прагматичний і семантичний компоненти, які перебувають в ієрархічних відносинах: основну роль у рекламі відіграє прагматичний компонент, який обумовлений логічною та емоційною аргументацією, а семантичний компонент є додатковим. Прагматичний компонент змісту визначає не лише тему повідомлення, а й комунікативну функцію кожного елемента семантичної структури [4, с. 132]. Це твердження є визначальним для перекладу рекламних текстів, оскільки воно вказує на можливість змін семантичного компонента за умови, що ці зміни не спричиняють змін прагматичного компонен-

та рекламного дискурсу, тобто передбачувану в тексті логічну та емоційну аргументацію, яка при перекладі має залишатися незмінною.

Двомовну комунікацію можна вважати успішною, якщо перекладений текст так само впливає на іноземного реципієнта, як і оригінал [4, с. 144]. Ієрархічний зв'язок між прагматичним і семантичним компонентами в перекладі рекламних текстів полягає в тому, що прагматичний компонент контролює комунікативну функцію всіх елементів семантичного компонента та можливість його змін. З прагматичної точки зору переклад означає встановлення зв'язків між співрозмовниками в мові-оригіналі та мові-перекладі. Іншими словами, переклад рекламних текстів ґрунтується на функціонально-прагматичній адекватності [5, с. 34], яка вимагає, перш за все, не повного й точного відтворення змісту та стилістичних особливостей тексту-оригіналу, а передачі основної комунікативної функції оригіналу. Перш ніж здійснювати переклад рекламних текстів, слід з'ясувати, чи варто його взагалі перекладати. Для цього необхідно відповісти на два запитання: 1) чи виконує продукт подібну функцію на новому ринку? і 2) чи викличе обраний у рекламному тексті імідж позитивні конотації у споживача рекламної продукції? Якщо на ці запитання Ви отримаєте позитивні відповіді, то для перекладу можна застосувати одну з таких стратегій [2, с. 240]:

1. Відсутність перекладу: якщо йдеться про рекламу продуктів, які виконують виключно апелятивну функцію, наприклад, парфуми, алкогольні напої або прикраси, то зазвичай такі рекламні тексти залишають без перекладу, тому що мета рекламного повідомлення досягається, насамперед, за рахунок фотоефектів.

2. Запозичення рекламного тексту: тут використовуються позитивні асоціації країни-виробника та її культури, тому логотипи, слогани та заголовки залишають без перекладу, хоча повідомлення в мові-перекладі може доповнюватися додатковим текстом.

3. Прямий переклад: ця стратегія використовується рідше, тому що вона менш за все враховує особливості культури мови-перекладу. Її застосовують, коли необхідно передати велику кількість інформації, наприклад, у рекламі технічної продукції.

4. Адаптація: фотоматеріал зберігається, але текст адаптують відповідно до особливостей культури мови-перекладу. Найчастіше ця стратегія використовується в туристичній рекламі.

5. Ревізія: фотоматеріал зберігається, проте формулюється зовсім новий текст. Ця стратегія є ризикованою, оскільки фотоматеріал і текст мають відтворювати єдиний рекламний концепт.

Таким чином, основна мета реклами – впливати на свідомість споживача, привернути його увагу та переконати його придбати певний товар. Тому переклад рекламного тексту повинен урахувати стратегічні рішення вихідної концепції та її потенційний результат на запланованому ринку. При перекладі рекламних текстів перш за все має зберігатися прагматична функція тексту-оригіналу. Переклад може бути успішним за умови, якщо він здійснює на реципієнта такий самий вплив, як і оригінал. Усі мовностилістичні засоби тексту оригіналу, які роблять рекламу ефективною, повинні бути передані в мові перекладу. Проте прагматика тексту-перекладу повинна обов'язково збігатися з прагматикою тексту-оригіналу.

Література:

1. Ванников Ю. В. Проблемы адекватности перевода. – М., 1986. – С. 34-40.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Курс лекций. – М. : ЭТС. – 2000. – 192 с.
3. Костина А. В. Основы рекламы : учебное пособие / А. В. Костина, Э. Ф. Макаревич, И. О. Карпунин. – М. : КНОРУС, 2006. – 352 с.
4. Львовская З. Д. Теоретические проблемы перевода. – М., 1986. – С. 132-144.
5. Смирнова Т. В. Соціально-комунікативна природа реклами. – К. : Collegium, 1998. – № 5. – С. 81-130.
6. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. – М., 1974. – С. 5-7.
7. Snell-Hornby M. (Hrsg.) Handbuch Translation. – Tübingen : Stauffenburg Verlag, 1998. – S. 238-242.

Чепурна З. В.,
НТУУ “КПІ”, м. Київ

МЕТАФОРИКА ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ НІМЕЦЬКИХ ПОЛІТИКІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

У статті розглядається метафора як засіб увиразнення в політичній промові та особливості перекладу метафоричних одиниць.

Ключові слова: метафора, метафорика, політичний аспект, експресивність, еквівалент.

В статье рассматривается метафора как средство передачи полноты выражения в политических речах и особенности перевода метафорических единиц.

Ключевые слова: метафора, метафорика, политический аспект, экспрессивность, эквивалент.

The given article deals with metaphor as the means of political speeches intensification as well as the peculiarities of metaphoric units translation.

Key words: metaphor, metaphoric, political aspect, expressiveness, equivalent.

Сьогодні політичні промови є не просто засобом викладення думок політиків, а рушійною силою, яка формує свідомість громадян. Часто вони насичені яскравими образами. Вдала передача образу потребує неабияких зусиль. У сфері політики чимало мовних одиниць виконують функції виразників експресивності, реалізують завдання впливу суб'єкта мовлення на аудиторію. Тому місце метафорики у політичному аспекті як однієї з його складових, є визначальним.

Нерідко існує декілька відповідників у мові перекладу і необхідно вибрати найбільш влучний у даному контексті, а іноді зустрічаються вирази, що у одній мові розглядаються як образні, проте зовсім невідомі, або мало відомі в іншій. Від перекладача вимагається розуміння підтексту, вміння бачити прихований зміст та передати фігуральний метафоричний компонент.

Політична промова – це особливий вид аргументативного тексту, створений за законами риторики, орієнтований на переконання, і який є наслідком інтенції промовця щодо здійснення впливу на масову та індивідуальну свідомість слухача. За формою реалізації він є писемно-усним, відносно типу мовлення – книжково-розмовним, за характером реалізації – підготовчо-реалізаційним. Публічне мовлення є одним з видів мовленнєвої діяльності, досить своєрідним за своєю природою та місцем серед інших видів мовлення, а також за своїми якісними характеристиками [3].

Варто враховувати те, що у сфері політики чимало мовних одиниць виконують функції виразників експресивності, реалізують завдання впливу суб'єкта мовлення на аудиторію, а тому місце метафорики як засобу вторинної номінації у політичному аспекті є визначальним.

Метафора виконує досить різноманітні функції – вона “обслуговує” різні сфери людської життєдіяльності. Зазвичай виділяють наступні функції: репрезентативна, інформаційна, орнаментальна, передбачувальна, пояснювальна, “економія” ресурсів вираження інформації, образне вираження. Слід зауважити, що метафора в основному виконує ті ж функції, що і мова в цілому.

У політичному аспекті метафора також виконує і евристичну функцію, що є засобом осмислення політичної реальності, що постійно змінюється, і формулювання нових політичних програм, і функцію аргументативну, що є засобом переконання аудиторії в правильності тих чи інших політичних поглядів. Є у політичній метафорі і функції, які не характерні ні для поетичного, ні для наукового дискурсу. Завдяки своїй фігуральності, небуквальності вона виконує прагматичну інтерактивну функцію пом'якшення найбільш небезпечних політичних висловів, що стосуються суперечливих політичних проблем, мінімізуючи відповідальність мовця за можливу буквальну інтерпретацію його слів адресатом. І, нарешті, оскільки метафора в політичному дискурсі завжди апелює до фонду загальних знань, вона таким чином створює у партнерів по комунікації загальну платформу, посиляючись на яку, суб'єкт мовлення може більш вдало вносити у свідомість адресата не загальноприйняті думки. Зрозуміло, що в газетних публікаціях про політику метафора може бути засобом прикрашання та активації уваги, але всі ці її аспекти є несуттєвими і виникають, швидше, як побічний ефект.

Структуру метафори прийнято розглядати під двома кутами зору: морфологічним і синтаксичним. У морфологічному підході основою формальної класифікації є належність слова-оболонки метафори до тієї чи іншої частини мови. Відповідно можемо говорити про іменникову, прикметникову і дієслівну метафору [1, с. 57].

Іменникова метафора – це метафора-номінація, що переважно має емоційно-оцінне навантаження. Іменники-метафори складають основний масив метафорики в політичному аспекті.

Наприклад: укр.: *кадриль навколо бюджету, фінансові донори, економічний старт*; нім.: *an der Spitze der Landesregierung, zweiter Wahlgang*.

Розглянемо яскравий приклад іменникових метафор, завдяки яким політична промова влучно передала настрій і позицію політика: “Ob wir das in der jetzigen Form machen oder in einer neuen *Politikplattform*, ist offen. Wir müssen *Bremsklötze* weghauen und den *Mehltau* entfernen”.

Переклад першої іменникової метафори досить простий. Вона складається з двох іменників *Politik i Plattform*, що перекладаються українською як *політика і платформа* і утворюють метафору *політична платформа*. Ступінь експресивності передається повністю. Наступна метафора *Bremsklötze* має в українській мові чіткий відповідник і вживається переважно у технічній літературі у значенні *гальмівні колодки*. Проте автор вживає цей термін у якості метафори. Він порівнює вирішення політичної ситуації з керуванням автомобілем і пропонує при-

брати гальмівні колодки, тобто позбутися всього, що гальмує прийняти рішення. Далі промовець звертається до біології і вживає у метафоричному значенні біологічний термін *Mehltau*, що означає борошняна роса. Відомо, що коли дерево виліковується від борошняної роси, з його гілок починає пробиватися зелень. Отже, у двох реченнях за допомогою метафор вдалося передати наміри промовця.

“Зробимо ми це за даних умов або на базі нової політичної платформи – ще не вирішено. Ми повинні прибрати гальмівні колодки і позбутися борошняної роси”. Дослівний переклад останньої метафори не дуже вдалий, хоча і зберігає експресивність. Використовуючи описовий спосіб, можемо перекласти: *і пустити перші паростки*.

Отже, пропонуємо такий кінцевий переклад: “Зробимо ми це за даних умов або на базі нової політичної платформи – ще не вирішено. Ми повинні прибрати гальмівні колодки і пустити перші паростки”.

Розглянемо наступний приклад політичної промови, який має дві іменникові метафори.

Цікавим є той факт, що у обох реченнях вживається одна і та ж метафора. Це ще один спосіб передачі як експресивності, так і комунікативного впливу.

“Eine solche Maßnahme mit einer *Verfassungsdurchbrechung* mit Zweidrittelmehrheit im Parlament zu beschließen kommt nicht in Frage. Eine neue große Koalition mit einer solchen *Verfassungsdurchbrechung* zu beginnen wäre ein schlechtes Vorzeichen”.

В даному випадку основне експресивне навантаження несе метафора *Verfassungsdurchbrechung*. Вона є іменниковою і має дві складові: *Verfassung*, що означає “Конституція” і *Brechung* – “поломка”. На асоціативному рівні значення другого компонента набуває тлумачення “порушення”, внаслідок чого і утворюється “порушення Конституції”. При перекладі метафоричність зберігається. Отже, маємо наступний переклад: “Про підтримку такого заходу двома третинами голосів у парламенті з порушенням Конституції не може йти мова. Розпочати створення нової великої коаліції з порушення Конституції було б поганим знаменням”.

Повторне вживання метафори служить для переконливості висловлювання, тому при перекладі варто залишити такий варіант тавтології.

Іменникові метафори широко вживаються у політичних текстах як української, так і німецької мов. При перекладі українською мовою в основному зберігається метафоричний компонент та існує еквівалент перекладу. Рідше асоціативні процеси в обох мовах не співпадають. У цьому випадку обираємо такий варіант перекладу, який передає семантику слова або виразу. У текстах українською мовою більшість іменникових метафор є словосполученнями.

Дієслівну метафору можна виявити серед більшості семантичних типів метафорики, однак, найчастіше такі метафори перехрещуються з реаліями, що стосуються життєдіяльності людини, рідше – руху транспортних засобів.

Наприклад: укр.: *Застій породив перебудову. Україна задихалася від браку палива. Приватизація зі скрипом просувається вперед.*

Нім.: *Die ausschließliche Gesetzgebung des Bundes umfasst alle Politikfelder.*

Метафоричний потенціал дієслова дуже великий і має велике значення для метафорики взагалі, оскільки будь-яке дієслово передає інформацію про динаміку розвитку явища, про процесуальність та змінність, яка може перетворювати дійсність за подібністю до інших процесів.

Розглянемо приклади дієслівних метафор: *Viele betrachten die Grundrechte als etwas Selbstverständliches, das ihre Personalsphäre kaum berührt.* Пропонуємо наступний переклад: Багато хто розглядає основні права як щось само собою зрозуміле, що обходить їх приватну сферу.

Дієслово *berühren* має багато значень: торкатися, доторкатися, зачіпати, згадувати(щось у розмові). Як метафора воно вживається для зображення абстрактної дії. Відбувається перенос характеристик від конкретного до абстрактного, адже права не мають рук, щоб доторкнутися, сфера – також абстрактне поняття. Як переклад українською мовою пропонується дієслово *обходити*, що також є метафорою. Прямі значення цих слів у обох мовах не співпадають, проте образно вони мають однакову семантику. Можливий і синонімічний варіант *стосується*, який не буде метафоричним.

Наступний приклад звучить так: 90% aller Gesetze “*passieren*” das Bundestagsplenum nur, sie werden ohne Beratung oder nach kurzer Debatte beschlossen.

Переклад: 90% всіх законів “*проходять*” тільки пленум Бундестагу, вони приймаються без обговорення або після коротких дебатів.

Аналогічно першому прикладу аналізуємо багатозначне дієслово *passieren*. Основними значеннями є: відбуватися, траплятися, рідше проходити, проїжджати, перетинати, переправлятися. Закон є абстрактним поняттям, він не є транспортним засобом чи істотою, яка може рухатися. Отже, дане дієслово вжито метафорично, вказуючи на процес, який відбувається у Бундестазі. Від основного значення дієслова взято характеристику, яка образно виражає процесуальність. В українській мові підібрали еквівалент *проходять* – значення співпадають і метафоричність зберігається.

Отже, дієслово як метафора має дуже великий потенціал завдяки своїй багатозначності. Воно надає тексту експресивності, передає інформацію про динаміку розвитку подій.

Прикметникова метафора – це метафора-характеристика; вона поєднує функції номінації і дескрипції з акцентом на дескриптивності метафоричного вислову. Прикметникові метафори часто функціонують паралельно з відповідними за змістом іменниковими метафорами [2, с. 81].

Наприклад укр.: *хвора економіка – хвороба економіки*; нім.: *in unheilvoller Weise, eine herausragende Funktion.*

Прикметникова метафора в політичних промовах трапляється рідше. Проте розглянемо деякі приклади: “Die Menschenwürde ist nach unserer Verfassung *untastbar*. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt”.

Переклад: Згідно нашої Конституції гідність людини є недоторканою. Поважати та захищати її – обов’язок всієї державної влади.

Прикметник *untastbar* має значення: такий, якого не можна торкатися. Оскільки *die Menschenwürde* поняття абстрактне, його не можна доторкнутися, даний прикметник є метафорою; він вжитий у значенні *такий, що потребує поваги та захисту*. При перекладі знаходимо повний відповідник *недоторканий*, семантика, експресивність та образність якого співпадає з німецьким.

Розглянемо наступний приклад:

“Neben den klassischen drei Ebenen *vertikaler Gewaltenteilung* im Bundestaat – Kommunen, Länder und Bund – gewinnt die Europäische Ebene eine erhebliche Bedeutung”.

Пропонуємо такий переклад:

“Поряд з класичними трьома площинами *вертикального розподілу влади* у федеративній державі – комуни, землі та федерація – європейська площина набуває вагомого значення”.

Прикметник *vertikal* означає направлений прямо вгору. В даному контексті він вживається образно для кращого розуміння послідовності Бундестагу, а також дається характеристика за ступенем верховенства. Переклад *вертикальний* є повним еквівалентом, який зберігає зміст та метафоричний компонент.

Підсумовуючи сказане, робимо висновок, що прикметникова метафора зустрічається досить рідко у політичному тексті, адже тут переважає опис подій, процесів, фактів, а метафора-прикметник є характеристикою. Щодо структури, то прикметникові метафори вживаються переважно з іменником, який вони характеризують.

Отже, структурна класифікація метафор за морфологічним принципом дає змогу зрозуміти, як впливає на реалізацію інформативних та прагматичних стратегій автора вибір тієї чи іншої частини мови для метафоричного перенесення. Іменник створює нову номінацію з яскраво вираженою оцінкою та експресією; прикметник дає характеристику номінації; дієслово вказує на процесуальність та дію, проектуючи політичні реалії переважно на життєдіяльність людини. Структурно-синтаксична класифікація політичних метафор дає ключ до розуміння того, наскільки широкою може бути площина перетину реалій політики з іншими сферами людського життя і як у цьому проявляється гіпотетична функція метафори.

При порівнянні політичних текстів української та німецької мов помічаємо багато спільного, але є і деякі відмінності. Так, німецька мова тяжіє до складних іменників та іменниково-дієслівних складань, що перекладаються переважно словосполученнями. В українській політичній прозі помітне прагнення до описів, порівнянь, в той час як німецька мова більш стримана [4].

Найпопулярнішим способом перекладу іменникових метафор виявився спосіб, який передбачає передачу складного іменника з метафоричним забарвленням групою слів, які виражають одне поняття. Наприклад:

“*Es besteht eine gewisse Gefahr einer durch die hohen Ölpreise ausgelösten Inflationsspirale*”.

Метафоричність одного складного іменника передається за допомогою двох слів, одне з яких є простим іменником і виконує головну функцію, а друге прикметником. Функція його атрибутивна.

“Виникає небезпека розкручування інфляційної спіралі, причиною якої є підвищення ціни на нафту”.

Метафоричність політичного терміну при такому способі перекладу зберігається. У розглянутому прикладі експресивність одного поняття німецької мови розподілилася на два компоненти метафори української мови.

При аналізі наступного уривку політичної промови вдалося з’ясувати, що складний іменник – метафора мови джерела може мати відповідник-складний іменник – метафору в мові перекладу:

“*Das Umsteigen auf die öffentlichen Verkehrsmittel darf nicht weiter als Opferbringung oder als “gute Tat für die Umwelt“ angesehen werden. Bahn und Bus müssen mehr als eine blosse Alternative zum Individualverkehr werden*”.

Метафоричність складного іменника надзвичайно цікава, адже вона властива і українській мові. Жертвопринесення – це релігійний обряд уласкавлення та вшанування богів, духів, душ померлих предків різними дарами. В основі жертвопринесення лежить релігійне уявлення про втручання надприродних сил у життя людей. Таке тлумачення дається як українською, так і німецькою мовою. Отже, асоціативний ланцюг у обох мовах співпадає. Складний іменник німецької мови *Opferbringung* перекладається складним іменником української мови – *жертвопринесення*. Таке явище зустрічається доволі рідко.

Отже маємо наступний переклад: “Користування громадським транспортом не може надалі розглядатися як жертвопринесення або “добрий вчинок на користь довкілля”. Залізничний та наземний транспорт має стати чимось більшим, аніж чиста альтернатива засобам індивідуального пересування”.

Література:

1. Дацишин Х. М. Морфологічний і синтаксичний принцип структурної класифікації метафор у політичному дискурсі / Х. М. Дацишин, Львівський Національний університет імені Івана Франка, 2000. – 231 с.
2. Дацишин Х. М. Статична та динамічна метафора в сучасному українському політичному дискурсі / Х. М. Дацишин, Львівський Національний університет імені Івана Франка : 2000. – 254 с.
3. Електронний ресурс, режим доступу : <http://polit.spb.su>
4. Електронний ресурс, режим доступу : <http://metaphoric.de>

Шевченко М. В.,

Національний Технічний Університет України "КПІ", м. Київ

РОЛЬ УКРАЇНОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ У ВІДТВОРЕННІ АНГЛОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕФЕРАТИВНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ВИНАХОДИ

Досліджується роль україномовного перекладу у відтворенні англомовних граматичних особливостей реферативної інформації про винаходи. Зокрема, розглядаються поняття реферативної інформації, патенту, перекладу, перекладацьких трансформацій і еквівалентності, а також найрозповсюдженіші англомовні граматичні особливості реферативної інформації про винаходи й способи та приклади їх перекладу.

Ключові слова: реферативна інформація, винахід, граматичні особливості, переклад (відтворення).

Исследуется роль украиноязычного перевода в воспроизведении англоязычных грамматических особенностей реферативной информации об изобретениях. В частности, рассматриваются понятия реферативной информации, патента, перевода, переводческих трансформаций и эквивалентности, а также наиболее распространенные англоязычные грамматические особенности реферативной информации об изобретениях, способы и примеры их перевода.

Ключевые слова: реферативная информация, изобретение, грамматические особенности, перевод (воспроизведение).

The role of the Ukrainian translation in reproduction of the English grammatical peculiarities of information in abstracts on inventions is studied. In particular, the notions of information in abstracts, patent, translation and its transformations and equivalence, the most common English grammatical features of information in abstracts on inventions, as well as methods and examples of their translation.

Key words: information in abstracts, invention, grammatical features, translation (reproduction).

Постановка проблеми. Реферування інформації про винаходи вже з давніх часів відіграє одну з головних ролей у роботі з патентною літературою, допомагаючи прискорити й покращити опрацювання інформаційного масиву патентів і виділити найголовніші аспекти щодо винаходів. Зростання інтересу до проблеми пов'язано з тим, що навіть найменша деталь може кардинально змінити увесь зміст написаного через значну кількість нюансів, які неможливо вірно передати під час перекладу, наприклад, з англійської на українську мову, не знаючи про них.

Актуальність детального вивчення ролі україномовного перекладу у відтворенні англомовних граматичних особливостей реферативної інформації про винаходи на сьогодні полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку відбувається швидке поширення міжнародних зв'язків, зокрема в письмовому вигляді. Світова практика свідчить, що одним із засобів їх підтримання і зміцнення є використання адекватного перекладу на рідну мову ділової й науково-технічної літератури як найтипівіших прикладів міжнародної документації. Проте в теперішній час у зв'язку з недостатністю теоретичного й практичного опрацювання питання відтворення граматичних особливостей англомовної реферативної інформації про винаходи саме українською мовою існують ускладнення забезпечення ефективної реалізації, коректності й найвищого рівня цього процесу, що й зумовлює гостру актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такі відомі вчені як Т.Г. Клепікова, Б.М. Клімзо, Л.Г. Кравець, С.Д. Мальонова, Р.Ф. Проніна, С.Д. Руденко й багато інших присвятили дослідженню англомовної реферативної інформації про винаходи свої численні статті й монографії, проте продовжує залишатися актуальною проблема її відтворення українською мовою.

Метою статті є дослідження ролі україномовного перекладу у відтворенні англомовних граматичних особливостей реферативної інформації про винаходи.

Матеріали та результати дослідження. Матеріалом дослідження слугували англомовні та україномовні патенти, зокрема увагу було сконцентровано на особливостях україномовного перекладу під час відтворення англомовних граматичних особливостей реферативної інформації про винаходи.

Потрібно зазначити, що реферативною інформацією, відповідно до А.І. Кубаха [10, с. 9], є структурний елемент патенту, що передає основну інформацію про його зміст. Поняття реферативної інформації про винаходи є тісно пов'язаним із визначенням патенту. Патентом є державний орган управління або ліцензія, що дає право власності на визначений період часу, зокрема виключне право на вироблення, використання або продаж винаходу [17, с. 1035; 18, с. 630; 19, с. 954]. Патенти, за словами Т.Г. Клепікової [7, с. 5], є найбільш формалізованим видом науково-технічної інформації, позаяк вони є основними документами, що відображають винахід, і повинні повністю розкривати його технічну сутність і містити достатню інформацію для подальшої розробки об'єкта винаходу чи його безпосереднього використання. Переклад патенту повинен також відповідати прийнятій у кожній країні структурі, яка визначається відповідними регламентуючими документами, тобто чинними стандартами. Відомості в описах винаходів завжди однотипні й обов'язково належать до нових технічних рішень, тексти описів винаходів мають стандартну, суворо регламентовану форму надання інформації, їм притаманні типові усталені мовні звороти.

Головною ознакою реферативної інформації є її тісна пов'язаність із науково-технічним стилем, а також присутність як у англійській, так і в українській мовах лексичних штампів (кліше), спеціальних термінів і граматичних особливостей тощо. Саме відтворення українською мовою останніх ми й розглянемо в подробицях далі.

Переклад патенту, а отже й реферативної інформації про винаходи, має свої стилістичні особливості, які вимагають від перекладача дотримання певних норм, що слугують додатком до загальних правил повного письмового перекладу.

В перекладі всі аспекти тексту оригіналу пов'язані між собою і перекладач повинен одночасно обробити граматичну, лексичну, стилістичну, загальнотекстову й комунікативну інформацію. До стилістичних характеристик

тексту відносяться і частотність вживання певних слів, і застосування певних граматичних форм і структур [9, с. 217].

У цьому зв'язку незайве згадати, що одне з головних завдань перекладача полягає, як зазначає В.С. Виноградов [3, с. 18–19], в максимально повній передачі змісту оригіналу, і, як правило, фактична спільність змісту оригіналу й перекладу дуже значна. Найголовнішими аспектами процесу перекладу є перекладацькі трансформації і перекладацька еквівалентність. Перекладацькими трансформаціями, згідно з О.Л. Каменською [6, с. 24], є міжмовні перетворення, перебудова елементів вихідного тексту, операції перевираження смислу або перефразування з метою досягнення перекладацького еквівалента. Міжмовні перекладацькі трансформації є тісно пов'язаними з перекладацькою еквівалентністю, яка досягається через них. Згідно з тлумачним словником лінгвістичних термінів [5, с. 55], еквівалентність перекладу є максимальною ідентичністю усіх рівнів змісту текстів оригіналу й перекладу.

Переклад, на думку Р.Т. Белла [16, с. 6], є заміною відображеного тексту в одній мові еквівалентним текстом в іншій мові. Тексти в різних мовах можуть бути еквівалентами в певній мірі (повними або частковими) залежно від контексту, семантики, граматики, лексики тощо. Розглянемо особливості україномовного відтворення англійських граматичних особливостей реферативної інформації про винаходи.

Серед них найрозповсюдженішими є: 1) конструкція з формальним підметом *it*, 2) конструкція зі словосполученням *which latter*, 3) пасивна конструкція, 4) конструкція з причинно-наслідковими сполучниками й логічними зв'язками, 5) особове речення в англійській мові, представлене безособовим реченням в українській мові, 6) інверсія, 7) інфінітивна конструкція, 8) обставинний зворот та інверсія дієслова *to be*, а також 9) конструкція з додатковим означенням *said*. Розглянемо їх детальніше.

Однією із найяскравіших граматичних особливостей реферативної інформації є інверсія, яку А.Й. Багмут [2] визначає як зміну звичайного прямого чи зворотного порядку слів у реченні на стилістично маркований, із метою логічного чи експресивного виділення певного слова або групи слів. Наприклад:

According to the present invention, there is provided a compressor for a gas turbine engine comprising a cylindrical outer casing and a cylindrical inner casing. – **Пропонується компресор** для газотурбінного двигуна, що містить циліндричний зовнішній корпус і циліндричний внутрішній корпус.

Розглядаючи англійський приклад і його переклад українською мовою, можемо побачити, що для відтворення інверсії в реферативній інформації мовою перекладу, найрекурентніше використовуються перекладацький відповідник і калькування.

Із граматичної точки зору реферативна інформація про винаходи майже не відрізняється від звичайних науково-технічних текстів, хоча, варто зазначити, згідно з Б.М. Клімзо [8, с. 203–204], що в ній часто використовується інверсія, зокрема емпатична:

Formed above the sub-combustion chamber 5 is a combustion air preheating chamber 23 which communicates with the former at its front end. – **Над вторинною камерою згоряння розташована камера 23** для підігрівання первинного повітря, що з'єднується із вторинною камерою біля передньої стінки.

З іншого боку, в реферативній інформації рідко зустрічаються довгі “означальні ланцюжки”, що складаються з декількох іменників у називному відмінку, а також називний відмінок із дієсловами-зв'язками *seem* і *appear*, умовні речення, такі безособові конструкції як *it is believed (thought)* і вирази *it would appear, perhaps*. Імплікації є повністю відсутніми. Це все пояснюється прагненням до найбільшої точності висловлювання й тим, що адресатом не обов'язково є спеціаліст конкретної галузі, який розуміє все написане цілком, а може бути спеціаліст середньої кваліфікації. Тому, саме для такого адресата, як зазначає Є.Д. Мальонова [11, с. 49], доволі часто вживаються такі фрази як *it is well known, it will (should) be understood that, it will be readily apparent (appreciated) that*, що перекладаються як *зрозуміло, очевидно*:

It will be appreciated that by all said effects of the invention a perfectly efficient device is obtained. – **Очевидно, що, з огляду на вищесказане, винахід дозволяє отримати виключно ефективний прилад.**

Варто також зауважити, що для звичайних науково-технічних текстів звичними є конструкції на кшталт “*A sleeve surrounds the stationary member, which is provided with holes*”, причому кома перед *which* вказує на зворот, що позначає підмет, а не додаток. Проте кома в таких випадках використовується дуже непослідовно, тому, задля забезпечення кращого розуміння інформації під час можливого відтворення англійських виразів іншими мовами, в реферативній інформації використовують більш точну конструкцію з обставинним зворотом та інверсією дієслова *to be*, яка перекладається українською мовою вже не інверсією, а прямим порядком слів:

Surrounding the stationary member is a sleeve which is provided with holes. – **Стационарний елемент охоплює склянку, що має отвори.**

Ще більш висока точність досягається за допомогою надзвичайно розповсюдженого в патентах, а отже й у реферативній інформації про винаходи, словосполучення *which latter*, яке в українській мові не має повного відповідника, тому просто перекладається за допомогою трансформації генералізації – словом *який (яка / які)*:

Within the intermediate header is a diaphragm separating the lower part thereof from the upper part thereof, from which latter the superheated steam is taken to the desired point of use. – **Усередині проміжного колектора знаходиться діафрагма, що відділяє нижню частину колектора від його верхньої частини, з якої перегріта пара надходить до точки відбору.**

Також нерідко протягом усієї реферативної інформації про винаходи, згідно з Б.М. Клімзо [8, с. 204–205], окрім номера позиції, який, здавалося б, однозначно визначає деталь, винахідник вводить одне, два й навіть три додаткових означення. Наприклад: *the said opposed wall 11* замість простого *wall 11*. Зазвичай такі додаткові слова, як наприклад *said*, упускаються в українській мові чи навпаки, якщо вони необхідні для юридично точної передачі, перекладаються емпатично словами *зазначений, згаданий* тощо.

Речення реферативної інформації про винаходи будуються в чіткій логічній послідовності. Науковий виклад

є, як правило, монологічним. У науково-технічному стилі, з яким тісно пов'язана патентна література, можливі довгі складні речення, які, як зазначає В.А. Судовцев [15, с. 143], сприяють високій інформативності: достатньо повному й детальному передаванню інформації, а речення часто складаються з кількох предикативних структур і ускладнені дієприкметниковими зворотами й вставними структурами, які збільшують їх ємкість. Велику роль при цьому відіграють елементи зв'язку. Тому, аналогічно, в англомовній реферативній інформації через послідовність і доказовість наукового викладу часто використовують причинно-наслідкові сполучники й логічні зв'язки *since, therefore, it follows* (так, таким чином) тощо. Наприклад:

Furthermore, since the equipment width is reduced and a small size board is used ... – Крім того, оскільки ширина обладнання зменшена й використовується невеликий розмір клавіатури ...

Автори англомовних патентів, а тому й реферативної інформації про винаходи, згідно з С.Д. Руденко [14, с. 12], нерідко вживають граматичні конструкції від першої особи, а також займенники *they* і *one* без вказівки на виконавця дії. Однак, оскільки в українських патентах такі формулювання не прийняті, їх не слід вживати під час перекладу. В українській мові перша особа й особові займенники відсутні в таких конструкціях, речення є безособовими, а з можливих особових форм, більшим ступенем абстрактності характеризується форма 3-ї особи, тому в науково-технічному стилі може використовуватися виключно ця особова форма. Виходячи з викладеного, можна надати такі приклади:

My invention relates to ... – Винахід відноситься до ...

I aim to provide an engine ... – Мета винаходу – створити двигун ...

According to the invention we provide ... – Пропонується ...

Науково-технічній мові, на думку А.В. Парахіної [12, с. 22], властива, так звана, “номінативна побудова”, тобто збільшення частки імен і зменшення частки дієслів: перше місце займають іменники, друге – прикметники, а третє – дієслова. В науково-технічному стилі, а тому й в англомовній реферативній інформації про винаходи специфічним є, згідно з М.В. Аристовим [1, с. 46], вживання певних іменників у множині для позначення видів, сортів, речовин, інструментів (*oils, fats, sands, dividers, jointers*), які в українській мові так само відтворюються у множині (*мастила, жири, піски, роз'єднувачі, з'єднувачі*).

У своїй праці “Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык” О.Л. Пумпянский [13] зазначає, що найтипівішими граматичними особливостями англомовного науково-технічного тексту, а тому й патентної реферативної інформації, є:

1) представлення в науково-технічних текстах складної синтаксичної будови в основному складнопідрядними реченнями;

2) ускладнення синтаксичної структури речення за рахунок використання інфінітивних конструкцій (які в більшості випадків в українській мові відтворюються не інфінітивом, а іменником). Наприклад:

Objects of the present invention are to overcome the above disadvantages and to provide ... – Цей винахід спрямований на усунення зазначених недоліків за допомогою ...

3) переважання серед граматичних конструкцій у англомовному тексті пасивної.

Граматичні особливості патентів і реферативної інформації про винаходи англійською мовою відображаються в існуванні двох можливостей пасивної дієслівної трансформації у зв'язку з відсутністю відмінкової зміни іменника, що робить форми прямого й непрямого об'єкта (додатка) однаковими й дозволяє, за словами С.Я. Докштейн [4, с. 12], пасивні дієслівні трансформації в обох випадках. У мові перекладу прямий додаток є вираженням іменником або займенником у знахідному відмінку. Трансформація дієслова в активній формі в пасивну можлива лише за допомогою перетворення прямого об'єкта на суб'єкт. Прикладом пасивної конструкції є:

While the invention has been described in terms of the preferred embodiments, numerous variations may be made in the apparatus illustrated in the drawings and herein described without departing from the invention as set forth in the appended claims. – Цей винахід було описано із зазначенням бажаних прикладів його реалізації, однак у ілюстрований на кресленнях і описаний вище пристрій можуть бути внесені численні зміни, що не виходять за межі суті й обсягу винаходу, визначених у доданій формулі винаходу.

В реферативній інформації про винаходи, згідно з С.Д. Руденко [14, с. 18-19], широко використовуються граматичні конструкції з формальним підметом *it: it is customary to, it is common practice to, it is old to, it is orthodox practice to, it has (long) been the practice to, it is the general custom to, it is usual to*, після яких вживається інфінітив. Багато авторів вживають вираз *it is known to ...* Формальний підмет під час перекладу таких речень опускається. Присудок перекладається словом *зазвичай*, а інфінітив стає присудком. Наприклад:

In such systems it has been usual to employ ... – У таких системах зазвичай застосовують ...

Отже, беручи до уваги вищенаведену інформацію, роль україномовного перекладу у відтворенні англомовних граматичних особливостей реферативної інформації про винаходи є значною, адже англомовні граматичні конструкції мають велику кількість особливостей, які існують лише в англійській мові, тому для забезпечення їх адекватного й коректного україномовного відтворення слід детально вивчати правила й винятки під час перекладу патенту і граматичних особливостей його складових частин, і тоді можна буде здійснити насправді якісний англо-український переклад реферативної інформації про винаходи.

Література:

1. Аристов Н. В. Основы перевода. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 2009. – 264 с.
2. Багмут А. Й. Інверсія. // Українська мова : Енциклопедія. – К. : Українська Енциклопедія, 2000. – 205 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Докштейн С. Я. Практический курс перевода научно-технической литературы (английский язык). / С. Я. Докштейн, Е. А. Макарова, С. С. Радоминова. – Изд. 3-е, исправл. и дополн. – М. : Военное издательство, 1973. – 448 с.

5. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
6. Каменская О. Л. Переводческие трансформации. – М. : Высшая школа, 2007. – 152 с.
7. Клепикова Т. Г. Методические указания по проведению анализа лексико-грамматических и стилистических особенностей текстов патентных описаний для студентов V курса специальности "Перевод". / Т. Г. Клепикова, А. С. Ревина. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2006. – 48 с.
8. Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : "Р. Валент", 2006. – 508 с.
9. Коломієць С. С. Жанрово-стильова домінанта як базова категорія в усному та письмовому перекладі // Гуманітарний вісник. Серія : Іноземна філологія: Всеукраїнський збірник наукових праць. Число 11 : У двох томах. – Черкаси : ЧДТУ, 2007. – Том I. – 2007. – С. 214-219.
10. Кубах А. І. Методичні рекомендації до підготовки рефератів з правових дисциплін для студентів денної форми навчання. – Харків : ХНАМГ, 2007. – 16 с.
11. Малёнова Е. Д. Перевод патентов США и Великобритании: от теории к практике : [учеб.-метод. пособие]. / Е. Д. Малёнова, Л. А. Матвеева. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2008. – 144 с.
12. Парахина А. В. Пособие по переводу технических текстов с английского языка на русский. – М. : Высшая школа, 2002. – 323 с.
13. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – М. : Наука, 1965. – 304 с.
14. Руденко С. Д. Перевод описаний изобретений к патентным документам Великобритании и США (Методические рекомендации). – М. : ЦНИИПИ, 1980. – 68 с.
14. Судовцев В. А. Научно-техническая информация и перевод. Пособие по английскому языку : [учебное пособие]. – М. : Высшая школа, 1989. – 232 с.
16. Bell R. T. Translation and Translating : Theory and Practice (Applied Linguistics and Language Study). – London : Longman, 1991. – 320 p.
17. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 1792 p.
18. Collins Compact English Dictionary. – NY : Harper Collins Publishers, 1998. – 1040 p.
19. Random House Webster's college dictionary. – NY : Random House, 1997. – 1535 p.

Шевцова О. В.,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

СПОСОБИ ЕКВІВАЛЕНТНОГО ПЕРЕКЛАДУ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ТЕКСТІВ КОНВЕНЦІЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ УКРАЇНСЬКОЮ

У статті обґрунтовуються способи еквівалентного перекладу лексичних одиниць текстів конвенцій з англійської та французької мов українською, що обумовлюється наявністю або відсутністю перекладних еквівалентів у цільовій мові. Описані способи перекладу: віднайдіння відповідників, транскодування, калькування, контекстуальна заміна, описовий переклад, формальна негативізація.

Ключові слова: перекладні еквіваленти, транскодування, калькування, контекстуальна заміна, описовий переклад, формальна негативізація.

В статье обосновываются способы эквивалентного перевода лексических единиц текстов конвенций с английского и французского языков на украинский язык, что обусловлено присутствием или отсутствием переводных эквивалентов в целевом языке. Описаны способы перевода: нахождение соответствий, транскодирование, калькирование, контекстуальная замена, описательный перевод, формальная негативизация.

Ключевые слова: переводные эквиваленты, транскодирование, калькирование, контекстуальная замена, описательный перевод, формальная негативизация.

Article deals with the ways of equivalent translation of lexical units of the texts of conventions from English and French into Ukrainian that is stipulated by the presence or absence of translation equivalents in the Target Language. The depicted ways of translation: finding correspondences, transcoding, calque translation, contextual replacement, descriptive translation, formal negativization.

Key words: translation equivalents, transcoding, calque translation, contextual replacement, descriptive translation, formal negativization.

З точки зору практики перекладу всі елементи денотативної системи вихідної мови (лексичні та фразеологічні одиниці) текстів конвенцій поділяються на дві групи: ті, що вже мають відповідники (“перекладні еквіваленти”) в цільовій мові – treason – trahison – зрада, refugee – réfugié – біженець, та ті, що ще не мають відповідників у цільовій мові – certiorari – витребування справи судом вищої інстанції, яке знаходиться на розгляді у суд нижчої інстанції, referral – передача на розгляд у суд. Перші називаються одиницями, що мають перекладні еквіваленти у мові перекладу, а другі – безеквівалентними одиницями [3, с. 279].

Еквівалентні одиниці текстів конвенцій поділяються на одноквівалентні, тобто такі, що мають тільки один перекладний відповідник, наприклад, sign – signer – підписувати, ratify – ratifier – ратифікувати, і багатоеквівалентні, тобто такі, що мають два і більше перекладних відповідників, наприклад, justice – справедливість, коректність, правильність, правосуддя, юстиція, суддя, article – стаття, параграф, пункт, догмат, договір, предмет обговорення, річ, виріб, товар, практика.

Перекладні слова конвенцій мають кілька перекладних відповідників у відповідності із кількістю їх значень (лексико-семантичних варіантів) [3, с. 279]. Відповідники неоднозначного слова називаються варіантними відповідниками. Під варіантним відповідником ми розуміємо один із можливих варіантів перекладу слова. Варіантний відповідник передає, як правило, якесь одне значення слова вихідної мови, тобто кожний варіантний відповідник є перекладним еквівалентом якогось одного лексико-семантичного варіанта багатозначного слова. Наприклад, термін enforcement має такі лексико-семантичні варіанти: administration, application, carrying out, coercion, compulsion, compulsory law, constraint, duress, enforcing, exaction, execution, fulfilling, imposition, impulsion, insistence, lash, martial law, necessitation, obligation, prescription, pressure, prosecution, reinforcement, spur, whip. Відповідно, кожний з цих лексико-семантичних відповідників має свій перекладний еквівалент, і тому можна говорити, що термін enforcement має такі варіантні перекладні відповідники: тиск, відправлення, примушування, виконання, застосування, дотримання правопорядку, правозастосування, припис, зобов’язання, переслідування, примусове застосування права.

Варіантні відповідники можуть бути зафіксовані в перекладних словниках, і тоді вони називаються словниковими варіантами відповідниками. Але перекладачі конвенцій не завжди мають справу тільки із словниковими варіантними відповідниками – трапляється так, що словники не містять деяких відповідників неоднозначного слова або ж словникові варіантні відповідники певного слова взагалі не зафіксовані в словниках.

З точки зору практики перекладу доцільно розрізняти випадки, коли варіантні відповідники слова подано в словнику та коли вони в словниках відсутні частково або повністю. У першому випадку перекладач вирішує завдання вибору одного еквівалентного в даному контексті варіантного відповідника слова оригінала з кількох, поданих у словнику. Для цього перекладач повинний точно визначити лексико-семантичне значення слова, після чого підібрати належний варіантний відповідник з тих, що наведені у словнику.

Для досягнення еквівалентного перекладу лексичних одиниць текстів конвенцій у разі відсутності словникового перекладного відповідника застосовуються такі способи перекладу: транскодування, калькування, контекстуальна заміна та описовий переклад.

Транскодування – це такий спосіб перекладу, коли звукова та/або графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови [3, с. 282].

Розрізняють чотири види транскодування: транскрибування – коли літерами мови перекладу передається звукова форма слова вихідної мови, terrorism – тероризм, transliteration – слово вихідної мови передається по літерах, Vice-President – Vice-président – Віце-Президент змішане транскодування – переважне застосування

транскрибування із елементами транслітерування – arrest – arrestation – арешт, і адаптивне транскодування – коли форма слова у вихідній мові дещо адаптується до фонетичної та/або граматичної структури мови перекладу, наприклад extradition – extradition – екстрадиція, declaration – déclaration – декларація.

При транскодуванні, як можна побачити, літерами мови може передаватися вся форма, або більша її частина (в такому випадку говорять про адаптивне транскодування.) Іноді застосовується змішане транскодування, коли більша частина транскодованого слова відбиває його звучання у вихідній мові, але разом з тим передаються й деякі елементи його графічної форми. При перекладі неологізмів транскодування звичайно супроводжується описовим перекладом, що подається в дужках instrumentality – інструментарій (державний орган, що бере зобов’язання від імені держави).

Для надання транскодованому терміну певної вмотивованості внутрішньої структури іноді додаються пояснювальні слова: mineral concession – концесія на видобуток мінеральної сировини.

Транскодовані терміни, що вже міцно закріпилися в мові перекладу, в словниках можуть подаватися без додаткового описового перекладу: legalization – legalisation – легалізація, denunciation – dénonciation – денонсація.

Транскодування неологізмів відбувається при перекладі в тих випадках, коли в культурі і, зокрема, науці країни мови перекладу відсутнє відповідне поняття і відповідний перекладний еквівалент, а перекладач не може підібрати слово або слова в мові перекладу, які б адекватно передавали зміст поняття і задовольняли вимоги термінотворення. Оскільки при транскодуванні транскодоване слово має одне значення, то такий спосіб перекладу доцільно застосовувати в тих випадках, коли в мові перекладу необхідно створити чітко однозначний термін: confiscation – confiscation – конфіскація, sanctions – sanctions – санкції.

Особливо часто транскодування термінів відбувається в тих випадках, коли термін в мові перекладу складається з міжнародних терміноелементів латинського або давньогрецького походження: clause – клауза, convention – конвенція.

Перш ніж використовувати цей спосіб перекладу, перекладач повинен переконатися, що в мові перекладу відсутній перекладний відповідник слова, що перекладається, інакше через транскодування в мові перекладу можуть виникнути дублетні терміни, а це порушує чіткість та стрункість певної терміносистеми: extradition – екстрадиція, але й видача правопорушників.

Іншим способом перекладу, який часто застосовується при перекладі лексичних одиниць конвенцій є калькування (дослівний або буквальний переклад) – прийом перекладу нових слів (термінів), коли відповідником простого чи (частіше) складного слова (терміна) вихідної мови в цільовій мові вибирається, як правило, перший за порядком відповідник у словнику, наприклад: exercise of right – exercice du droit – здійснення права, bill of indictment – acte d’accusation – обвинувальний акт. [2]

Калькування як прийом перекладу частіше застосовується при перекладі складних лексичних одиниць: automatic processing – автоматична обробка.

Калькування може застосовуватися тільки тоді, коли утворений таким чином перекладний відповідник не порушує норми вживання і сполучуваності слів в українській мові: restoration of custody – restauration de tutelle – відновлення опіки, confession of guilt – reconnaissance de culpabilité – визнання вини.

Широко при перекладі конвенцій вдаються до контекстуальної заміни – такої лексичної перекладацької трансформації, внаслідок якої перекладним відповідником стає слово або словосполучення, що не є словниковим відповідником і що підібрано із врахуванням контекстуального значення слова, яке перекладається, його контексту вживання та мовленнєвих норм і традицій мови перекладу, наприклад: instrument of ratification – lettre de ratification – ратифікаційна грамота, transmit – transmettre – препроводжувати.

Слід зазначити, що не існує точних правил створення контекстуальних заміни, оскільки переклад слів у таких випадках залежить від контексту їх вживання. Існують, однак, чотири основних прийоми створення контекстуальних заміни: смислова диференціація, конкретизація та генералізація значення й “антонімічний переклад” (формальна негативізація) [3, с. 288].

Найтипівішим прикладом смислового розвитку є семантичне відношення наслідку, тобто причинно-наслідкове відношення [4, с. 43]: (If the requested Party does not extradite its national, it shall at the request of the requesting Party submit the case to its competent authorities in order that proceedings may be taken if they are considered appropriate. – Якщо запитувана Сторона видає свого громадянина, вона на прохання запитуючої Сторони передає справу до своїх компетентних органів, для того, щоб у разі необхідності можна було здійснити її розгляд.)

Смисловий розвиток є таким прийомом контекстуальної заміни, коли в перекладі використовується слово, значення якого є логічним розвитком значення слова, що перекладається. Іноді відхилення в перекладі текстів конвенцій від “букви” оригіналу необхідно для досягнення еквівалентності перекладу, оскільки в мовах оригіналу і перекладу можуть діяти різні мовленнєві норми та існувати різні традиції мовлення: Additional evidence comes from – додаткові докази можна отримати.

Зрозуміло, користуватися цим прийомом перекладу лексичних елементів необхідно обачно і тільки там, де це доцільно, оскільки значний семантичний розвиток значення слова, що перекладається, може призвести до викривлення змісту оригіналу і порушення еквівалентності.

Крайнім випадком такого способу перекладу, як семантичний розвиток, при перекладі слів і словосполучень є так званий “антонімічний переклад”, коли форми слова або словосполучення замінюється на протилежну (позитивна – на негативну і навпаки), а зміст одиниці, що перекладається, залишається в основному подібним [5, с. 361].

По суті, термін “антонімічний переклад”, який зустрічається в перекладознавчій літературі, є неточним, оскільки словосполучення, що перекладається, не замінене на антонім у мові перекладу, а воно змінило лише форму на протилежну, тоді як його зміст, значення залишається без особливих змін: other than one covered by Article 1 – не охоплене статтею 1.

На думку Карабана В.І. для позначення означеного способу перекладу краще використовувати термін “формальна негативізація”, в якому підкреслюється саме зміна форми слова або словосполучення і не йдеться про антонімічність як таку, що пов’язана із зміною змісту на протилежний: *become immune – avoir immunité de juridiction* – не підлягати переслідуванню.

Означена трансформація представлена трьома видами: негативізація – слово або словосполучення без формально вираженої суфіксом або часткою заперечувальної семи замінюється в перекладі на слово з префіксом *не* або словосполученням з часткою *не* (*foreign to the* – що не мають жодного відношення до мотивів, з яких воно було вчинене; *au moins une année* – не менше одного року; позитивізація – слово або словосполучення з формально вираженою заперечувальною семою замінюється в перекладі на слово або словосполучення, яке не містить формально вираженого негативного компонента (*such notification shall not take effect until three months from the date of its receipt by the Secretary General* – таке повідомлення набирає чинності через три місяці від дати його отримання Генеральним секретарем).

В певних контекстах деякі англійські та французькі слова, що не мають у своєму складі заперечувальних морфем, але не містять, як правило, заперечувальний семантичний компонент, можуть перекладатися подібними за значеннями словами з префіксом “не” або словосполученнями частки “не” з антонімічним відповідником слова, що перекладається. Тому формально негативізація є одним з прийомів реалізації контекстуальної заміни, тобто такої лексичної заміни, що можлива лише в певному контексті: [3, с. 292] *fail to answer a summons to appear* – не з’явитися до суду згідно з повісткою, *faillir à sa tâche* – не виконати своє завдання.

Провівши зіставний аналіз, можна стверджувати, що описовий переклад також часто використовується при перекладі лексичних одиниць текстів конвенцій. Він становить такий прийом перекладу нових лексичних елементів вихідної мови, коли слово, словосполучення, термін чи фразеологізм замінюється в мові перекладу словосполученням або більшим за кількістю компонентів словосполученням, яке адекватно передає зміст цього слова або словосполучення: *to prosecute – poursuivre* – притягти до кримінальної відповідальності.

До описового перекладу висуваються такі вимоги: переклад повинен точно відбивати основний зміст позначеного неологізмом поняття, опис не повинний бути надто докладним, синтаксична структура словосполучення не повинна бути складною: *non-metropolitan territory* – територія, яка знаходиться за межами території метрополії.

При застосуванні описового перекладу важливо стежити за тим, щоб словосполучення в мові перекладу точно і повно передавало всі основні ознаки поняття, позначеного словом оригіналу: *confrontation – confrontation* – очна ставка.

Перед застосуванням цього прийому перекладу неологізмів необхідно виконати попередню умову правильності перекладу неологізмів – переконатися, що в мові перекладу відсутній перекладний відповідник (зрозуміло, що перекладні словники ще не могли його зафіксувати, проте він може бути зафіксований, зокрема, у вже перекладеній нещодавно літературі), щоб не створювати термінологічні дублети в мові перекладу.

Для того, щоб правильно застосовувати такий прийом перекладу, важливою передумовою є ретельне опанування предметною сферою тексту, що перекладається, щоб правильно розкрити зміст позначеного неологізмом поняття: *rule of specialty – principe de spécialité* – норма про незмінність умов, правило *ad hoc*.

У порівнянні з транскодуванням описовий переклад має перевагу досягнення більшої прозорості змісту поняття, позначеного відповідником неологізму. Разом з тим, описовий переклад характеризується такими недоліками: при його застосуванні можливе неточне або нечітке тлумачення змісту поняття, позначеного неологізмом, описове словосполучення порушує таку вимогу до термінів, як стислість (а тому такі багатослівні терміни не мають дериваційного потенціалу, тобто від них важко, якщо взагалі можливо, утворювати похідні терміни).

Бібліографія:

1. Борисенко И. И. Английский язык в международных документах и дипломатической корреспонденции : учеб. пособие для студ. фак. междунар. отношен. и междунар. Права / И. И. Борисенко, Л. И. Евтушенко. – К. : Вища школа, 1992. – 343 с.
2. Влахов С. И. Непереводимое в переводе / Сергей Влахов, Сидер Флорин. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Р. Валент, 2006. – 447 с.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. / В. І. Карабан. – В. : Нова книга, 2004. – 576 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : Учебн. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
5. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник / І. В. Корунець. – К. : Нова Книга, 2000. – 448 с.

Шотрона Л.,
 Центр языкознания Лиссабонского Нового Университета

ПРОБЛЕМЫ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ СООТВЕТСТВИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ИММИГРАНТАМИ

У статті буде наведено докладний аналіз мовної ситуації і політики в Португалії, вказано на головні труднощі, з якими стикаються російськомовні іммігранти в процесі оволодіння португальською мовою, а також будуть проаналізовані найбільш важливі аспекти впливу російської мови під час вивчення португальської.

Ключові слова: вивчення португальської мови, вплив рідної мови, інтерференції.

В статье будет дано подробное описание языковой ситуации и политики в Португалии, будут указаны главные трудности, с которыми сталкиваются русскоязычные иммигранты в процессе овладения португальским языком, а также будут проанализированы наиболее важные аспекты влияния русского языка в течение изучения португальского.

Ключевые слова: изучение португальского языка, влияние родного языка, интерференции.

The paper presents the general linguistic situation in Portugal, and describes in details the difficulties that Russian-immigrants students find in learning Portuguese; moreover the main aspects of the mother tongue's influence in learning of Portuguese will be analysed.

Key words: language acquisition, influences of the mother tongue, interferences.

1. Введение

Испокон веков Португалия считалась эмиграционной страной: начиная с XVI в. территории, открытые португальцами, населялись выходцами из этой страны. На протяжении XX века эмиграционная карта португальцев немного изменилась: продолжая выезжать в колонии, принадлежащие Португалии, многие португальцы начали испытывать судьбу в Венесуэле, США, Канаде, а в пятидесятые – шестидесятые годы – во Франции, Швейцарии, Люксембурге, Голландии и Германии. Эта последняя волна эмиграции явилась самой многочисленной (если население Португалии в 1960г. составляло 8 млн. 889 тыс жителей, то в 1970г. лишь 8млн. 600тыс.) Можно указать несколько причин, вынуждающих португальцев покидать, чаще всего, нелегально, родные места, и отправляться в неизвестность:

- война, которую Португалия вела против национально-освободительных движений в своих африканских колониях с 1961г. по 1974 г. (война в Ультрамаре);
- сложная политическая и экономическая ситуация внутри страны (всем известно, что с 1928 по 1968 гг страна находилась под диктатурой Антонио Салазара).

Однако, к концу XX столетия, в результате всеобщей глобализации и изменений во всей политической карте Европы, в Португалии произошли значительные перемены в социально-политической, культурной и языковой сфере, которые являются следствием широкой волны иммиграции: как из португалоязычных стран (Бразилии, Мозамбика, Анголы, Гвинеи-Бисау, Макао и др.) так и из так называемых “Восточных стран” (иммигранты из Восточной и Центральной Европы: Украины, Молдавии, Болгарии, Белоруссии, России, Румынии и др.). По статистическим данным, в 2010г в Португалии находилось более 300 тыс. легализованных иммигрантов из 170 стран, говорящих на 230 языках¹. С языковой точки зрения, можно разделить иммигрантов на две группы:

- жители из Бразилии и из бывших португальских колоний – так называемых стран ПАЛОП (международное содружество португалоязычных стран), в которых португальский является государственным;
- жители из Центральной и Восточной Европы, которые до приезда в Португалию не имели контакта с португальским языком;

Знание языка принимающей страны является основным критерием для внедрения в новое общество, а также важным условием для успешной интеграции в рынок труда. Если первая группа иммигрантов не нуждалась и не нуждается в преодолении языкового барьера, то для второй знание португальского языка является необходимым условием для достижения успеха в новой реальности. Для иммигрантов из Румынии и Молдавии языковой барьер, несомненно, составляет значительные проблемы. Но, так как румынский язык принадлежит романской языковой семье, общие грамматические категории и сходства в лексической системе во многом облегчают освоение португальского языка иммигрантами из этих стран.

Положение иммигрантов, говорящих на русском языке, намного сложнее. Как известно, русский и португальский языки относятся к разным языковым семьям. Поэтому, при изучении португальского языка русскоязычные иммигранты сталкиваются с большими трудностями. Во-первых, это связано с разновидностью грамматической, лексической и фонетической систем. Во-вторых, прослеживается влияние родного языка, которое проявляется в процессах интерференции. Применение стандартов родного языка или опускание незнакомых, не существующих в русском языке, языковых категорий португальского языка – характерная черта изучающих португальский язык на начальном этапе.

2. Португальский язык – краткий очерк

В настоящее время во всём мире на португальском языке общается более 240 миллионов человек: португальский является официальным языком в Португалии, Анголе, Мозамбике, Сан Томе и Принсипи, Кабо Верде, Гвинеи Бисау, Экваториальной Гвинеи, Бразилии, Восточном Тиморе и Макао (недаром говорят что “в царстве

¹ По данным службы иммиграции SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) количество иммигрантов составляет 3.4 на тысячу жителей Португалии; население Португалии на данный момент составляет 10 млн. 750 тыс; по неофициальным данным количество иммигрантов составляет более 450 тыс.

португальского языка солнце никогда не заходит). По числу говорящих на португальском, этот язык занимает пятое место в мире. (1 место в южном полушарии и третье среди западных стран).

Как и все другие языки, на протяжении веков португальский претерпел достаточно много изменений, находясь под влиянием других языков и диалектов (после падения Римской Империи, территории современной Португалии были неоднократно захвачены разными германскими племенами, а с южной стороны – маврами). Сегодня в Португалии государственными считаются два языка: португальский и “мирандеж”; последний имеет три субдиалекта – на этом языке общается более пятнадцати тысяч человек в одном из центральных регионов Португалии – Миранда де Дууро. Первоисточником для этого языка послужил “леонский язык” – смешение галисийско-португальских диалектов с кастелянским языком. На территории Португалии существует несколько диалектов и субдиалектов, разделённых на три больших группы:

- галисийские диалекты (северное наречие);
- португальские сентриональные (южные говоры);
- португальские центрально-меридиональные диалекты (центральные);

Главным критерием для данной языковой группировки послужили, в первую очередь, различия в фонетической системе.

Также существуют наречия населения Азорских островов и архипелага Мадейра. Однако многими филологами было отмечено “языковая однородность на всей территории Португалии, что отличает португальский язык от других языков романской группы”. (Cunha: 1984). Жители разных регионов Португалии без труда понимают друг друга. Центральный диалект считается классическим. Сам же португальский язык имеет два варианта: европейский и бразильский. Между этими вариантами имеется достаточно много различий как в лексической системе, так и в фонетической и орфографической. Различия между европейской формой и бразильской формой, а также другими диалектами/языковыми вариантами португальского языка (Европа, Африка, Азия) являются предметом жарких научных дискуссий и разными учёными оцениваются по-разному. Поэтому, в январе 2009 г. вошло в силу Новое Орфографическое Соглашение¹, основной целью которого является унификация орфографии португальского языка во всех португалоязычных государствах.

3. Иммигранты из “восточных стран”.

Как уже было отмечено, к началу XXI в Португалию иммигрировало более 450 тыс. человек. Из них большинство (66 тыс) выходцев из Украины, за ними следуют иммигранты из Молдавии (13.700) из России, (8.200) из Казахстана (4.500), Белоруссии (2100)².

В Португалии ведётся активная работа по предоставлению помощи иммигрантам. В 2009 г. по результатам опроса по тематике иммиграции среди 42 стран мира, ООН поставила Португалии лучшую оценку по такому критерию, как предоставление прав и услуг иммигрантам. А в 2010 г. Международная организация по миграции (МОМ) в своём отчёте признала политику, проводимую в Португалии в плане приёма и интеграции иммигрантов, как лучшую в Европе и одну из лучших в мире. Опыту Португалии способствовал тот факт, что эта страна сама была страной, “которая не понаслышке знает, что значит начинать новую жизнь вдалеке от дома”. Важно отметить, что большинство (или почти все) иммигранты, говорящие на русском языке, до приезда в Португалию не имели контакта с португальским языком. Мендес (2010) указывает, что за первые два года пребывания в Португалии, более половины опрошенных, говорящих на русском языке, посредственно владеют португальским языком, а более трети не владеет или владеет лишь минимальным словарным запасом. Русскоязычные иммигранты говорят по-португальски, в основном, на рабочих местах, в коммерческих и культурных центрах, в контакте с общегражданскими службами, а также в образовательных структурах: в школах, университетах или на курсах – то есть в местах, которые требуют минимального, базового знания португальского языка. Некоторые уклоняются говорить по-португальски из-за скудности языковых средств. В домашней обстановке, в кругу друзей, а иногда и на рабочих местах, когда это возможно, языком общения является родной язык.

В настоящее время в Португалии, в основном, в городских центрах, существует много языковых центров, в которых ведётся бесплатное преподавание португальского языка для иммигрантов: в религиозных учреждениях, в общеобразовательных школах, институтах и университетах, а также в неправительственных организациях и в частных учреждениях социальной солидарности. Правительство в сотрудничестве с Министерством образования и Верховным Комиссариатом по проблемам иммигрантов и этнических меньшинств (CNAI), разработало целый ряд проектов, способствующих успешному внедрению иммигрантов в португальское общество. Среди других предпринятых мер, важным является открытие курсов по обучению португальскому языку – “Базовый португальский” – в национальных центрах занятости и профессиональной подготовки населения. Как было отмечено, обучение ведётся бесплатно, квалифицированными специалистами и с предоставлением учебно-методического материала.

Но, несмотря на все предпринятые меры, для русскоязычных иммигрантов в Португалии изучение португальского языка представляется сложным по нескольким причинам:

- 1) Большинство занимается на курсах в вечернее время, после окончания рабочего дня;
 - 2) Хроническая нехватка времени;
 - 3) Не везде есть курсы португальского языка для иностранцев: намного сложнее (или вообще невозможно) записаться на такие курсы в провинции, чем в столице или в некоторых крупных городах;
 - 4) Группы бесплатного обучения достаточно многочисленны, что снижает эффективность при обучении;
 - 5) Некоторые иммигранты изучают португальский язык самостоятельно, по самоучителям или по учебникам.
- Однако этот метод в редких случаях можно считать эффективным.

¹ Соглашение было подписано 12 октября 1990 г. Академиями Наук Португалии и Бразилии, а также представительскими Анголы, Мозамбика, Сан Томе и Принсипи и Гвинеи Бисау. Переходный период продолжится до 2015;

² Сложно сказать, сколько человек общается на русском языке, так как нет никакой статистики на этот счёт: По данным, предоставленными организацией Русский Дом, это число составляет 155 тыс человек.

б) С другой стороны, есть очень много платных курсов. Однако цены доступны не для всех иммигрантов.

В отношении детей иммигрантов, также было предпринято много мер для их успешного внедрения в португальское общество. Хочется подчеркнуть усилия, предпринятые Департаментом по всеобщему образованию и Министерством образования, которые разработали комплексную программу Сократ-Комениус-2 (Socrates-Comenius-II). Суть программы состоит в облегчении интеграции детей, для которых португальский язык не является родным. Ассоциация Португальских Преподавателей координирует другой проект-Транс Л2. В каждой средней школе введены специальные занятия по изучению португальского языка для иностранных школьников. Посещение этих занятий является обязательным и не освобождает от посещения уроков португальского языка, включённых в школьный план. Несмотря на большую языковую разницу, на отличия в культурном и воспитательном плане, специалисты отмечают высокую способность детей, говорящих на русском языке, адаптироваться к новым условиям, легко и быстро освоить португальский язык.

Однако тревожит тот факт, что дети иммигрантов в Португалии, говоря на родном языке, часто строят предложения или употребляют слова или структуры португальского языка. Проблема сохранения родного языка является очень актуальной. Чрезвычайно важно не только сохранить родной язык, но и всячески способствовать тому, чтобы дети тех, кто связывает свое будущее с Португалией, не утратили язык своих предков. Горький опыт первых волн русской иммиграции в Западную Европу показывает, что эта утеря возможна: если в первом поколении все говорят только по-русски, во втором они билингвы, то в третьем поколении владеющих родным языком уже немного. В настоящее время создано несколько школ, в которых ведётся преподавание русского языка и литературы; также было открыто несколько школ с русскоязычным преподаванием других дисциплин. Чаще всего такие школы действуют при приходах или при ассоциациях и, к сожалению, лишь в крупных городах (в Португалии 8 воскресных школ для детей из русскоязычных семей).

По данным Европейской Сети – Eurydice в 2010г в португальских школах обучалось более 90 тыс детей иммигрантов. Ещё в 1953 г. ЮНЕСКО предупреждало о том, что без сомнения, самым эффективным методом воспитания и обучения детей является обучение на своём родном языке. В этом смысле система образования Португалии пока что не предпринимает каких-либо мер для изменений в социолингвистическом плане, хотя уже неоднократно были сделаны предложения для внедрения русского языка в общеобразовательную школьную программу. Исследования, проведённые в некоторых европейских странах и в Северной Америке (Cummins, 1978), (Cummins and Swain, 1986), (Hamers et Blanc, 1983), где обучение на языке национальных меньшинств является реальностью на протяжении многих десятилетий, показывают, что поддержка развития родного языка направлена в пользу обучения второму, неродному языку. Признание двуязычия детей меньшинств в школьной системе является позитивным фактором для их развития. Таким образом, чем больше значения школа придаст развитию языков и культуры меньшинств, тем лучше станет их школьная интеграция и легче освоение португальского языка. Важно не забывать, что знание родного языка является важнейшим фактором для возможного возвращения в страну своего происхождения. К сожалению, преподавание русского языка в системе общеобразовательных учреждений не ведётся, оно осуществляется только в некоторых вузах и в частных школах.

4. Трудности при освоении португальского языка. Проблемы межъязыковых соответствий. Анализ языкового материала.

При изучении португальского языка, русскоязычные иммигранты сталкиваются с целым рядом проблем, при группировке которых выявляются некоторые сходные черты, связанные прежде всего с межъязыковыми (не) соответствиями, отсутствием некоторых грамматических категорий в одном из языков: родном или изучаемом, влиянием родного языка. Но здесь нельзя обобществлять, так как в каждом конкретном случае эти проблемы индивидуальны и каждый человек воспринимает явления иностранного языка по-своему.

Наиболее частыми проблемами являются:

1) проявление интерференции. Каждый человек, изучающий иностранный язык, в некоторой степени даёт себе отчёт в том, как функционирует свой родной язык. Поэтому использует // переносит (чаще всего, неосознанно) правила родного языка на языковые структуры изучаемого языка. Языковеды объясняют этот перенос как специальную стратегию, используемую студентом, когда он понимает, что не владеет достаточными знаниями в языковой сфере иностранного языка. Таким образом компенсируется отсутствие знаний. В процессе общения, когда, для разрешения языковой ситуации, учащийся прибегает к употреблению сегмента родного языка и изменяет его правильно благодаря языковой ассимиляции – такое явление можно считать положительным вмешательством. Некоторые учёные называют этот процесс “трансференцией” или “положительной интерференцией”. Трансференция облегчает и упрощает приобретение навыков иностранного языка; это такой перенос, при котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нём закономерности.

Но когда под влиянием родного языка на изучаемый язык переносятся языковые сегменты, которые вызывают непонимание и неточности, мы имеем дело с другим процессом языкового вмешательства – интерференцией. Интерференция как процесс и результат процесса представляет собой нарушение носителем двуязычия или многоязычия правил соотношения контактирующих языков, которое проявляется в речи как отклонение от нормы. Это негативное явление, проявляющееся на лексическом, фонетико-фонологическом, морфологическом и синтаксическом уровнях изучаемого языка и осложняющее формирование новых навыков. Интерференция проявляется по-разному на всех языковых уровнях, но в целом тормозит освоение иностранного языка. С психологической точки зрения – это процесс взаимодействия навыков, когда знания, приобретённые в родном языке, влияют на формирование навыков в изучаемом языке, являющиеся для иностранного языка неадекватными и ошибочными. Другими словами, человек, изучающий иностранный язык, как правило, заменяет лексические, морфологические и другие особенности изучаемого языка явлениями своего родного языка.

2) неправильное использование артиклей (определённых и неопределённых) и предлогов, особенно в случаях

сращения предлогов с артиклями. Так как в русском языке на уровне артиклей нет соответствия, русскоязычные студенты опускают их или употребляют неправильно.

3) использование глагольных форм: глагольная система португальского языка – одна из самых сложных из всех языков латинской группы и имеет множество несоответствий с глагольной системой русского языка. Среди других можно отметить многоликую систему спряжения, огромное количество исключений, категории, не существующие в русском языке, как например, личный инфинитив, неадекватное использование повелительного наклонения, отличия в спряжении возвратных глаголов. Особую трудность представляет собой употребление сослагательного наклонения, а также употребление глагола *быть*, который переводится на португальский язык разными глаголами, самые частые из которых являются:

ser / estar, haver, ter, ficar

Приводится краткий анализ двух глаголов: *ser* и *estar*. Глагол *ser* употребляется для обозначения постоянного признака или действия, а глагол *estar* – для непостоянного. Для их безошибочного употребления в речи важно владеть словарным запасом, что на начальном этапе представляется достаточно сложным. Трудности проявляются особенно при построении предложений в настоящем времени. Например:

Hoje está um bom tempo – сегодня хорошая погода

Sou de Murmansk – я из Мурманска

В результате несоответствия с формами русского языка и их употреблением, в речи русскоязычных в предложениях настоящего времени вспомогательные глаголы и артикли опускаются:

Hoje bom tempo – сегодня хорошая погода

Hoje quinta-feira – сегодня четверг

4) употребление возвратных местоимений: возвратные местоимения португальского языка изменяются вместе с глагольными формами. Кроме того, зависимости от наклонения или от употребления наречий, эти местоимения могут находиться перед или после спрягаемого глагола:

O Vitor levantou-se cedo – Виктор встал рано.

Nunca me levanto cedo – Я никогда не встаю рано.

5) несоответствие рода существительных, что в итоге приводит к несогласованию с артиклями, предлогами, прилагательными или местоимениями. Так, существительные:

программа, система, карта, проблема, здоровье, собака, телевидение

в португальском языке мужского рода

и существительные

стол, дом, журнал, стул, окно, пиво

женского (в португальском языке нет среднего рода).

6) при построении предложений:

Meu tio comprou (um) preto carro – Мой дядя купил чёрный автомобиль

порядок слов не соответствует португальскому: прилагательное должно находиться после существительного.

7) при произношении: если трудности на грамматическом уровне могут быть преодолены с помощью соответствующего методического и учебного материала, то проблемы в области просодии намного сложнее. Трубецкой (1960) отмечал, что “при анализе и произношении иностранных слов, мы подсознательно используем фонетические модели родного языка. Поскольку эти модели не всегда соответствуют моделям иностранного языка, проявляются многочисленные ошибки и заблуждения: звуки иностранного языка получают неправильную фонологическую интерпретацию. Акцент не зависит от того, что человек не способен правильно произносить звуки, а от того, что неправильно судит об этих звуках из-за разницы между ними и звуками родного языка”.

Так как в русском языке нет соответствия португальским носовым звукам, слова португальского языка, имеющие в своём составе носовые, произносятся по ассоциации с русским языком:

cão – [káu] – собака

pão – [páu] – хлеб

mãe – [máj] – мать

bem – [bem] – хорошо

bombom – [bombom] – конфета

Также в русском языке нет гутуррального звука R:

russo – [rusu] – русский

rio – [riu] – река

carro – [karu] – автомобиль

rápido – [rapidu] – быстро

8) на лексическом уровне: при освоении лексики иностранного языка возникает проблема межъязыковых соответствий. По определению Стернина [3, с. 34] межъязыковые соответствия – это “единицы разных языков, имеющие сходство в сёмном составе; это сходные по семантике единицы двух языков, которые могут быть поставлены друг другу в соответствие, независимо от того, часто ли они используются для взаимного перевода или могут быть использованы для перевода лишь теоретически, в некоторых специальных контекстах”. Стернин предлагает следующую классификацию межъязыковых соответствий:

А) линейные соответствия, когда единице одного языка соответствуют только одна единица другого языка;

Б) векторные соответствия – единице одного языка в другом языке соответствует несколько единиц;

В) лакуны – единице одного языка не соответствует ни одна единица другого языка.

Например, в португальском языке нет таких понятий как:

сутки, полтора, отчество, дом отдыха, курорт, санаторий

И наоборот, в русском языке нет слова соответствующего португальскому

saudade

которое переводится как

тоска

теряя при этом некоторые нюансы

Нельзя сказать, что в португальском и русском языках имеется много соответствий (по форме и содержанию) или приблизительно схожих слов. Однако здесь можно привести некоторые примеры:

адвокат – *advogado*
 билет – *bilhete*
 директор – *director*
 диск – *disco*
 президент – *presidente*
 табак – *tabaco*
 университет – *universidade*
 фабрика – *fábrica*
 салат – *salada*
 велосипед – *velocípede*

Некоторые слова общего происхождения или одинаково (или приблизительно) звучащие, расходятся в своём семантическом аспекте:

русский язык	португальский язык
Журнал	jornal (<i>газета</i>)
магазин	magazine (<i>иллюстрационный журнал / магазин мод</i>)
Помада	pomada (<i>мазь</i>)
Нога	perna (<i>название пирожного</i>)
Батон	baton (<i>зубная помада</i>)
Баба	baba (<i>слюна, пена у рта</i>)
Мел	mel (<i>мёд</i>)
Паста	pasta (<i>портфель, масса, месиво</i>)
Карета	careta (<i>гримасса</i>)
Патрон	patrão (<i>владелец, хозяин</i>)
Сера	sera (<i>горная цепь, хребет; пила</i>)
госпиталь	hospital (<i>больница</i>)
Банда	banda (<i>полоса, перевязь</i>)
Фея	feia (<i>некрасивая</i>)
Банка	banca (<i>письменный стол, контора</i>)

Далее приводятся несколько примеров, передающие те же понятия в обоих языках, но имеющие глубинные семантические различия (при переводе могут приобрести различные семантические оттенки): *ученик* – *aluno*.

В португальском языке эта лексема имеет более общую семантику, чем в русском: человек, который получает образование (тип заведения и возраст не имеют значения) *professor* – *professor* для португальского языка – это человек, чья профессия связана с преподаванием: в школе, колледже, курсах или вузе; *симпатичный* – *simpático* человек, который проявляет свою симпатию по отношению к кому/чему-либо; *рука* – *braço* часть руки до запястья; *нога* – *perna* в порт.: часть ноги до щиколотки;

Различия в способах мышления и в видении мира представляют достаточно большие трудности для русскоязычных в освоении лексики португальского языка.

5. Краткие выводы.

Несоответствие структурных аналогов или их неполное употребление в родном языке, отсутствие в русском языке некоторых явлений грамматической категории португальского языка и наоборот, существенные различия на разных грамматических уровнях, несоответствие некоторых форм, влияние родного языка (интерференции) и несоответствие лексических единиц – этим можно вкратце объяснить ошибки и трудности, с которыми сталкиваются, на первом этапе, русскоязычные иммигранты, изучающие португальский язык.

Преодоление языкового барьера является одним из важнейших условий для успешного внедрения русскоязычных иммигрантов не только в рынок труда, но и в португальское общество в целом. Это очень сложная, но вполне преодолимая задача.

Литература:

1. Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению / Бернштейн С. – М. : Издательство Московского ун-та, 1975.
2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. / Вайнрайх У. Новое в зарубежной лингвистике. Языковые контакты – 1972. – № 6.
3. Стернин И. А. Контрастная лингвистика. / Стернин И. – М. : Восток-запад, 2007.
4. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. / Трубецкой Н. – М. : Высшая школа, 1960.
5. Щербакова М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / М. Щербакова. // Вестник ВГУ. – 2003. – № 2.
6. Almeida, F. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas/ Almeida F. – Português para estrangeiros: interface com o espanhol. – Campinas : SP : Pontes, 1995.
7. Lado, R. Introdução à linguística aplicada. / Robert Lado. – Petropolis : Rio-de-Janeiro. – 1972.
8. Vandersen, P. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. / Bohn. I & Vandersen, P. (org). Tópicos em linguística aplicada: o ensino das línguas estrangeiras. – Florianópolis : UFSC, 1998.

Яцук О. Л.,

Національний технічний університет України "КПІ", м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МОВНИХ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ ІРОНІЇ

Стаття присвячена мовним засобам вираження іронії в англійській мові та особливостям їх перекладу українською мовою.

Ключові слова: стилістичні, лексико-граматичні, фонетичні засоби; іронія; додавання змістових компонентів; повний переклад; розширення вихідного звороту; антонімічний переклад; культурно-ситуативна заміна.

Статья посвящена языковым средствам выражения иронии в английском языке, а также особенностям их перевода на украинский язык.

Ключевые слова: стилистические, лексико-грамматические, фонетические средства; добавление содержательных компонентов; полный перевод; расширение исходного оборота; антонимический перевод; культурно-ситуативная замена.

The article is about linguistic means of creating irony in English and peculiarities of their translation into Ukrainian.

Key words: stylistic, lexico-grammatical, phonological means; adding of content components; full translation; extension reverse; antonymous translation; cultural and situational substitution.

Явище іронії як невід'ємний компонент комунікативної діяльності індивіда привертало увагу дослідників різних галузей знань та різних епох. Так, у літературознавстві іронія досліджувалась М.А. Бахтінім, Г.Н. Поспеловим, А.А. Потєбнею, Б. Аллеманном, Дж. Декотигниссом, П. Хайду, Л. Хатчеоном, Н. Ноксом та ін. Іронія в лінгвістиці привертала увагу С.І. Походні, Ж.Е. Фомичевої, А.А. Щербини, М.А. Багдасаряна, О.А. Лаптевої, Н.К. Саліхова, А.В. Сергієнко, А.І. Усманова, С. Кербрат-Оррексоні, Д. Мюкке та інших дослідників. Проте вивчення мовних особливостей перекладу цього феномену все ще не отримало належного висвітлення серед лінгвістів та перекладознавців. З огляду на це і виникає необхідність у визначенні морфологічних, лексико-граматичних та стилістичних засобів вираження іронії, а також особливостей їх перекладу, що і становить актуальність статті.

Мета даної статті полягає у визначенні особливостей перекладу іронії на українську мову шляхом розкриття механізмів створення іронії та класифікації мовних засобів її вираження.

Іронія зародилась ще в античні часи, коли автори називали іронію словесним вдаванням, тобто приховуванням справжнього значення сказаного. Класики ж розуміли це явище як ознаку комічного, прийом критики в сатирі. Сучасні дослідники визначають іронію як стилістичний прийом, що одночасно реалізує в собі два значення, словникове та контекстуальне, що є протилежними один до одного.

У лінгвістиці досить часто використовуються терміни: виражальні засоби мови, експресивні засоби мови, стилістичні засоби, стилістичні прийоми. Ці терміни часто використовуються синонімічно, іноді в них вкладається різний зміст. В даній статті детально будуть розглянуті фонетичні, лексико-граматичні та стилістичні засоби вираження іронії.

Відомо, що у створенні іронічності важливе місце посідають особливі стилістичні прийоми, мета яких полягає у створенні певних звукових ефектів, тобто поєднання ряду фонетичних засобів. На письмі звукова організація мови отримує іноді особливі форми, які лише підказують характер бажаної звукової інтерпретації [1, с. 271].

Як відомо, одним з найефективніших засобів емоційного впливу на читача, засобом надання окремим словам та словосполученням особливої емпізи, являється інтонація. Інтонація традиційно визначається як складне поєднання висоти тону, сили звучання, темпу вимовляння, ритмічної організації, дистрибуції пауз, особливе поєднання яких і є засобом вираження іронії висловлювання [4, с. 134].

Іншим прийомом, що пов'язаний зі звуковою орієнтацією мови та слугує для створення іронічного ефекту висловлювання, є звуконаслідування (ономатопея). Сутність цього прийому полягає в тому, що звуки підбираються таким чином, що їх комбінація відтворює будь-який звук, що асоціюється з виконавцем цього звуку [1, с. 272].

Фонетичні засоби у порівнянні з стилістичними та лексико-граматичними є менш частотними у створенні іронічного ефекту.

Для вираження певних функціональних значень використовуються різні групи слів, які, в свою чергу, є виражальними засобами. До них належать варваризми, неологізми, фразеологізми та ін.

До засобів створення іронії також належать неологізми, використання слів із різною асоціацією [6, с. 408].

Окрім того, підсилення емоційного забарвлення висловлювання забезпечується лексико-граматичними засобами створення гумористичного ефекту. Так, ми можемо виокремити лексико-граматичні особливості гумористичного тексту, запропоновані у працях [5, с. 15; 7, с. 40]: використання синонімів та антонімів; складні прикметники.

Щодо стилістичних засобів створення іронічного ефекту, то серед найчастотніших виділяють такі [3, с. 197]: порівняння; зевгма; оксиморон.

Серед інших стилістичних засобів створення тексту з іронічним ефектом філологи наводять: гру слів, використання метафор, гіперболу, персоніфікацію і т.ін. Проте найбільш вживаним стилістичним прийомом створення іронічного ефекту визнано каламбур.

Найбільш використовуваним стилістичним засобом вираження іронії є порівняння, тому на прикладі з художнього твору розглянемо детальніше цей прийом: *Most men are the marrying sort (poor devils!); and youre not bad-looking: it's quite a pleasure to look at you sometimes— not now, of course, because youre crying and looking as ugly as the very devil; but when youre all right and quite yourself, youre what I should call attractive* [8, с. 74].

Більшість чоловіків залюбки женяться (бідолаху!), а ви ж маєте нічогеньку вроду: часом просто любо на вас

подивитись – не зараз, звісно, бо ви все плачете і вигляд у вас бридкий, мов у самої чортиці, а коли ви в доброму настрої і схожі на саму себе, – отоді ви, можна сказати, привабливі [8, с. 44].

Містер Гігінс не розуміє чоловіків які одружуються, проте він говорить, що Лайза має гарну зовнішність і це допоможе їй успішно вийти заміж. Лайза плакала і має на даний момент не дуже привабливий вигляд і описуючи її вигляд Гігінс порівнює її з чортицею “*you're looking as ugly as the very devil*”.

Основною проблемою, що викликає необхідність мовних перетворень, є наявність в іронічному контексті компонентів, невідомих культурі тієї мови, на яку здійснюється переклад. Невідповідність деяких елементів культур зумовила використання при перекладі певних стилістичних прийомів, метою яких є створення найбільш оптимальних варіантів перекладу іронічних конструкцій, а також прагнення зберегти індивідуальний стиль автора.

Існує чотири окремих способи перекладу іронії: повний переклад, розширення вихідного іронічного звороту, антонімічний переклад, додавання змістових компонентів. Кожен з них слід розглядати на прикладах з художніх творів, аналізуючи при цьому супутні лексичні та граматичні трансформації, до яких вдається перекладач для відтворення іронічного ефекту [2, с. 273].

Основним прийомом передачі речень художнього тексту, що містять іронію є переклад з додаванням змістових компонентів.

В умовах, коли повний переклад нездатен відобразити необхідне значення, а також стилістичне навантаження, зміст може бути передано шляхом додавання змістових компонентів або навіть перетворення образної основи іронічного звороту. Таким чином, речення: *He said a mind like mine ought not to be expected to give itself away in steering boats – better let a mere commonplace human being see after that boat, before we jolly well all got drowned* [9, с. 162] містить компоненти (*a mind like mine; to give itself away in steering boats*), прямий переклад яких був би найгіршим з точки зору збереження іронії та розуміння іншомовною культурою. Найбільш доречним та раціональним в даному випадку є застосування прийому додавання змістових компонентів (“*таких високих натур, як я*”; “*марнувати себе на таке прозаїчне діло*”): *Мовляв, від таких високих натур, як я, не можна вимагати, щоб вони марнували себе на таке прозаїчне діло; краще доручити його простому смертному, поки ми ще не потпились* [9, с. 163].

Іншим частотним способом перекладу іронії є повний переклад з незначними лексичними або граматичними перетвореннями.

Як видно з наведеного прикладу, кожному з компонентів, що беруть участь у породженні іронії, вдалось знайти відповідник у мові перекладу, завдяки чому іронічний ефект було успішно відтворено:

I unrolled the sail, <...> and then came the question, wich was the top end. By a sort of natural instinct, we, ofcourse, eventually decided that the bottom was the top, and set to work to fix it upside-down [9, с. 49], що було перекладене як: *Я почав розгортати вітрило. <...> І тоді виникло питання: де ж у вітрила верх, а де низ? Звичайно, природжений інстинкт відразу підказав нам, що низ – це верх, і ми почали піднімати вітрило на щоглі догори ногами* [9, с. 50], також являє собою приклад повного перекладу, перевагою якого є знаходження прямих еквівалентів у мові перекладу.

Проаналізувавши способи перекладу найбільш вживаних мовних засобів реалізації іронії було зроблено наступні узагальнення. При перекладі іронічних зворотів, вираженням іронії в яких слугує інтонація, найчастіше застосовується повний переклад та додавання змістових компонентів, менш вживаними є способи розширення вихідного іронічного звороту та антонімічний переклад. Для передачі англійських текстових фрагментів з порівняннями використовують додавання змістових компонентів, розширення іронічного звороту, повний переклад. Такі мовні засоби як гіпербола, метафора, каламбур та парадокс найчастіше перекладають за допомогою додавання змістових компонентів.

Література:

1. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М. : Изд-во литер. на иностр. языках, 1958. – 459 с.
2. Казакова Т. А. Практические основы перевода с английского на русский и наоборот. – СПб. : РГГУ им. А. И. Герцена, 2001. – 320 с.
3. Мороховский А. Н., Воробьева О. П., Лихошерст Н. И., Тимошенко З. В. Стилистика английского языка. – К. : Вища шк., 1991. – 272 с.
4. Торсуев Г. П. Фонетика английского языка. – Ярославль, 1950. – 212 с.
5. Binsted K. Machine humour: An implemented model of puns : Phd thesis / College of Science and Engineering, University of Edinburgh. – Edinburgh, 1996. – 206 p.
6. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Part IV. Spoken and Written English. – Cambridge University Press, 1995. – 875 p.
7. Medgyes P. Laughing Matters. Humour in the Language Classroom. – Cambridge Hardbooks for Language Teachers. – Cambridge University Press, 2002. – 261 p.
8. George Bernard Shaw Pygmalion : A romance in five acts // Переклад О. Мокровольського. – Харків, 1991. – 181 с.
9. Jerome K. Jerome Three men in a boat // Джером К. Джером Трое в одном човні. – Харків : Фоліо, 2009. – 219 с.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

УДК 378.147:81'243 – 057.875

Акулич Ю. Е., Старокожева В. Ю.,

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

У статті розкривається проблема формування професійної іношомовної компетенції у студентів немовних спеціальностей у вузі; визначаються структурні компоненти міжкультурної комунікації і моделі спілкування у професійній сфері.

Ключові слова: комунікативна компетенція, професійна іношомовна компетенція, комунікативні вміння і навички, професійне спілкування.

В данной статье раскрывается проблема формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей в вузе; определяются структурные компоненты межкультурной коммуникации и модели общения в профессиональной сфере.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, профессиональная иноязычная компетенция, коммуникативные умения и навыки, профессиональное общение.

The problem of forming professional foreign competence of students studying at non-linguistic specialties in higher education establishment is described in the article; structural components of cross-cultural communication and the models of communication in the professional sphere are defined.

Keywords: communicative competence, professional foreign competence, communicative skills, professional communication.

Современные условия значительно влияют на все сферы социальной жизни человечества, предъявляя новые требования к образовательному процессу. Сегодня к выпускнику высшего учебного заведения предъявляется много требований, которым он должен соответствовать. Он должен быть квалифицированным работником определенного уровня и профиля, конкурентоспособным, компетентным, свободно владеющим своей профессией и ориентированным в смежных областях деятельности, способным к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Традиционные цели и задачи подготовки по иностранному языку студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений Республики Беларусь постоянно подвергаются изменениям из-за быстро меняющегося мира и возрастающих потребностей в социальном и профессиональном общении. В настоящее время складываются такие условия, которые оценивают качество и уровень подготовки современного специалиста, учитывая такие показатели, как компетентность, самостоятельность, готовность к принятию решений в ситуациях альтернативного выбора, умение адаптироваться в быстроменяющихся производственных условиях, наличие мотивации к непрерывному образованию и профессиональному росту в конкурентной среде, профессиональная ответственность, активное участие в программах международного профессионального партнерства и интеграции.

В соответствии с новыми потребностями общества и установлением универсальных требований к уровню владения иностранным языком на международном уровне, главной целью обучения иностранному языку на неязыковых специальностях в вузе выступает формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста, которая позволит ему в дальнейшем использовать иностранный язык в качестве средства профессионального и межличностного общения. Реализация коммуникативной компетенции происходит в процессе изучения иностранного языка как единства всех ее составляющих единиц: общих (когнитивной, стратегической, социальной) и предметных (языковой, речевой, социокультурной, межкультурной и др.).

Интерес ученых (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.П. Савченко, В.В. Сафонова и др.) к проблеме формирования коммуникативной компетенции, а с нею и профессиональной коммуникативной компетенции, сохраняется и сегодня. Сложная структура иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции включает в себя не только систему умений и навыков общения, но и ориентацию в коммуникативных средствах и аспектах человеческой коммуникации, знание социальных норм поведения, ценностных ориентиров, обычаев и традиций иноязычных коммуникантов. Усвоение знаний, умений и навыков профессионально-речевого поведения, усвоение норм в различных ситуациях профессионального общения, постепенное движение от искусственной речи к естественной, причем в разных видах иноязычной профессионально-направленной речевой деятельности происходит непосредственно в процессе профессионального овладения иностранным языком, что и обуславливает формирование коммуникативной компетенции.

Таким образом, профессионально-коммуникативная компетенция определяется как комплексный профессионально-личностный языковой ресурс обучающихся, обеспечивающий осуществление ими коммуникации в конкретной речевой ситуации при соблюдении современных языковых/речевых норм, а также позволяющий регулировать коммуникативное поведение в профессиональной сфере общения. Обучение иностранному языку будущих специалистов, учитывая основы профессионально-речевого общения, способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции [1].

Следует отметить, что профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция специалиста представляет собой сложное интегративное целое, которое обеспечивает профессиональное общение по специальности в условиях межкультурной коммуникации посредством следующих структурных компонентов:

- коммуникативного, подразумевающего правильное использование в профессиональной речи языковых социокультурно-маркированных единиц, а также умение выбора стиля общения и адекватной трактовки явлений иноязычной профессиональной культуры;
- профессионального, который выражается в опыте выполнения профессиональных функций, а также в качествах личности, выступающей в той или иной социальной (профессиональной) роли;
- рефлексивного, который заключается в умении корректировать собственное коммуникативное поведение в соответствии с ситуациями коммуникативно-профессионального взаимодействия;
- когнитивного, включающего в себя совокупность общепрофессиональных знаний, навыков и умений, способствующих деятельности, необходимых для познания инокультурной профессиональной действительности;
- психологического, заключающегося в формировании у студентов готовности к осуществлению того или иного вида профессиональной деятельности (роли).

Эффективность формирования профессиональной коммуникативной компетенции будет зависеть от интеграции всех целей обучения будущих специалистов, направленных не только на сочетание основного курса иностранного языка с профессиональными предметами, а также на рефлексивное взаимодействие преподавателя и студента.

Несмотря на выраженную тенденцию профессионального преподавания иностранного языка, продолжает сохраняться противоречие между возрастающей потребностью общества в повышении иноязычной грамотности и не вполне оправдывающей себя системой обучения [2]. Однако вне социально-профессионального и психологического контекстов развитие речевой иноязычной деятельности будущего специалиста как компонента его общей профессиональной компетенции будет неэффективным. По утверждению В.Д. Шадрикова, усвоенные студентом, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности и не обладающие чертами "оперативности", профессионально-предметные и иноязычные знания, умения и навыки выступают даже по отношению друг к другу в роли психологических барьеров, препятствующих их мгновенной интеграции, как требуют реальные жизненные ситуации [3].

Кафедра английского языка Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины при проведении дисциплины "Иностранный язык" опирается на "Типовую учебную программу для высших учебных заведений" и выделяет в предметно-тематическом плане данной дисциплины две модели общения – модель социального общения и модель профессионального общения.

При организации занятий по иностранному языку преподаватели кафедры английского языка учитывают структурные компоненты межкультурной коммуникации, используя различные аудиозаписи и видеоматериалы для приобщения студентов неязыковых специальностей к культуре и традициям страны изучаемого языка. Для усвоения профессиональной лексики студентам предлагается большое разнообразие текстов по выбранной специальности, профессиональная лексика прорабатывается в монологических высказываниях и в форме диалога с постановкой конкретной проблемы, а ее решением заняты студенты и их задача решить ее с точки зрения профессионального словарного запаса по иностранному языку.

При обучении иностранному языку обеспечить высокую степень активности и самостоятельности всех ее участников позволяет применение интерактивных методов. В условиях профессионально ориентированного обучения используются следующие методы интерактивного обучения: деловые игры, диспуты, дискуссии, инсценировки, конференции. Они имитируют те проблемные ситуации, которые встречаются в профессиональной деятельности специалиста в реальных условиях, формируя тем самым профессиональный компонент межкультурной коммуникации. В этой связи представляется весьма важным обучение студентов деловому английскому. Однако формирование у студентов способности использовать деловой английский язык в ситуациях делового межкультурного общения может осуществляться при условии использования интерактивных методов обучения, предполагающих обучение во взаимодействии, и способствующих развитию личностных и профессионально значимых качеств студентов применительно к их профессиональной деловой сфере.

Использование интерактивных методов значительно активизирует формы учебной деятельности, так как способствует вовлечению большинства студентов в совместную деятельность по достижению поставленных целей, появлению позитивного эмоционального состояния от познавательного общения, осознанию необходимости достижения и вступления в данное общение, понижению уровня тревожности и снятию психологических барьеров при порождении иноязычной речи. Оно способствует формированию психологического компонента межкультурной коммуникации. Главным условием использования данных методов на неязыковых специальностях вуза является их профессиональная направленность и тематическая связь с профилирующими предметами. Это один из возможных путей реализации принципа профессиональной направленности обучения, который позволяет повысить интерес студентов к занятиям по иностранному языку и оптимизировать учебный процесс.

В рамках модели социального общения в процессе работы над тематическим материалом большое внимание уделяется формированию социолингвистической и социокультурной компетенции. С целью формирования иноязычной профессиональной компетенции специалиста предложена и реализована система спецкурсов и факультативных занятий для неязыковых специальностей, дополняющая основной курс иностранного языка. Так при получении профессиональных знаний по профильным специальностям в нашем вузе осуществляется обучение, направленное на формирование у студентов профессиональной компетенции. Овладение профессиональной иноязычной компетенцией позволяет студентам иметь реальные практические преимущества. Студент может использовать профессиональные компетенции информативного и коммуникативного характера в сфере более широкого общения на иностранном языке, контактов и межкультурных связей; может участвовать в различных

международных проектах на профессиональном уровне, вести профессиональную интерактивную работу, работать за рубежом, повышая уровень собственного благосостояния.

Таким образом, формирование профессиональной иноязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей в вузе является одной из основополагающих целей подготовки и обучения, которое подразумевает подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к взаимодействию в профессиональной сфере общения, к постоянному коммуникативно-профессиональному росту, а также социальной и профессиональной мобильности.

Литература:

1. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
2. Тенищева, В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 16.00.09 / В. Ф. Тенищева. М, 2008. – 143 с.
3. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности. / В. Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, 2010. – 344 с.

Безкорвайна О. В., Мороз Л. В.,
Рівненський державний гуманітарний університет

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглядаються актуальні аспекти формування комунікативної компетенції у студентів ВНЗ у процесі викладання іноземних мов, описано її основні складові. Аналізується поняття мультілінгвальності, мовленнєвої та лінгвістичної соціолінгвістичної, соціокультурної, стратегічної, соціальної та дискурсивної компетентності. Охарактеризовано особливості вироблення умінь аудіювання, читання, говоріння, письма. Відзначається науковий аналіз цієї проблеми, яка є свого роду ключем до вирішення багатьох психологічних проблем у сфері міжособистісної взаємодії як у діловому, так і в побутовому аспектах. Розглядаються два різновиди мовної компетенції у сфері вивчення іноземної мови: лінгвістичну та комунікативну.

Ключові слова: комунікативна компетенція, мультілінгвальність, дискурсивна компетентність.

В статье рассматриваются актуальные аспекты формирования коммуникативной компетенции у студентов вуза в процессе преподавания иностранных языков, описаны ее основные составляющие. Анализируется понятие мультILINGVальности, речевой и лингвистической социолингвистической, социокультурной, стратегической, социальной и дискурсивной компетенции. Охарактеризованы особенности выработки умений аудирования, чтения, говорения, письма. Отмечается научный анализ этой проблемы, которая является своего рода ключом к решению многих психологических проблем в сфере межличностного взаимодействия как в деловой, так и в бытовом аспектах. Рассматриваются две разновидности языковой компетенции в области изучения иностранного языка лингвистическую и коммуникативную.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, мультILINGVизм, дискурсивная компетентность.

This article deals with actual aspects of forming communicative competence of university students in teaching foreign languages, its main components are described. The concept of multilingual, communicative and linguistic, sociolinguistic, socio-cultural, strategic, social and discursive competence is analyzed. The peculiarities of developing skills of listening, reading, speaking, writing are examined. There is a scientific analysis of this problem, which is a kind of key to solving many psychological problems in interpersonal interaction in business and in everyday ways. Two types of linguistic competence in foreign languages: the linguistic and communicative are analyzed.

Key words: communicative competence, multilinguism, discursive competence.

Зміцнення державності України, соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, інтеграція у Європу вимагають інноваційних підходів до навчання мов задля інтенсифікації та оптимізації навчального процесу.

Кредитно-модульна система підготовки фахівців – це один із шляхів інновації і оптимізації навчального процесу. Це визнаний в Болонії європейський стандарт вищої освіти, який дозволяє підвищити мобільність студентів і викладачів. Під мобільністю розуміється можливість вільного навчання і викладання у державних вузах за єдиними стандартами. Це важливий чинник входження української національної системи освіти до спільного європейського простору.

Кредитно-модульна система має на меті забезпечення якості навчання студентів. Одним із складових елементів системи сучасної вищої освіти є іншомовна підготовка фахівців. Одним із напрямів програми навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є спрямованість на спеціалізацію та майбутню професійну діяльність студентів [8]. Відповідаючи радикальним змінам, що здійснюються в національній системі вищої освіти в Україні, які були започатковані процесом інтеграції країни в європейський простір вищої освіти, навчальні програми іноземних мов спрямовані на "формування у студентів професійної мовної компетенції, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовища" [6, с. 2].

Метою навчання іноземній мові є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації для успішного виконання подальшої професійної діяльності [11]. В даному випадку йдеться про комунікативність як основний компонент навчання, що визначає кінцеву мету навчання іншомовного спілкування – набуття студентами комунікативної компетенції в усному і писемному мовленні, тобто здатності міжкультурного іншомовного спілкування в залежності від конкретної ситуації. Наведені обставини роблять актуальним розвиток навичок роботи зі словником, що сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей, тобто вміння правильно використовувати іноземну мову у відповідних реальних комунікативних ситуаціях.

Розробкою проблеми комунікативності в навчанні іншомовної компетенції займалися багато вчених і відомих методистів в різних країнах, а саме Н.В. Бордовська, О.О. Леонтьєв, У. Літлвуд, А.К. Михальська, Р.П. Мільруд, І.Р. Максимова, Ю.І. Пасов, Е. Піфо, Г. Уїдоусан, Л.А. Шипіліна та інші. Інтерес до комунікативності не є випадковим, переваги методу безперечні, він набуває все більшого значення в навчанні іноземних мов, адже практичне застосування комунікативного методу дає можливість розвинути здібності особистості та активізувати її творчі задатки [3, с. 2].

Метою статті є дослідження комунікативної компетенції у студентів вищих навчальних закладів.

Комунікативну компетенцію студента можна розглядати як здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування [13].

Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.) передбачає формування **національно-мовної особистості**, що володіє даром слова – усного і писемного, умінням вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття, створення висловлювань у різних сферах, формах і стилях і жанрах мовлення, тобто забезпечення її всебічної **мовленнєвої компетенції** [4].

Молодь часто не може висловити свою думку зв'язно, змістовно, послідовно. Спостерігається суттєве зниження володіння мовленням, збіднілість лексичного словникового запасу, вживання ненормованої лексики, сленгу, жаргонних висловів, відсутність будь-яких граматичних чи пунктуаційних правил в SMS-повідомленнях та E-mail-контактах. Тому перед викладачами стоїть першочергове завдання: розвивати не тільки писемне мовлення, грамотність, а й вчити спілкуватися студентів. Викладач будь-якої дисципліни повинен допомагати майбутнім фахівцям оволодіти навичками оптимальної мовної поведінки, розвивати набуті комунікативні навички студентів, а саме: **як** говорити і **про що** говорити.

Навички спілкування допомогатимуть студентам моделювати вільну і впевнену поведінку в професійній сфері. Оскільки у наших випускників все частіше виникає необхідність професійного спілкування іноземною мовою із зарубіжними партнерами в різних ситуаціях, пов'язаних з роботою спільних підприємств, участю в міжнародних ярмарках, виставках-продажах, переговорами з представниками закордонних фірм, можливістю навчатися за кордоном, або просто подорожувати та пізнавати світ, тощо, тоді і з'являється рушійна сила мовленнєвої компетенції – **мотивація**, тобто підстава, привід для вивчення іноземної мови.

Повернімося до поняття "**компетенція**". За визначенням лінгво-дидактичного словника, компетенція – це сукупність знань, навичок і вмінь, які формуються в процесі навчання тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання певної діяльності. У контексті статті представляє інтерес **лінгвістична компетенція**, яка складається зі знання мовного, а саме лексичного, матеріалу та мовленнєвих навичок володіння цим мовним матеріалом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої спеціальності до участі в міжкультурному спілкуванні.

Факт входження України у 1996 році до Ради Європи визначає необхідність погодження освітніх стандартів України з загальноєвропейськими освітніми стандартами.

Рада Європи висунула та активно підтримує концепцію європейської освіти, що заснована на ідеї "спільного європейського дому". Її ідеологи виходять із того, що Європа – це спільнота, що має спільні духовні витoki і цінності. І відповідно, європейський світогляд має ґрунтуватися на знаннях європейської спадщини, спільного історичного шляху протягом двох тисячоліть.

Провідним інструментом об'єднання націй визнано **мову**.

Стосовно загальних підходів до проблеми мови в Європі, стратегічним спрямуванням мовної політики на континенті є **мультилінгвальність** з перспективою оволодіння кожним європейцем трьома і більше мовами.

У цих умовах викладач іноземної мови стає одним із найбільш необхідних, а дисципліна "Іноземна мова професійного спілкування" – у всіх типах навчальних закладів – однією із пріоритетних.

За результатами анкетування громадян ЄС, німецька мова є рідною для 24% населення, а для 17% – англійська та італійська. Це провідні мови населення Євросоюзу. На запитання про знання другої мови були отримані такі відповіді: англійською володіє 25% населення, французькою – 17%, німецькою – 7% [10].

Європейський стиль мовної освіти передбачає **два різновиди мовної компетенції** у сфері вивчення іноземної мови: лінгвістичну та комунікативну.

Як ми пам'ятаємо, лінгвістика – це наука про мову. **Лінгвістична компетенція** – це здатність вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури, а також розуміти змістові відрізки мови та використовувати їх в тому значенні, в якому вони використовуються носіями мови. Лінгвістична компетенція є основним компонентом комунікативної компетенції. Без знання слів і правил формування граматичних форм та побудови осмислених фраз неможлива комунікація.

Знання, що входять до складу лінгвістичної компетенції, виступають основою для функціонування відповідних навичок. Під лінгвістичними знаннями ми розуміємо знання:

- фахової терміносистеми та характеру її зв'язків;
- соціокультурної наповненості лексичного матеріалу, що вивчається;
- відношення еквівалентності/безеквівалентності між лексичними одиницями іноземної та рідної мов.

На основі цих знань формуються лінгвістичні навички, до яких ми відносимо навички:

- автоматизовано викликати з довготривалої пам'яті еталон слова, словосполучення або готової фрази для вирішення комунікативного завдання;
- розпізнати національно-культурну семантику термінологічної лексики;
- встановлювати відношення еквівалентності/безеквівалентності між лексичними одиницями іноземної та рідної мов.

Вміння вільно, невимушено користуватися мовою у спілкуванні, тобто, передавати й обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування, – це і поняття терміну "**комунікативна компетентність особистості**".

Комунікативна змістова лінія спирається на мовленнєву діяльність, вироблення умінь аудіювання, читання, говоріння, письма.

Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормального говоріння. Аудіювання та говоріння – це два боки усного мовлення.

Говоріння вимагає формувань умінь та навичок діалогічного та монологічного мовлення. Монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи. Основні типи монологічних висловлювань: опис, розповідь, роздум.

Діалогічне мовлення покликане формувати комунікативну компетентність особистості через діалог.

Важливим завданням курсу іноземної мови є навчання спонтанному мовленню.

Письмо як один з видів мовленнєвої діяльності передбачає написання робіт різного характеру. У ході письма ми формуємо навички з орфографії, пунктуації.

Усі ці види мовленнєвої діяльності рівноцінні та важливі.

Одним з важливих засобів розвитку культури професійного спілкування є переклад. Мовний переклад є складним, оскільки передбачає комбінований вид мовленнєвої діяльності, що вимагає від перекладача вибрати доцільне слово чи синтаксичну структуру, знайти відповідні мовні засоби для вираження думки українською чи іноземною мовою.

Оскільки іноземна мова має безпосереднє відношення до сучасного життя, то завдання викладача іноземної мови полягає в тому, щоб дати студентам не тільки мовну підготовку, а й зорієнтувати їх у практичному використанні іноземної мови в техніці (працюючи з комп'ютером), бізнесі (ділові папери іноземною мовою), науці (статті, монографії), і таким чином вивчати мову для життя і професійної діяльності.

Принцип європейськості передбачає також бездоганне знання рідної мови, а ще вільне мовленнєве та мисленнєве переключення з рідної мови на іноземну і навпаки. Адже мовна обмеженість будь-якого спеціаліста не дозволяє йому повністю реалізувати себе. Сьогодні вже не достатньо говорити про необхідність вивчати українську мову, бо вона рідна, материнська. В першу чергу викладачам-філологам потрібно оберігати найцінніший скарб нації – мову і готувати студента як національно-мовну особистість, знайомити представників інших націй з нашими культурними та духовними цінностями, з нашими визначними людьми минулого та сучасності.

Оволодіння мовою як засобом спілкування для сприйняття світу, людей та ідей проходить ефективніше в рівноправній співпраці, активному пошуку, у вирішенні проблемно-пошукових завдань і досягненні значущих цілей через подолання перешкод, мовного бар'єру, а головне і найефективніше – в країні, мова якої вивчається, серед носіїв мови. Мовна практика буде забезпечена.

Формування спільного освітнього простору набуває реальних обрисів. Здійснюються спеціальні європейські проекти і програми: “Лінгва”, “Еразмус”, “ТЕМПУС”, “КОМЕТТ”, “Петра” та інші, їх мета, з одного боку, – це обмін знаннями, методами навчання й виховання, а з іншого – формування спільних поглядів на картину світу, його існування й перетворення.

Серед проектів XXI століття для українських викладачів та студентів найдоступнішими є такі, як-от: “Допомога новим країнам – членам ЄС в оновленні вищої освіти”, “Вища освіта для демократичного суспільства”, “Побудова університету завтрашнього дня: політика та практика вищої освіти в Європі”.

Аналіз матеріалів міжнародних наукових конференцій, наукових розробок у галузі методики викладання іноземних мов, нормативних документів з освіти, власного досвіду, досвіду викладачів-наставників доводить необхідність для фахівця володіння іноземними мовами, що розглядається як спосіб життя в діалозі культур, мов і релігій, а також як основа можливостей критичного розгляду інформації, що надається ЗМІ, рекламою, Інтернетом.

Метою освіти визнано не знання іноземної мови, а вміння нею користуватися.

У проекті “Вивчення мов для європейського громадянства” подано науково обґрунтовану шкалу професійного володіння іноземною мовою:

- Рівень 1 – рівень виживання (Survival),
- Рівень 2 – допороговий (Waystage),
- Рівень 3 – порогів (Threshold),
- Рівень 4 – верхній проміжний (Upper Intermediate),
- Рівень 5 – просунутий (Advanced)”.

Новий національний стандарт вивчення іноземної мови заснований на таких ключових поняттях, як спілкування (Communication), культура (Culture), мотивація (Motivation) та інтерактивність (Advanced).

Провідною метою навчання іноземної мови на “пороговому” рівні визнають формування комунікативної компетенції, що має кілька складових: лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну, стратегічну, соціальну та дискурсивну.

Лінгвістична компетенція передбачає оволодіння певною сумою формальних знань і відповідних їм навичок, пов'язаних із різними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматику. При цьому постає питання: які слова, граматичні структури необхідні людині того чи іншого віку, професії тощо для забезпечення нормальної взаємодії мовою, яка вивчається.

Соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати і перетворювати їх відповідно до контексту.

Мова відбиває особливості життя людей. Вивчаючи багатоманітність планів вираження, можна багато що зрозуміти і дізнатися про культуру країни мови, що вивчається. А це підводить до необхідності формування соціокультурної компетенції. Набуття соціокультурної компетенції не зводиться лише до формування глобальних уявлень про світ. Вона пропонує весь процес навчання іноземної мови.

Певні вміння й навички в організації мовлення, вміння вибудовувати його логічно, послідовно й переконливо, ставити завдання й досягати поставленої мети – це вже новий рівень комунікативної компетенції, що у матеріалах Ради Європи названий стратегічним чи дискурсивним.

Ключовим поняттям концепції вивчення іноземних мов у європейських країнах є “порог комунікації”, а методичними орієнтирами – правильна вимова і сучасне розмовне мовлення. Вивчення іноземної мови, таким чином, виходить за рамки педагогіки і набуває важливого політичного значення. Йдеться про переорієнтацію з оволодіння граматичними структурами на оволодіння живою мовою.

Останньою зі складових комунікативної компетенції, але жодним чином не останньою за значущістю (“The last but not least”) є соціальна компетенція. Вона передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також уміння поставити себе на місце іншого і здатність впоратися із ситуацією, що склалася.

Такий підхід до професійної підготовки викладача знайшов відбиття і в сучасному методі навчання – комунікативно-діяльнісному, що ставить за мету навчання мови через мовлення і заснований на таких ключових поняттях, як “спілкування”, “культура”, “мотивація”, “інтерактивність”. До провідних характеристик цього методу належать наступні:

- адекватність до реального спілкування;
- пріоритет мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку всіх її видів;
- застосування активних форм спілкування (бесід, диспутів, конференцій, круглих столів, обговорень, роботи в “English-speaking Club”), що дають можливість висловитися, виразити свої думки в діалозі чи монологі;
- синхронність, послідовність.

Слід відзначити, що навчати мови – це значить не тільки давати знання про мову, а й навчити користуватися мовою як засобом спілкування, критично мислити, отримувати інформацію з усіх доступних джерел, оцінювати її, розуміти співрозмовника, формулювати власні думки.

Отже, йдеться про формування комунікативної компетенції студентів.

Сучасна вікова психологія визнає провідною діяльністю учнів початкової школи ігрову, для середньої ланки – пізнавальну й ціннісно-зорієнтовану, а в старших класах великого значення набуває комунікативна діяльність: вміння висловитися іноземною мовою. Враховуючи ці провідні види діяльності, нашим викладачам іноземних мов за одне програмне заняття в тиждень вдається не перетворювати заняття на “заняття про мову”, а створювати мовленнєві ситуації для тренінгу у спілкуванні, коректно й позитивно коментувати оцінки, створювати ситуації успіху для кожного, хто навчається, розвивати позитивне ставлення до мови.

За комунікативно-діяльнісного підходу змінюється й роль викладача: він не просто повідомляє знання, але організовує пізнавальну діяльність студентів, створює умови для висловлення власної думки, ставлення до матеріалу, що вивчається, співвідносячи його з реальним життям, залучає, студентів до творчої та мистецької діяльності.

У методичному арсеналі викладачів іноземних мов в даний час повинні превалювати поряд із традиційними формами, нові форми: тематичні бесіди, не завчені заздалегідь, а дискурсивні, диспути, дискусії, інтерв'ю, круглі столи, конференції, захист проєктів, рецензування й реферування, спілкування в електронній пошті та Інтернеті з наступним обговоренням отриманої інформації, рольові ігри, вікторини, драматизації, переклади (синхронні, послідовні, чи дослівні, художні), “English-speaking Club”, тощо.

Література:

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. – К. : Вища школа, 1998. – 195 с.
2. Алферов С. Ю. Местные организации управления за рубежом : проблемы модернизации и реформирования // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 92.
3. Бобильова О. Комунікативний метод як метод активізації творчих можливостей особистості / Англ. мова та література. – 2005. – № 26(108). – С. 2-4.
4. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). [The National program “Education” (Ukraine XXI Century)] – К. : Райдуга, 1994. – С. 8-10.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / За ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Навчальна програма з дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” – Київ : Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”, 2008. – 10 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах. – К. : Ленвіт, 2002. – 346 с.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнко. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
9. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проєкт / Колектив авторів : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 246 с.
10. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : Монографія. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.
11. Сенченко В. О. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів. Гуманізм та освіта. Електронне наукове видання матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції, 2006. : <http://www.comf.vstu.vinnica.ua/2008/txt/>.
12. Соловійова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 2003. – 239 с.
13. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування // Рідна школа. – 2002. – 1(864). – С. 63-65.

Бобиль С. В., Тютюнник В. Ю.,

Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту ім. академіка В.Лазоряна, Придніпровська державна академія будівництва та архітектури, м. Дніпропетровськ

ЗАСТОСУВАННЯ "ІНТЕГРОВаних УРОКІВ" У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РЯІ

У статті обґрунтовано доцільність та ефективність використання "інтегрованих уроків" під час вивчення курсу "Російська мова як іноземна" у вищих навчальних закладах технічного профілю в світлі сучасної дидактики.

Ключові слова: "нетрадиційні", "нестандартні", "пульсуючі", "продовжані" уроки, міжпредметні зв'язки.

В статті обґрунтовано цілесобразність і ефективність використання "інтегрованих уроків" при изученні курсу "Русский язык как иностранный" в высших учебных заведениях технического профиля в свете современной дидактики.

Ключевые слова: "нетрадиционные", "нестандартные", "пульсирующие", "продолженные" уроки, межпредметные связи.

This article is aimed to prove the rationalization for practicability and efficiency of language integrated learning in teaching "Russian as foreign" in technical higher educational establishments of Ukraine in light of modern didactics.

Keywords: "nontraditional," "unconventional," "throbbing," "prolonged" lessons, interdisciplinary communication.

Актуальність. Інтеграція України в міжнародне співтовариство зумовила зміни в економічній і політичній сферах, а також в системі вищої освіти, яка має відповідати світовим стандартам. Забезпечення загальноосвітньої та професійної підготовки іноземних фахівців передбачає не тільки загальний розвиток й удосконалення мовної та комунікативної компетенції, але й формування професійної мовленнєвої культури та культури мислення, досягнення такого рівня володіння мовленням, яке необхідне для активної та плідної участі майбутнього спеціаліста у професійній діяльності. Робота у цьому напрямку вимагає пошуку нових методів та прийомів навчання.

Під час навчання РЯІ найбільш результативними є технології, форми та методи навчання, що враховують професійну спрямованість і зорієнтовані на особу того, хто навчається, його інтереси, схильності і здібності.

Мета статті – дослідження основних тенденцій та проблем, пов'язаних із застосуванням інноваційних форм навчання, а саме "інтегрованих" і "міжпредметних" уроків, аналіз цього типу уроків як методичного прийому у практиці розвитку інтелектуальних можливостей особи, обґрунтування перспективності застосування таких видів уроків під час вивчення РЯІ у технічних навчальних закладах України.

Проблема послаблення інтересу тих, хто навчається, до занять була зафіксована вченими-методистами ще наприкінці минулого сторіччя. Це негативне явище, на їх думку, у першу чергу пояснюється тим, що звичайні уроки, як форма навчання, застаріли, не завжди ефективно стимулюють пізнавальну діяльність і не створюють простору для методичної творчості. На загострення проблеми педагогічна практика відреагувала пошуками нових методів та прийомів, що мають на меті збудження та підтримку інтересу тих, хто навчається, до процесу навчання.

Альтернативою звичним формам проведення навчання стали "нетрадиційні" чи "нестандартні" уроки, специфіку яких розглядали провідні дослідники як в Україні, так і на теренах СНГ (Волкова Н.П., Фіцула М.М., Лозова В.І., Троцько Г.В., Савченко О.Я., Підласий І.П., Кульневич С.В., Лакоценіна Т.П., Бордовська Н.В., Реан А.А., Харламов І.Ф. та інш.). Дослідники цього питання визначили, що при використанні "нетрадиційних уроків" можна досягнути значних позитивних результатів у формуванні загальнонавчальних умінь, стимулюванні пізнавальних інтересів тих, хто навчається, створити передумови для взаємодії суб'єктів навчання, підвищити успішність невстигаючих, бо такі форми навчання дозволяють враховувати індивідуальні можливості особи, їх реальний навчальний потенціал, створюють атмосферу "комфорту" під час навчального процесу.

Специфіка нетрадиційних форм процесу навчання передбачає розробку адекватної технології кожного уроку, а це, в свою чергу, вимагає певної їх класифікації (Волкова Н.П., Фіцула М.М., Лозова В.І., Троцько Г.В., Підласий І.П., Кульневич С.В., Лакоценіна Т.П. та ін.). Сучасна дидактика налічує такі спроби класифікації нетрадиційних уроків: 1) на дві групи – "пульсуючі" та "нестандартні уроки"; 2) у залежності від реалізації основних компонентів навчання при розв'язанні його дидактичних завдань – на уроки цілісного розв'язання завдань навчання 3) за способами організації взаємодії – на продовжані уроки. Активно розробляється класифікація нетрадиційних уроків з окремих предметів: географії, історії, рідної та іноземної мов і літератури тощо. Російські вчені С.В. Кульневич та Т.П. Лакоценіна [7] розробили свою класифікацію, на основі не зовсім звичайних і зовсім незвичайних методів і форм їх проведення. Це уроки із зміненими засобами; уроки, що спираються на фантазію; уроки, що імітують які-небудь заняття або види праці; уроки з ігровою змагальною основою; уроки, що передбачають трансформацію стандартних засобів організації.

Доцільну і достатньо розгорнуту класифікацію нестандартних уроків надає у своєму підручнику "Педагогіка" М.П. Волкова [3, с. 333] Вона виділяє: уроки змістовної спрямованості; уроки на інтегративній основі; уроки-змагання; уроки суспільного огляду знань; уроки комунікативної спрямованості; уроки театралізовані; уроки-подорожування, уроки-дослідження; уроки з різновіковим складом учнів; уроки драматизації; уроки психотренінги.

Одним із шляхів інтеграції вищої освіти є використання міжпредметних зв'язків, що відображено у навчальних програмах з дисциплін. Зв'язок між предметами навчального плану потрібен для того щоб один предмет допомагав студентам краще засвоїти інший. Міжпредметні зв'язки – це окремі короточасні моменти заняття, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Вони мають враховувати вже

наявні інтереси студентів, сприяти їх розширенню за рахунок інтересу до творчої діяльності. Якщо ж під час навчання інтегровано зміст різних дисциплін і студенти включаються в різні види діяльності, щоб в їхній свідомості та уяві виник якийсь образ, тема або поняття, то таке заняття можна вважати інтегрованим.

В умовах систематичного застосування інтегрованих уроків та проблемно-пізнавальних завдань міжпредметного характеру формується інтерес до творчої діяльності й до тих галузей знань, які включено в систему міжпредметних зв'язків. Як відомо, взаємозв'язок предметів є плідним лише за умови здійснення принципу кореляції змісту предметів. Потрібно так організувати міжпредметні зв'язки, щоб не порушувалась послідовність у викладанні тієї чи іншої дисципліни, щоб цей взаємозв'язок сприяв досягненню практичних цілей навчання.

Тож до переваг інтегрованих уроків слід віднести те, що вони сприяють підвищенню мотивації навчання, розвитку мови, формуванню вмінь тих, хто навчається, інтенсифікації навчально-виховного процесу, знімають перевантаження, втому; не тільки поглиблюють уяву про предмет, розширюють кругозір але і спонукають до формування різнобічно, гармонічно і інтелектуально розвиненої особистості. Інтеграція є джерелом знаходження нових зв'язків між фактами, що підтверджує чи поглиблює висновки та спостереження студентів.

Потреба у виникненні інтегрованих уроків зумовлюється цілою низкою факторів: світ пізнається у різноманітті та єдності тому штучне подрібнення предметів не дає уяви про явище в цілому; інтегровані уроки розвивають потенціал тих, хто навчається, спонукають до активного пізнання дійсності, до осмислення та знаходження причинно-послідовних зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей; сама форма їх проведення нестандартна, цікава, використання різноманітних видів роботи під час уроку підтримує увагу студентів на високому рівні, що дозволяє казати про достатню ефективність уроків, інтегровані уроки розкривають значні педагогічні можливості, знімають втому, перенапруження тих, хто навчається за умови перемикавання на різні види діяльності, різко підвищують пізнавальний інтерес, служать розвитку уяви, уваги, мислення, мови та пам'яті; інтеграції у сучасне суспільство зумовлює необхідність інтеграції в освіті – сучасному суспільству необхідні висококласні добре підготовлені фахівці; інтеграція надає можливість для самореалізації, самовираження, творчості викладача, спонукає до розвитку здібностей.

Навчальний процес поділяється на цикли, де кожен об'єднується темою. Тема охоплює певну змістовно легко відокремлювану галузь в межах загальної предметної та понятійної сфери даної науково-технічної спеціальності. Кожна конкретна тема впливає з попередніх і є обґрунтуванням для введення наступних. Всі вони разом відображають основні питання та проблеми конкретної спеціальності, знайомлять студентів з головними "вузловими" темами майбутнього фаху.

Розподіл тем на цикли у загальних питаннях збігається з вивченням саме цих фахових тем на факультетах. Тексти для читання, аудіювання, говоріння й письма відображають різні аспекти тем, що розширює кругозір студентів з питань за фахом.

Так набір тем, що традиційно вивчається на будівельних факультетах на уроках мови, включає наступні: "Майбутня професія", "Будівництво в Україні", "Житлові масиви Дніпропетровська", "Архітектурні пам'ятки старого міста", "Майбутнє міста очима іноземців", "Нові будівельні матеріали в Україні", "Колір в архітектурі" тощо. На економічному факультеті "Історія виникнення грошей", "Грошові одиниці різних країн", "Гроші та сучасна банківська справа", "Центральний банк та його функції. Грошові ресурси", "Податкова система в Україні" та ін.

Але, на наш погляд, це не є достатнім, або може бути достатнім лише на початковому етапі навчання. Іноземні студенти-нефілологи, що навчаються ВНЗ, вирішують для себе подвійне завдання. По-перше, вони повинні отримати якісну професійну освіту і зробити це на чужій, іноземній мові, якою вони на момент вступу до вищого навчального закладу володіють слабо, або не володіють взагалі. Виходячи з цього, вони повинні одночасно, паралельно засвоювати мовну та професійну компетенцію. Проблема у тому, що за формування кожної з цих компетенцій відповідають спеціалісти різних галузей. Лінгвісти, викладачі російської мови опікуються гарним володінням мови взагалі, а спеціалісти-предметники – оволодінням та засвоєнням матеріалу за фахом, і обидві сторони недостатньо співпрацюють між собою. А це загострює і надає вагомості проблемі інтеграції навчального матеріалу.

Якщо на першому етапі навчання, мовленнєвих знань, що надаються за вищевказаними темами фахівцями русистами, ще достатньо, то на старших курсах, коли предмети за фахом ускладнюються та стають більш специфічними, студентам-іноземцям не вистачає наукової та професійної термінології. Тому, на нашу думку, навчальні плани з вивчення РЯІ на старших курсах повинні ускладнюватись та збігатись з темами і програмами вивчаємих за фахом, тобто потрібна інтеграція мовленнєвого та фахового матеріалів. Так, на будівельних факультетах, наприклад, потрібно вивчати такі теми, як: "Промислове та цивільне будівництво", "Конструкційні елементи", "Основи та фундаменти", "Будівельні та ізоляційні матеріали", "Мости, дороги та тунелі", "Будівельні механізми", "Будівельна акустика" тощо, які збігаються з предметами, що вивчаються за фахом. А це, на нашу думку, потребує розробки додаткових навчально-методичних матеріалів і в ідеалі створення спеціального підручника, у розробці якого повинні брати участь філологи та фахівці. Тоді на уроках мови ми отримаємо справжню інтеграцію мовленнєвого та фахового матеріалів, що одночасно сприятиме покращенню професійної підготовки майбутніх фахівців-іноземців. А це у свою чергу сприятиме росту міжнародних рейтингів наших вищих навчальних закладів.

Таким чином, введення до навчального процесу інтегрованих занять:

1) Створює сприятливі умови для актуалізації потенціалу студента, його пізнавальних потреб та інтелектуальних здібностей.

2) Сприяє запам'ятовуванню мимоволі, коли матеріал утримується в пам'яті не тому, що його потрібно запам'ятовувати, а тому що його неможливо не запам'ятати, оскільки студент зацікавлений змістовою складовою матеріалу.

3) Призводить до використання "внутрішніх резервів" тих, хто навчається, що в свою чергу, дозволяє підвищити ефективність навчання, тобто студент, маючи певний досвід, знання, інтереси в професійній галузі, пови-

нен не просто утримувати в пам'яті отриманий з іноземної мови матеріал, але осмислювати та "привласнювати" його з тим, щоб користуватися ним під час рішення різноманітних завдань мовного та професійного характеру.

Таким чином, теми, що вивчаються на заняттях з РЯІ, збігаються з фаховими, що допомагає не тільки засвоєнню і володінню відповідною фаховою лексикою та термінологією, кращому розумінню технічних спеціальних текстів, але і часто, на думку самих студентів, сприяє опануванню матеріалу. Наприклад, тема "Проектуємо будинок" мотивує студентів не лише до швидкого опанування відповідним лексико-граматичним матеріалом, але й готує студента до усних виступів, написання пояснювальних записок, захисту проекту. Як показує наш досвід, ці факти треба враховувати під час складання навчальних програм, щоб вони якомога точніше збігалися з вивченням відповідних фахових тем за спеціальністю.

Як показує практика, найбільш доцільно нестандартні уроки використовувати як підсумкові під час узагальнення та закріплення знань, вмінь і навиків, або під час введення нової теми. Не треба зловживати подібними формами організації навчального процесу, оскільки це може призвести до втрати стійкого інтересу до дисципліни, що вивчається та самого процесу навчання.

Підготовка до нестандартного уроку може здійснюватися у відповідності з алгоритмом колективної творчої діяльності: формулювання мети уроку, планування, підготовка, проведення уроку, висновки. Необхідно розглянути стратегію, тактику організації колективної творчої діяльності тих, хто навчається, на кожному етапі. Нестандартні уроки руйнують штампи в організації навчального процесу, сприяють його оптимізації.

У процесі підготовки будь-якого типу уроку використовуються різноманітні види навчальної роботи: фронтальна, групова, парна й індивідуальна.

Висновки. Таким чином, широке застосування "інтегрованих уроків" та міжпредметних зв'язків під час навчання РЯІ заслуговує на достатню увагу. Вони сприяють підвищенню ефективності навчання, оскільки, спираючись на знання, набуті при вивченні інших предметів, студенти знаходять нові логічні зв'язки у навчальному матеріалі, як за фахом, так і з мови, що вивчається. А це, в свою чергу, розвиває в них цікавість до навчання, активізує мислення, робить їх знання свідомими, міцними. Ці фактори у свою чергу сприяють розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетенції, що відображається у висококваліфікованій професійній діяльності, у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах спілкування. Окрім того, міжпредметні зв'язки дають змогу раціонально використовувати час, відведений на вивчення навчального матеріалу, що вагомо зменшує навантаження студентів. Тому, на нашу думку, ця проблема потребує подальшого вивчення та розробки, як в дидактичному, так і в методичному аспектах.

Література:

1. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". – К. : Райдуга, 1994.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – К., 2004. – С. 10-18.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : Посібник, Київ, 2002.
4. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки. Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність : посібник для учителів – 2-ге вид. – доп. – Луганськ, СПД Резников В.С., 2007.
5. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Анализ современного урока. Практик. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. Заведений, слушателей ИПК. Изд-е 2-е, доп. и переработ. – Ростов н / Д : Изд-во "Учитель", 2003.
6. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Не совсем обычный урок. Практическое пособие., изд. "Учитель", Воронеж, 2001 г.
7. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Совсем необычный урок. Практическое пособие., изд. "Учитель", Воронеж, 2001 г.
8. Подласый И. П. Педагогіка : Новый курс : Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений : В 2 кн. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002.
9. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб, Златоуст, 2000.
10. Харламов И. Ф. Педагогіка : Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 1999.
11. Шоган В. В. Технология личностно ориентированного урока. Учебно-методическое пособие для учителей, методистов, классных руководителей, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК., изд. "Учитель", 2003.

Богданович Т. Г.,

Львівський інститут банківської справи Університету банківської справи НБУ

МЕТОДИЧНА СТРАТЕГІЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВНЗУ

При виборі та застосуванні методів навчання найкращих результатів можна отримати при збалансованому використанні різних методів, адекватних меті та ситуації навчання. Інтегративний підхід забезпечує формування всіх компетенцій студента, відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання, реалізує потенціал міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: методи навчання іноземної мови, вибір методів, інтегративний підхід, формування компетенцій студента.

При выборе и применении методов обучения наилучших результатов можно добиться при сбалансированном использовании разных методов, адекватных цели и ситуации обучения. Интегративный подход обеспечивает формирование всех компетенций студента, отвечает принципам личностно ориентированного обучения, реализует потенциал межпредметных связей.

Ключевые слова: методы обучения иностранным языкам, выбор методов, интегративный подход, формирование компетенций студента.

In terms of method choice and use, the best results are achieved by means of balanced correlation of various methods relevant to the objectives and situations of teaching. The integrative approach ensures students' competence formation, meets the requirements of personality-oriented education, realizes the potential of inter-subjects links.

Key words: methods of foreign language teaching, choice of methods, integration approach, developing student's competencies.

Важливою умовою та запорукою постійного навчання протягом життя, що є одним із положень загальноєвропейських освітніх рекомендацій, необхідним компонентом повноцінної професійної діяльності спеціаліста, є іншомовна компетенція. Відтак, предмет іноземної мови стає одним із провідних у вищій школі, оскільки саме він дає ключі до отримання інформації про новітні технології у галузі майбутньої професії студента, уможливує партнерське спілкування фахівців, допомагає ширше презентувати та поширювати результати своїх наукових пошуків, вирішувати професійні проблеми спільно із колегами з інших країн.

В умовах європейської інтеграції, розвитку науково-економічних зв'язків України в системі іншомовної освіти країни відбуваються значні зміни. Особливо актуальними можна вважати посилення загальної тенденції інтерактивного вивчення іноземної мови, акцент на розвитку соціально-культурної та професійної компетенції. Забезпечення необхідного рівня сформованості професійно-комунікативного компонента володіння іноземною мовою, диверсифікація та індивідуалізація освіти, акцент на практичній та професійно-детермінованій спрямованості навчання – основні концептуальні засади вищої освіти сьогодні.

Такі зміни освітніх парадигм потребують відповідних змін і у всій системі викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі. Кожний компонент цієї системи – зміст, форми, методи та засоби навчання – повинні бути адаптовані до того, щоб уможливити розвиток у студентів ряду необхідних компетенцій (мовної, комунікативної, соціально-професійної, міжкультурної, стратегічної).

Важливою проблемою, яка завжди стояла перед викладачем іноземної мови як на етапі планування, побудови структури заняття, так і при реалізації кожного його фрагмента і яка є особливо важливою зараз при великому розмаїтті методико-педагогічних рішень, є проблема вибору. В наш час, коли свобода вчителя при застосуванні різних методичних принципів є загальноприйнятою і підтверджена документами освітянських установ різних рівнів, успішними, влучними можна вважати ті рішення щодо стратегії навчання, які базуються на інтуїції, власному досвіді викладача, з одного боку, і на науково обґрунтованих, загальноновизначених доробках і рекомендаціях, з іншого.

Однією із тез, яка подана у матеріалах Ради Європи стосовно розвитку вищої освіти – *'An Introduction to the Current European Context in Language Teaching' (2004)*, є постійне збагачення методичних знань, розвиток професійної майстерності викладача. Одним із шляхів досягнення цього є глибоке вивчення теоретичної літератури з питань історії, характеристики та особливостей застосування окремих методів, чітке уявлення про відповідність їх ситуаціям навчання і, нарешті, трансформації теоретичних знань у професійні дії при проведенні заняття з іноземної мови.

Досвідчений викладач має, як правило, багаті знання про здобутки та стан методичної науки як в діахронічному плані, так і сьогодення.

Бувають випадки, коли серед безлічі методів, що класифікуються за видами мовленнєвої діяльності (e.g. *reading method, creative writing method*), лінгвістичними аспектами (e.g. *oral speech method, grammar-translation method*), логічними категоріями (*synthetical, analytical methods*), або які об'єднуються в певні "парасольки" – підходи до вивчення іноземної мови (e.g. *situational approach, communicative approach, natural approach*), викладач застосовує один – два методи. Така одноманітність методичної стратегії може мати негативні наслідки – гіпертрофовані знання, вміння та навички з одного аспекту і нехтування, брак компетенції – з іншого.

Як показує вивчення вітчизняної та зарубіжної практики викладання іноземної мови, останнім часом спостерігається стійка тенденція застосовувати елементи різних методів на різних етапах заняття в залежності від мети, матеріалу вивчення, рівня лінгвістичної підготовки групи. Так, *H. G. Widdowson*, ще в розквіт і час повального захоплення комунікативним підходом, коли формування лексико-граматичних навичок відійшло на задній план, стверджував, що діяльність викладача має носити еkleктичний характер.

Доцільно тут згадати і теорію *Natural Approach* С.Д. Крашена (*Stephen D. Krashen*) з його опозицією *acquisition : learning*, або хрестоматійну теорію про стадії вивчення іноземної мови Гарольда Палмера (*H.E. Palmer*), які пропонували застосовувати різні методи в умовах навіть одного заняття в залежності від мети, стадії та умов навчання.

Дж. Гармер (*J. Harmer*) пропонує свою теорію вивчення іноземної мови – *Balanced Activities Approach*, згідно якої акцент ставиться не на одному – двох оперативних методах чи аспектах діяльності, а на правильному виборі та послідовності застосування різних методів. Суттю підходу збалансованої діяльності є те, що в певній ситуації навчання застосовується комплекс методів, кожний з котрих є ефективним саме для цієї ситуації. Цей підхід, що базується на інтеграції певних методів, надає більше можливостей альтернативи, спрощує шлях до набуття мовно-комунікативної компетенції завдяки логічній моделі послідовності видів діяльності (I Input (a. roughlyly tuned; b. finely tuned). II Practice. III Output), використовує екстралінгвістичні ресурси. Так, на етапі пояснення і первинного засвоєння матеріалу традиційні методи з їх увагою до мовних вправ, розвитку мовної компетенції (*accuracy*) є цілком придатними. З метою дальшого розвитку практичних навичок мови (*directed, semidirected practice*) можна застосовувати більшість відомих методів (e.g. *direct, audio-lingual, community, situational, total physical approaches etc*). Для розвитку комунікативної компетенції студентів (*fluency*) неоцінним є досвід комунікативного та ситуативного підходів. Комунікативно орієнтоване навчання і сьогодні є одним із пріоритетів викладання іноземної мови у вищій школі, але вже ні у кого не викликає сумнівів те, що комунікативної компетенції можна досягти при умові добре сформованих мовних навичок, розвиток яких досягається різними методами. Дж. Гармер вважає, що саме підхід збалансованої діяльності, як ніякі інші, забезпечує системність, циклічність, варіативність навчання, робить його особистісно орієнтованим, розкриває потенціал внутрішньої мотивації.

Актуальність проблеми методичної стратегії викладача іноземної мови набуває особливого значення в умовах підготовки спеціалістів, здатних використовувати іноземну мову як інструмент для отримання нової інформації, як засіб свого фахового росту в ситуаціях професійного спілкування. Найпотужнішим знаряддя цього є впровадження у процес навчання іноземних мов інформаційно-комп'ютерних та телекомунікативних технологій. Саме вони надають можливість швидко, ефективно, персоналізовано створити та застосувати певний методичний інтеграл для проведення заняття, циклу занять, курсу, метою яких є не просто вивчення іноземної мови, а професійне зростання через оволодіння цією мовою. Можливість акцентуації професійного контексту навчання робить новітні технології унікальним засобом, який спрощує, прискорює професійне зростання майбутнього фахівця, готує його до спроможності розуміти, шукати, відбирати інформацію за фахом, адекватно реагувати та діяти в умовах професійної та соціальної комунікації, застосовувати іноземну мову як спосіб організації самонавчання та постійного фахового вдосконалення.

Новітні технології уможливають безліч варіантів презентації мовного матеріалу, лексико-граматичної практики, контролю та тестуванню знань, вмінь та навичок студентів. Саме вони спрощують створення різних ситуацій навчання (індивідуальної, групової, самостійної та автономної роботи) та спілкування з врахуванням індивідуальних можливостей та інтересів студентів, забезпечують інтерактивне аудіовізуальне середовище, в повній мірі реалізуючи принцип інтерактивності навчання. Доступ до найширшого кола нових джерел інформації по фаху, участь в форумах та роботі груп за професійними інтересами, можливості моделювання науково-виробничих ситуацій сприяють науково-практичному та інтелектуальному розвитку студента як майбутнього спеціаліста. Стимулювання когнітивних навичок студентів при здобуванні знань засобами іноземної мови сприяє інтеграції знань, отриманих і з інших навчальних предметів, що реалізує принцип міжпредметних зв'язків.

Таким чином, при роботі з використанням новітніх технологій застосовуються компоненти різних методів з метою формування мовно-комунікативних, соціо-професійних та стратегічних компетенцій студента.

На наш погляд, немає підстав протиставляти методи як старі, традиційні та сучасні, новітні. Зміст, мета, особливості застосування кожного метода залишаються ті самі. Змінюються умови та форми реалізації методів, спостерігається тенденція до більшої інтегрованості різних методів. Важливо те, щоб теоретична обізнаність викладача, його практична майстерність були достатніми для того, щоб прийняти правильне рішення як щодо вибору та застосуванню певного методу на певній стадії навчання, так і щодо правильної збалансованості, співвідносності, інтегралу різних методів та їх послідовності, адекватних меті та ситуації навчання.

В наш час змін освітніх парадигм, коли навчання іноземної мови розглядається не просто як опанування певного набору навичок і вмінь, а як процес формування компетенцій діяльнісного характеру, як спосіб реалізації особистісних потреб студента, саме такий підхід інтеграції компонентів різних методів видається найбільш ефективним, універсальним і логічним.

Література:

1. Величко Г. Г. Комп'ютерні технології навчання: Зб. наук. пр. – Київ-Вінниця, 2002.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003.
3. Науменко Л. П. Основи теорії мовної комунікації. – К.: Інститут філології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, 2005.
4. Harmer, Jeremy. *The Practice of Foreign Language Teaching*. – Longman, 2001.

Ветрова І. М.,
Рівненський державний гуманітарний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються особливості компетентісного підходу у викладанні іноземної мови, аналізуються підходи до визначення поняття “компетентність”, висвітлено значення лінгвопедагогічної компетенції, міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: компетентісний підхід, лінгвопедагогічна компетенція, міжпредметні зв'язки.

В статье рассматриваются особенности компетентностного подхода в преподавании иностранных языков, анализируются подходы к определению понятия “компетентность”, определено значение лингвопедагогической компетенции, межпредметные связи.

Ключевые слова: компетентностный подход, лингвопедагогическая компетенция, межпредметные связи.

The article discusses peculiarities of competence approach in teaching foreign languages, analyzes approaches to the notion of “competence”. Such notions as “linguopedagogical competence”, “intersubject connections” are given attention to in this article

Key words: competence approach, linguopedagogical competence, intersubject connections

Аналіз публікацій Сучасному періоду розвитку вищої освіти в Україні властиве оновлення всіх її аспектів згідно з новою парадигмою розвитку людства в умовах постіндустріального суспільства, де на першому плані є не нагромадження матеріальних благ, а розвиток людського потенціалу у формі знань, інтелектуальних здібностей і практичних навичок.

Цій вимозі відповідає компетентісний підхід до освіти як концептуальна основа освітньої політики, адже, на думку сучасних науковців (В. Байденко, В. Болотов, Ф. Вайнерт, М. Вачевський, Е. Зеєр, І. Зимня, П. Йегер, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Пометун, А. Хуторський, В. Шадриков), лише освіта, базована на компетентісному підході, може забезпечити конкурентоспроможність і професійну мобільність фахівця.

Вивчення стану дослідженості проблеми компетентісного підходу як вектора розвитку освіти у вітчизняних наукових джерелах свідчить, що цей аспект представлено у працях О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшиної (розроблення та впровадження компетентісного підходу в зарубіжних країнах); С. Гончаренка, І. Гушлевської, І. Чемерис (визначення поняття компетентності); Н. Авшенюк (професійна підготовка фахівців на основі стандарту компетентності); Н. Бібік, І. Єрмакова, О. Савченко, С. Трубачева, Л. Парашенко (компетентісний підхід в освітньому процесі); Н. Креденець (історико-педагогічний аналіз професійної компетентності); В. Циби (життєва компетентність); П. Горностай (рольова компетентність); Н. Баловсяк (інформаційна компетентність фахівця); В. Баркасі, Л. Васильченко, І. Гришиної, Т. Григорчука, Л. Дибкової, Г. Копил, Н. Лісової, В. Саюк, С. Степаненко, С. Сисоевої, А. Тупчій, О. Чумакової, Т. Шаргун (формування професійної компетентності фахівців).

На сучасному етапі суспільного розвитку до пріоритетних цінностей належать гуманізація та демократизація. Гуманізація педагогічного світогляду пов'язана передусім із готовністю вчителя відмовитися від застарілих функціонально-рольових стереотипів як у сприйнятті дитини, так і в сприйнятті себе як професіонала. Водночас слід зауважити, що можливості й питома вага участі викладачів у процесі гуманізації досить різні, визначаються як світоглядом і професійним рівнем, так і змістом навчальних програм, підручників. Між вищою освітою та демократичним суспільством устанавлюються особливі стосунки. Вища освіта відіграє важливу роль у суспільстві і несе відповідальність за формування свідомого громадянина, що відбувається завдяки належно організованому змісту та формі. Перед вищою педагогічною школою ставиться завдання не просто підготовки компетентного вчителя, відповідального громадянина, але й людини, здатної самостійно оцінювати все те, що відбувається в суспільстві, і будувати свою діяльність відповідно до інтересів людей, які її оточують.

У той же час модернізації потребує й лінгвістична освіта, оскільки необхідно ліквідувати протиріччя, що існують між вимогами суспільства до рівня компетентності вчителя іноземної мови (ІМ) та сталою вузько профільною моделлю підготовки спеціаліста у вищій; між все більшим інтересом педагогічної науки до проблем формування професійно значущих і особистісних характеристик майбутнього вчителя та відсутністю розроблених адекватних технологій реалізації такого процесу в системі вищої освіти.

Згідно з вищевикладеним стає очевидною актуальність проблеми формування ключових компетенцій майбутнього педагога – фахівця іноземної мови.

Мета: розглянути можливості реалізації компетентісного підходу у процесі викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дослідники застосовують різні категорії: “компетенція” і “компетентність”, часто їх визначення неоднозначне, проте обидва мають безпосереднє відношення до професійної підготовки філологів. Зазначимо, що в зарубіжній педагогіці поняття “компетентність” і “компетенція” ототожнюються. Їх диференціюють відомі російські вчені А. Хуторський та В. Краєвський та інші дослідники (Г. Топольницька М. Єрмоленко, В. Міжеріков). Іншими науковцями ці поняття ототожнюються. (В. Афанасьєв, М. Нагач, А. Маркова, А. Михайліченко й В. Аніщенко О. Бодальов). У сучасній психолого-педагогічній літературі компетенція розглядається як категорія оцінки, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності та забезпечує досягнення нею успіхів у цій же сфері. Оцінку категорію складають такі компоненти, як структура знань і вмінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до самовдосконалення.

Отже, компетенція – це стійка готовність і здатність людини до активної професійної діяльності, успіх якої залежить від таких основних елементів: глибоке розуміння суті завдань і проблем, які розв’язуються; наявність досвіду у даній сфері; вміння обирати засоби і способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і привносити корективи у процес досягнення мети.

Ми погоджуємося з Котенко О.В. щодо визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови як інтегрованого утворення його особистості, яке синтезує в собі необхідні компетентності (практично-методична, психолого-педагогічна, особистісно-мотиваційна) та відповідні компетенції (мовна, мовленнєва, лінгвокраїнознавча, дискурсивна, соціокультурна, комунікативна, здатність до самоосвіти, самопізнання, полікультурність, діалогічність та ін.), взаємовплив яких сприяє ефективній педагогічній взаємодії у процесі професійної діяльності [6].

Професійне становлення майбутнього вчителя іноземної мови, розвиток його професійної компетентності стає можливим через формування відповідних компетенцій, структурними елементами яких є конкретні професійні та особистісні якості, узгоджені із соціальним запитом суспільства на вивчення іноземних мов, а також глобалізацією та інтеграцією світової спільноти. Такі якості дозволять найбільш повно реалізувати себе в педагогічній діяльності, застосувати не тільки професійні уміння та знання, а ціннісні якості людини, зв’язані з його культурою, мораллю, здатністю до творчості.

Найбільш важливою для професійної компетенції викладача іноземної мови вчені вважають **комунікативну компетенцію**, під якою розуміють здатність спілкуватися усно і письмово з носієм конкретної мови в реальній життєвій ситуації. Поняття комунікативної компетенції багатоаспектна та включає декілька субкомпетенцій [8, с. 11] таких як лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна та про граматична, яка в свою чергу, включають дискурсивну та функціональну (стратегічну) компетенції. Професійна компетентність учителя англійської мови передбачає насамперед **лінгвістичну компетенцію**, тобто здатність здійснювати вибір мовних засобів, застосовувати їх відповідно до контексту з урахуванням семантичних особливостей слів і словосполучень, згідно із стилем та характером спілкування, передбачаючи ефект на співрозмовника. Лінгвістична компетенція при вивченні ІМ – використання ІМ в реальних життєвих або наближених до життєвих ситуацій. Безумовно, формування лінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну комунікацію, важливе для педагога. В основу **дидактичної компетенції** викладача іноземних мов входить набутий синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх); умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх); навичок творчої педагогічної діяльності. В основі ціннісно-мотиваційного компонента педагогічної компетентності вчителів іноземної мови є загальнолюдські та педагогічні цінності.

Отже, всі перераховані компоненти і види компетенцій інтегруються в одне найбільш синтезоване утворення – **педагогічну компетенцію**, що є інтеграційною властивістю особистості фахівця, виявляється в соціолінгвістичній, дидактичній, комунікативній, ціннісній орієнтації вчителя, його здатності до рефлексії у професійно-педагогічній діяльності. З цих позицій педагогічну компетенцію слід розглядати як загальний критерій педагогічної компетентності викладача іноземної мови.

Давидова І.В. розглянувши поняття “компетентність”, “компетенція” у співставленні з іншомовною мовленнєвою діяльністю та професійно-орієнтованою, творчо-пізнавальною навчальною діяльністю запропонувала поняття “**лінгвопедагогічна компетентність**” (ЛПК), структуру якого складають три взаємозв’язані компетенції: комунікативна, когнітивна, креативна. Отже, у сферу ЛПК входить розвиток мовних/мовленнєвих навичок, інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу. Комплексний підхід до підготовки сучасних спеціалістів іноземної мови в педагогічному виші передбачає формування у студентів ЛПК та відповідних компетенцій [2].

У процесі практичної навчальної діяльності ми використовуємо комплекс різноманітних методів, які сприяють розвитку вказаних компетенцій. До них належать: “ідейна сітка”, метод проектів, рольові та ділові ігри, створення навчально-мовленнєвих ситуацій. Такі методи є вагомими для організації та реалізації іншомовного спілкування на заняттях: вияву, збору, та впорядкування інформації та думок, для планування і розвитку асоціативного мислення, для розвитку творчих, розумових, мовних здібностей. Отже, початковий процес, який включає методи активізації пізнавальних здібностей, творчої співпраці привносить вагомий внесок у формування комунікативної, когнітивної та креативної компетенції ЛПК студентів, що, допоможе їм у майбутньому зайняти достойне місце в професійній сфері. Характеризуючи специфіку предмета ІМ, зауважимо, що процес навчання при цьому здійснюється в руслі культурологічного, лінгвістичного, лінгвокраєзнавчого, комунікативного і ситуативно-тематичного підходів.

Важливо зазначити, що сама поліпредметна дисципліна “Іноземна мова” є навчальною дисципліною компетентнісного типу, такою, де переважає діяльнісний зміст, що надає особливу можливість реалізації практико-орієнтованого компетентнісного підходу. Акцент на особистісно-значимих аспектах навчальної діяльності важливий для формування заданих компетенцій, оскільки в самому понятті компетенцій обов’язково присутнє особистісне начало.

Упровадження компетентнісного підходу тісно зв’язане з міждисциплінарним проектуванням навчального процесу. Такий підхід сприяє створенню науково-методичної бази для розвитку української освіти в контексті Болонського процесу. Інтегративні компетенції, що формуватимуться при такому підході, допоможуть випускникам наших вишів стати повноправними учасниками міжнародних форумів, вебінарів, семінарів професійного спрямування. Інтеграційний характер змісту начального предмета ІМ сприяє реалізації ідеї міжпредметної координації та інтеграції знань. Залучення знань, умінь та навичок зі сфери інших дисциплін зумовлює всесторонній розвиток і змінює зміст процесу навчання, що в кінцевому результаті покращує засвоєння нового матеріалу. На практиці такі підходи реалізуються на різних рівнях (зміни у робочих навчальних планах, оновлення освітніх програм, створення підручників професійного спрямування). Основним способом реалізації міждисциплінарно-

го синтезу на заняттях є актуалізація знань. Це передбачає створення проблемних внутрішньопредметних ситуацій, раціональний відбір навчального матеріалу для логічного конструювання міждисциплінарних відповідників. Основні види діяльності студентів на етапі актуалізації знань можуть бути усні відповіді, письмові самостійні роботи щодо вказаних тем.

Компетентісний підхід актуалізує проблему використання міждисциплінарних зв'язків і створює умови для міждисциплінарного переносу знань, а також передбачає процес самоосвіти студентів. У сучасній педагогіці значення міждисциплінарних зв'язків збільшується, що сприяє раціоналізації навчального процесу. Адже у світлі сучасних тенденцій щодо синтезу та інтеграції наукових знань саме міждисциплінарні зв'язки є одним із шляхів інтегрування освіти, засобом підвищення загальноосвітнього, загальнокультурного потенціалу наукового закладу. Крім того, «завдання і зміст іншомовного навчального спілкування студентів змінюються і розширюються за рахунок міждисциплінарного підключення іноземної мови до вивчення інших предметів» [4, с. 3]. Через взаємозв'язок навчальних дисциплін на засадах міждисциплінарної координації іноземна мова дає можливість сформулювати у студентів цілісну картину світосприйняття. Здійснення такої координації передбачає цілеспрямоване використання всього арсеналу форм, методів, прийомів, педагогічних засобів, які допомагають виявити нові можливості їх використання у викладанні різних дисциплін. Міждисциплінарна координація створює умови для актуалізації знань студентів у різних наукових галузях, спонукає до пошуку нової цікавої інформації, вона дає змогу кожному студенту відчути себе дослідником, долучитися до реалій раніше не відомої, чужої культури.

Дидактичною формою реалізації інтегрованого змісту в програмі базової дисципліни ІМ може стати міждисциплінарний модуль, який завдяки внутрішній мобільності видається нам досить зручним засобом актуалізації міждисциплінарних зв'язків у навчальному процесі. При модульному навчанні студентам внаслідок максимум часу працювати самостійно, що вчить самоорганізації, самоконтролю та самооцінці. Прикладом модуля міждисциплінарної інтеграції може стати модуль «Альтернативна освіта», який поєднає в собі змістовні компоненти дисциплін ІМ та педагогіки. Такий вибір кореляції дисциплін зумовлений, по-перше, тим, що педагогіка є фаховою дисципліною філологічних напрямків підготовки вчителя, по-друге, що головним призначенням дисципліни ІМ – формування необхідних професійних компетенцій (опанування спеціальної лексики професійного спілкування, формування соціокультурної компетенції на основі компаративної технології, компетенції саморозвитку). Реалізація експериментального модуля дозволить не лише систематизувати педагогічні знання студентів, але забезпечити вихід на вищий рівень лінгвістичного розвитку, дасть кожному з них орієнтир на професійний творчий саморозвиток. Тема такого модуля особливо актуальна для формування особистості педагога у відкритому суспільстві, де майбутнє не може бути чітко прогнозоване, а теперішнє має декілька потенційних ліній розвитку: людина знаходиться в ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення відповідно до швидкозмінних умов життя. Тому в освіті повинні створюватися умови для розвитку інтелекту і творчих якостей особистості, підготовки її до життя у відкритому суспільстві, самостійної взаємодії з динамічним світом професійної праці. Це завдання, на нашу думку, не тільки і навіть не стільки змісту освіти, скільки педагогічних технологій, які забезпечують втілення прогресивних концептуальних підходів до освіти у реальному навчально-виховному процесі. Альтернативна освіта здатна показати варіанти вибору, можливості запровадження нетрадиційних підходів у навчанні, посилює практичну орієнтацію іншомовної освіти, яка виходить за рамки освітнього процесу вишу. Це значно вплине на усвідомлення необхідності постійного оновлення своїх знань, на прагнення опанувати нову інформацію для успішного застосування в конкретних умовах діяльності, формування орієнтира в педагогіці. Після обговорення такої інформації в інтерактивному режимі студенти за власною ініціативою готують доповіді й англійською мовою презентують їх на заняттях із фахової дисципліни. Викладачі англійської мови вдало використовують мотивацію студентів до викладення свого бачення вирішення проблеми і вводять необхідну професійну лексику безпосередньо в ході дискусії, що сприяє кращому її запам'ятовуванню і вживанню в продуктивному мовленні. Сам алгоритм проведення дискусії створює сприятливі умови для формування соціокультурної компетенції на основі компаративної технології – студенти порівнюють можливості нетрадиційної освіти за кордоном та в Україні. Емоційне забарвлення процесу навчання майбутніх випускників педагогічних дисциплін досягається шляхом включення у зміст занять фрагментів, що містять не тільки теоретично, скільки емоційно значиму інформацію. Серед них: використання нестандартних, маловідомих матеріалів періодики, екскурси в історію, матеріали власних наукових досліджень викладача, інформація про етноспецифіку виховання, трансляція педагогом особистісного ставлення до феноменів педагогічної дійсності та професійних знань.

Важливо проектувати навчальний процес з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, сукупності взаємозв'язаних форм і засобів навчальної діяльності, спрямованих на формування інтегрованих компетенцій засобами іноземної мови. Міждисциплінарне проектування відображає прикладний аспект зміни інтеграції в навчальному процесі вищої школи і є засобом поглиблення компетентісного підходу в організації освіти

Особливо важливо підкреслити, що засобом формування лінгвопедагогічної компетенції стає, за визначенням Попової Н., професійна іншомовна лінгвокомп'ютерна субкомпетенція студентів [10]. Під такою компетенцією ми будемо розуміти вміння та готовність студентів використовувати електронні ресурси для подальшого вдосконалення своїх знань іноземної мови та для опанування своєї професійної, наукової сфери, відповідно використовуючи матеріали іноземною мовою. При самостійному виконанні завдань відбувається взаємодія іншомовного, професійного та комп'ютерного компонентів, посилення лінгвопедагогічної компетенції здійснюється на заняттях при обговоренні різних варіантів виконання завдань, де кожен може виявити свій оригінальний підхід. При цьому вони знайомляться з сайтами, що будуть актуальні в подальшому професійному розвитку. Прикладом таких завдань пропонуємо підготовку презентацій з професійної тематики. Презентація – завдання найбільш потенційно містке та інтегративне, тож таке формування лінгвокомп'ютерної субкомпетенції у складі проектної компетенції, яка включає знання, навички та вміння з ІМ разом із застосуванням електронних ресурсів, є найважливішим показником сучасної освітньої парадигми.

Висновки. Реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх педагогів передбачає відбір і деталізацію освітніх компетентностей, розробку технології їх впровадження у навчальний процес вищого навчального закладу. Проведене дослідження дає підставу вважати формування лінгвопедагогічної компетенції стержневим у системі підготовки майбутніх учителів-філологів, засобом її формування стає професійна іншомовна лінгвокомп'ютерна субкомпетенція студентів. Успішній реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів сприяє міжпредметна інтеграція, коли потенціал провідної дисципліни „Іноземна мова” посилюється іншими предметами соціально-гуманітарного циклу, зокрема “педагогікою”. У цьому й полягають, на нашу думку, перспективи подальших досліджень.

Література:

1. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. – К. : Плеяда, 2005. – 120 с.
2. Давыдова И. В. Компетенции как фактор комплексной подготовки учителей иностранного языка в педвузе // Образование и наука. – 2008. – № 5 (53). – С. 67-74.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Коваленко О. Удосконалення системи шкільної іншомовної освіти в контексті соціально-педагогічної трансформації освітнього простору / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 13-16.
5. 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. – 112 с.
6. Котенко О. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя іноземної мови // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць Випуск 6. – К., 2011. Режим доступу до документа : <http://www.psyh.kiev.ua/>
7. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.
8. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
9. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. – В кн. : “Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики” / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
10. Попова Н. В. Способы актуализации междисциплинарных связей в лингводидактическом аппарате учебника по иностранному языку // Вестник ХНУ. – № 18. – 2011. – С. 197-206.
11. Современные языки: изучение, преподавание, оценка // Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. – Страсбург, 1996. – 145 с.

Волошанська І. В., Хало З. П.,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

СВОБОДА ТА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНІ СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ К. УШИНЬСЬКОГО

У статті проаналізовано психолого-педагогічні засади та умови формування мовно-комунікативної культури суб'єктів навчально-виховного процесу на ґрунті свободи та діяльності крізь призму педагогічних поглядів К. Ушинського, вказано на можливості використання педагогічних ідей ученого у сучасному навчально-виховному процесі.

Ключові слова: навчально-виховний процес, свобода, діяльність, мовно-комунікативна культура, суб'єкт, особистість.

В статье проанализированы психолого-педагогические принципы и условия формирования язычно-коммуникативной культуры субъектов учебно-воспитательного процесса на почве свободы и деятельности в педагогическом наследии К. Ушинского, указано на возможности использования педагогических идей ученого в современном учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, свобода, деятельность, язычно-коммуникативная культура, субъект, личность.

The article deals with the analysis of such psychological and pedagogical principles and conditions as freedom and activity for forming lingually-communicative culture among the subjects of the educational process in K. Ushynskyj's works. It is indicated on the possibility of usage of the scientist's pedagogical ideas in modern educational process.

Key words: educational process, freedom, activity, lingually-communicative culture, subject, personality.

Актуальність дослідження. Зміни в системі освіти, що відбулися після проголошення незалежності України та продовжують відбуватися сьогодні, спрямовуються на піднесення рівня освіченості та культури українців, на розвиток особистості людини, формування її як гідного представника незалежної демократичної нації. У Національній Доктрині розвитку освіти в Україні окреслено основні напрями розвитку освіти початку ХХІ століття. Пріоритетним напрямом політики держави в галузі освіти є розвиток такої освіти, за якої кожна особистість отримує можливість для самореалізації і самоствердження. Йдеться про особистісну орієнтацію освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, підвищення якості та оновлення змісту освіти, розвиток системи безперервної освіти протягом усього життя, інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Педагогічна спадщина К. Ушинського є особливо цінною для сучасників, оскільки його епоха багато в чому суголосна проблемам сьогодення (побудова нового суспільства, спроба формування нового виховного ідеалу, прагнення до свободи та демократії, необхідність формування у людини відповідальності за себе, свої дії, результат діяльності тощо). Вчений доводив, що особистість може стати повноцінною тоді, коли будуть реалізовані завдання навчання та виховання на суб'єкт-суб'єктних засадах (свобода, навчання та виховання у праці та діяльності, діалог між суб'єктами навчально-виховного процесу повинен вестися на ґрунті рівності і партнерства).

Ступінь дослідженості проблеми. Аналіз наукових джерел з психології, дидактики, лінгвістики засвідчує, що питання комунікативного вдосконалення особистості та проблеми формування мовно-комунікативної культури суб'єктів навчально-виховного процесу присвячені праці А. Алексюка, О. Біляєва, Л. Виготського, М. Ващуленко, О. Горошкіна, О. Глазова, І. Гальперіна, І. Зязюна, Г. Костюка, Г. Колшанського, С. Караман, О. Леонтєва, В. Мельничайко, О. Потебні, Л. Проколієнка, М. Пентилука, І. Палихата, С. Рубінштейна, В. Русецького, О. Синиці, С. Смирнова, О. Сухомлинської, В. Тихоша, та ін. Однак, незважаючи на досягнення у вітчизняній лінгводидактиці відсутні наукові праці, в яких до кінця з'ясовано питання технології формування мовно-комунікативної культури у навчально-виховному процесі.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних засад та умов формування мовно-комунікативної культури суб'єктів навчально-виховного процесу на ґрунті свободи та діяльності крізь призму педагогічних поглядів К. Ушинського.

Виклад основного матеріалу. Якісна освіта формує справжніх громадян своєї держави. Вони думають та діють по-новому – «звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, засвоєння знань, самостійності в прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок. « [2]. Державна програма «Вчитель» ставить перед вищою школою такі завдання [1]: 1. Модернізувати освіту, здійснивши перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності. Зорієнтувати модернізацію вищої школи України на інтегрування національної системи вищої освіти до Європейського освітнього та наукового простору. 2. Внести корективи в освітній процес, сформувати у студентів життєво важливі компетенції шляхом застосування інтерактивних навчальних технологій. 3. Перевести матеріально-технічну базу навчального процесу на сучасний рівень світових вимог. 4. Здійснити мовний прорив в освіті. Забезпечити знання державної мови (з урахуванням відсутності україномовного середовища в певних регіонах України), а також поряд з ґрунтовним вивченням української, рідної мови, оптимізувати процес вивчення іноземної, що сприятиме підвищенню рівня професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Отже базовою педагогічною умовою формування мовно-комунікативної культури суб'єктів навчально-виховного процесу є широке застосування особистісно орієнтованої освіти, прихильником якої був К. Ушинський. Розвиток мовно-комунікативної культури вважав ефективним за умови реалізації принципів демократизації, активності та діялісного підходу, природовідповідності, дитиноцентризму, доступності, гуманізму, науковості, послідовності та систематичності, емоційності, принципу виховання у праці та зв'язку теорії з практикою. Їх реалізація, на думку вченого, допо-

може побудувати стосунки міжсуб’єктної взаємодії на демократичних засадах. У статті ми детально зупинимося на принципах діяльнісного підходу та самостійності, оскільки саме їх вважав основними у навчально-виховному процесі та процесі формування мовно-комунікативної культури учасників цього процесу.

Даючи педагогам неоціненні поради щодо виховання вільної та діяльної особистості, К. Ушинський вважав свободу і діяльність найважливішими і найнеобхіднішими ознаками суб’єкта: “Такий вже неминучий психічний закон: свобода є законна дочка наполегливої, невтомної праці, а вільна праця широко розвивається лише під покровом свободи; бо як те, так і інше складає лише дві сторони життя – цього прагнення до діяльності свідомої та вільної” [5, с. 499].

Свободу К. Ушинський називав наріжним каменем гуманного, демократичного виховання особи. Не можна однозначно визначити статус свободи як педагогічної категорії у контексті педагогічного доробку вченого, оскільки саме у ній він вбачав широке, всеохопне поняття і чинника, і засобу, і принципу виховання, що містить у собі й певні суперечності, які лише сприяють розвитку людини: “Свобода складає таку істотну умову людської діяльності, що без задоволення умови сама діяльність неможлива. Визнавши природженість прагнення до свободи, ми водночас не повинні забувати, що це вроджене прагнення виявляється лише в дослідах самостійної діяльності і потім розвивається так чи інакше саме унаслідок цих досвідів. Якби людина з дитинства ніколи не знала, що таке утиски волі, то вона ніколи не пізнала б і відчуття свободи. З іншого боку, якщо людину з дитинства змушувати до виконання чужої волі і їй ніколи не вдаватиметься скидати або обходити її (що, на щастя, неможливо), то в ній не розвинеться і прагнення до свободи; але в той же час не розвинеться і прагнення до самостійної діяльності” [5, с. 496]. Особистість вільно діятиме, висловлюватиме свої думки лише за умови відсутності утисків, коли відчуватиме себе вільною у своїх вчинках та думках.

К. Ушинський доводить, що обмеження свободи людини має особливо негативні наслідки для її становлення – людина стає бездіяльною, пасивною, безініціативною: “Ось чому смішним виглядає здивування рабовласників, що раби ледачі: це неминучий наслідок рабства. Якщо ж раб, окрім лінощів, проявляє ще й упертість, хитрість, злість, обурення проти влади, що пригнічує його, то це означає, що він ще не цілком раб. “Справжнє падіння раба, – говорить британський психолог Броун, – починається не тоді, коли він втратив свободу, але лише тоді, коли він втратив саме бажання свободи, і починає спокійно дивитися на себе як на уособлене знаряддя бажань іншого” [5, с. 497].

Наголошуючи на тісному взаємозв’язку життя окремої людини та суспільного життя, К. Ушинський доводить, що всі суспільні явища виходять із окремих психічних явищ, і те, що ми спостерігаємо у соціумі, можна помітити у власній душі: “І там ми знайдемо, що лише та свобода корисна людині, яка прямо виходить із потреб улюбленої нею діяльності. У цьому найтіснішому поєднанні з діяльністю прагнення до свободи є поживою людського життя й основою людської гідності; відокремлене ж від неї прагнення до свободи палить і губить, як ті хімічні елементи, які, здобуті з корисних рослин, є сильними отрутами” [5, с. 498].

Самостійну, улюблену діяльність вчений називає саме тим поєднанням свідомості і волі, в якій прагнення до свободи є джерелом людського процвітання, і доводить, що для морального життя людини свобода так само необхідна, як кисень для фізичного. “Але як кисень повітря, звільнений від азоту, спалив би легені, так же свобода, звільнена від діяльності, губить моральну людину. У самостійній, улюбленій діяльності лише людина навчається поводитися з елементом свободи, настільки ж необхідним, як вогонь, і настільки ж небезпечним, як він” [5, с. 498].

На думку К. Ушинського, справжня свобода розвивається саме у народів заповзятливих і діяльних, які шукають праці з пристрастю, але не задля хвилюючих пригод (з таких шукачів і виходять лише авантюристи), але захоплені або самою природою, або якою-небудь ідеєю.

Вчений формулює спеціальні виховні правила, що впливають з аналізу прагнень до свободи, адресує їх педагогам з тим, щоб уникнути найважливіших помилок на шляху до формування дитини як суб’єкта будь-якої діяльності. Найголовніші з них, на думку К. Ушинського, такі:

“а) Оскільки свобода виховується не відсутністю обмежень, а, навпаки, подоланням їх, досвідом насолоди свободою, яка відчувається майже тільки в хвилину подолання обмеження, то зрозуміло, що чим більше буде в дитини такого досвіду, тим більше зміцніє і розв’ється в ній прагнення до свободи; чим більше обмежень вона подолає, тим більше полюбить свободу. Але велика відмінність: чи сама дитина подолає обмеження, чи його усунуть інші; чим менше відчувала дитина обмеження, тим менше зазнає вона насолоди свободою. Але обмеження, яких людина подолати не може і від яких вона втікає, розвивають у ній почуття страху, а не прагнення до свободи. З цього вихователь легко вже виведе, що прагнення до свободи виховується тільки тими обмеженнями, які дитина може сама подолати і справді долає, а з цього вже сама собою виходить і необхідність надати вихованцеві якнайбільше можливостей набути такого досвіду.

б) Як ми бачили, є істинне і хибне прагнення до свободи. Від істинного хибне відрізняється тим, що в ньому керує людиною не прагнення до улюбленої нею справи, заради якої вона шукає свободи, але до самої свободи без усякого змісту, до насолоди нею, що робить цю насолоду нешкідливою для душі, і, отже, законною. Якщо таке хибне прагнення до самостійності, повторюючись, задовольняючись часто, переходить у нахил, то виникає впертість – вада, властива не тільки дітям, а й дорослим, навіть цілим народам” [6, с. 393].

Детальний аналіз наукових поглядів К. Ушинського дав нам змогу систематизувати й узагальнити основні концептуальні положення, що стосуються найважливішої складової суб’єктності особистості – свободи. Проілюструємо це конкретними цитатами із доробку вченого:

– “Можна сумніватися у свободі інших, але ніколи – у своїй власній” [4, с. 138].

– “Прагнення складає корінь, з прагнень розвиваються відчуття і думка; через посередництво цих форм прагнення стає волею” [4, с. 141].

– “Коли людина починає вважати себе вільною, тоді вона і справді стає вільною” [4, с. 159].

– "...свобода є не що інше, як свобода вибору між мотивами, яка дає перевагу тому, до якого вона більш схильна; але всі мотиви випливають із психічної природи людини: лише їх на одну і ту ж дію буває не один, а безліч, що завжди дає свободу волі" [4, с. 179].

– "Але вільний лише той, хто може діяти і супроти своєї сутності" [4, с. 185].

– "Абсолютна свобода передбачає всемогутність і, отже, належить лише Богові: а людська свобода обмежена рамками її свідомості та її волі" [4, с. 192].

– "Якби не було в душі вродженої свободи, то не можна було б і реалізувати її" [4, с. 197].

– "Що ж таке свобода? Відчуття, властиве душі людини. Зважившись на що-небудь, людина відчуває, що вона могла вирішити інакше і тому лише підкоряється відповідальності перед собою, перш ніж відповідати перед іншими. Людина вирішує відповідно до мотивів, але, вирішивши, відчуває, що вона віддає перевагу одним мотивам над іншими і може взяти не ті, які взяла" [4, с. 203].

Педагог визнає цілковиту необхідність визнати прагнення людини до свідомої діяльності і дає визначення "чистої діяльності", тобто такої, що не стосується безпосередньо тих завдань, "які можуть указуватися цій діяльності як фізичними, так і духовними потребами людини". Причина цієї чистої діяльності, на думку вченого, – "душевне прагнення до неї, що виявляється в болісному почутті нудьги, туги й апатії, якщо воно не задоволене, і в заспокоєнні цих спонукальних почувань, якщо людина знаходить собі діяльність. Мета ж цієї діяльності – тільки задовольнити прагнення до неї, якщо людиною не керує інша якась мета, що виходить з інших прагнень. Діяльність для розваги, діяльність із нудьги є формою чистої діяльності" [6, с. 350].

Вчений вважав самостійну діяльність важливою умовою становлення особистості, вказуючи, що педагог повинен, якщо можливо, вести справу так, щоб особистість більше знаходила щастя в діяльності, ніж прагнула до насолод, причому не треба забувати, що гра, в якій самостійно працює дитяча душа, є теж діяльністю для дитини і щоб вона більше втішалася тим, що вона сама зробила, ніж тим, що їй подаровано [6, с. 402].

К. Ушинський наголошує, що лише напружена діяльність, під час якої дитина долає певні перешкоди, може сформувати сильну особистість. "В усякій улюбленій праці людина робить постійні спроби тішитися свободою, коли переборює ті чи інші перешкоди, що обмежують її, і спроби відмовитися від цих насолод, коли береться знову за працю, що її захоплює, за подолання нових перешкод. Саме в цих численних спробах розвиваються й міцніють воля, прагнення до свободи, вміння користуватися нею і необхідна для цього сила характеру" [6, с. 454].

Висновки. Викладене вище дає підстави стверджувати, що у педагогічній творчості К. Ушинського чільне місце займала проблема розробки такої моделі освіти, яка б гармонійно поєднувала у собі найкращі здобутки народного та наукового досвіду. На сторінках педагогічних праць учений шукає ідеал справжнього, здорового навчання та виховання. К. Ушинський доходить висновку, що свобода, праця та діяльність можуть найкращим чином урівноважити та гармонізувати людське життя: "Вільна, тобто улюблена, праця, яка йде успішно й прогресивно, яка легко в міру енергійності свого ходу долає перешкоди і пов'язані з ними страждання, яка рухається все вперед і вперед метою справи, а не її задоволенням і яка спинається на насолоді тільки під час необхідного відпочинку, – ось що має бути ідеалом здорового виховання, побудованого не на мріях, а на справжньому, фактичному знанні потреб людської природи" [6, с. 400]. Учений довів, що праця – це та діяльність, у процесі якої формується людська особистість, ось чому це має бути творча, вільна праця, із власного бажання та свідомості особистості. Невільна праця, вказує педагог, не лише не піднімає людину морально, а й опускає її до рівня тварини. "Праця тільки тоді може бути вільною, якщо людина сама береться за неї свідомо через її необхідність; праця ж вимушена, на користь іншому, руйнує людську особистість того, хто працює" [3, с. 33]. Отже, праця, що несе позитив, повинна бути вільною, самостійною, напруженою, мати чітку і досяжну мету. Основними ознаками суб'єкта є свобода, самостійність, творчість, ініціативність, активність. Саме ці риси необхідні для формування у суб'єктів навчально-виховного процесу мовно-комунікативної культури. Вважаємо, що педагогічні ідеї К. Ушинського є особливо актуальними сьогодні, в умовах процесів глобалізації суспільства і прагнення України до інтеграції у світовий освітній простір.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. Матеріали до доповіді міністра освіти і науки Станіслава Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України (1-2 березня 2007 року, м. Харків) // Освіта України. – №16-17 (805) від 27 лютого 2007 р. – С. 2 – 20.
3. Струминский В. Я. Проблема воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского / В. Я. Струминский // К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. члена-корреспондента АПН проф. В. Я. Струминского. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1953. – Т. 1. – С. 7 – 52.
4. Ушинский К. Д. Материалы к третьему тому "Педагогической антропологии" / К. Д. Ушинский // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений: В 11 т. / Редкол. А. М. Еголин (главный редактор), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский. – М.–Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – Т. 10. – С. 53 – 622.
5. Ушинский К. Д. Психологические основы воспитания / К. Д. Ушинский // К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. члена-корреспондента Академии педагогических наук проф. В. Я. Струминского. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1953. – Т. 1. – С. 347 – 520.
6. Ушинский К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори: У 2 т. Пер. з рос. / Редкол.: В. М. Столетов (голова) та інші. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1 – С. 192 – 471.

Галашова Е. Г.,
Одеський національний економічний університет

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАБОТЕ В МАЛЫХ ГРУППАХ

Стаття розглядає методику роботи в малих групах, яка являє собою технологію індивідуального підходу до навчання іноземної мови, розвитку творчого критичного мислення.

Ключові слова: творчий потенціал, співробітництво, малі групи, самореалізація, критичне мислення.

Статья рассматривает методику работы в малых группах как технологию индивидуального подхода к обучению иностранному языку, развития творческого критического мышления.

Ключевые слова: творческий потенциал, сотрудничество, малые группы, самовыражение, критическое мышление.

The article deals with the method of working in small groups as a technology of individual approach in foreign language teaching aimed at the development of critical creative thinking.

Key words: creative potential, cooperation, small groups, self-expression, critical thinking.

Обучение иностранному языку для практического применения как средства взаимного обогащения наций в процессе межкультурного и межличностного общения предполагает использование педагогических технологий, направленных на активизацию речевой и мыслительной деятельности обучаемых. Ввиду специфики предмета "иностранному языку" необходимо отметить, что формирование системы языка в сознании учащихся эффективнее всего происходит при индивидуальном, лично-ориентированном подходе к обучению. Каждая личность, несомненно, обладает творческим потенциалом, и задача преподавателя – раскрыть этот потенциал и создать условия, необходимые для развития критического мышления, обмена опытом и информацией как стимулирующих желание общаться на иностранном языке, и в тоже время, учитывать уровень знаний и умений учащихся как реальную основу для общения.

Проблемой нашего исследования является разработка методов устранения противоречия между необходимостью активизировать коммуникативные умения учащихся с учётом их индивидуальных особенностей и сложностями адаптации каждого из них к специфике учебного процесса.

Цель исследования состоит в создании методики организации деятельности учащихся в малых группах сотрудничества в высшей школе. Объектом исследования является учебный процесс по иностранному языку, сосредоточенный на развитии коммуникативной компетенции и критического мышления в высшем учебном заведении с использованием методики обучения в сотрудничестве.

Гуманизация образования предусматривает акцент на индивидуальном восприятии личностью всех форм и методов обучения, возможности самовыражения и дифференцированный подход преподавателя к способностям, склонностям, уровню обученности студентов. Технологии обучения иностранному языку призваны, таким образом, быть отобраны с учётом опыта, нравственного и физического развития, психоэмоционального настроения учащихся. Основное внимание следует уделять практике овладения иностранным языком, отработке и применению на занятии полученных навыков. Особый интерес для активизации познавательной деятельности учащихся и интенсификации учебного процесса представляет учебное сотрудничество в малых в группах. Идея подобного рода сотрудничества возникла в США. В процессе общения в заданных ситуациях все участники группы предлагают способы решения поставленных вопросов и, в результате совместных усилий, группа приходит к общему выводу с учетом всех деталей обсуждения.

Широко разрабатываемая со второй половины прошлого века педагогическая технология сотрудничества исследуется на современном этапе в трудах зарубежных (М. Дойч, К.Р. Роджерс, Дж. Дьюи, Р. Славин, Р. Джонсон, Э. Аронсон) и отечественных (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Е.И. Пассов, Т.К. Цветкова, Л.И. Палаева) учёных. Однако единства в теоретических позициях авторов на сегодняшний день не существует. Так, например, Т.К. Цветкова выделяя основные направления, по которым ведётся разработка проблемы учебного сотрудничества в педагогике и педагогической психологии США, подчеркивает важность сравнительного изучения сотрудничества, соперничества и индивидуализации в русле социальной педагогической психологии. В этом контексте сотрудничество учащихся не рассматривается отдельно, а лишь в сравнении с соперничеством и индивидуализацией. Основное различие между сотрудничеством и соперничеством, по определению М. Дойча [8, с. 131], заключается в методах и условиях достижения цели.

По мнению исследователей в ситуации сотрудничества цель достигается каждым индивидом при условии достижения этой же цели всеми отдельными участниками группы:

– действия, каждого члена команды зависят от действий других;

– роль, выполняемая каждым участником в структуре сотрудничества, получает подкрепление в процессе коллективной работы;

– вся группа, как и каждый участник, уверены в возможности достижения цели [1, с. 145; 2, с. 353; 5, с. 203 и др.].

Достижения цели одним индивидом в ситуации соперничества исключает для других индивидов достижение собственных целей.

Третья целевая структура – индивидуализация – это тип учебных условий, при котором учащиеся работают индивидуально и достигают свои цели независимо друг от друга [7, с. 149].

Согласно мнения Т.К. Цветковой и М. Дойча система работы и оценивания целевых структур (сотрудничества, соперничества, индивидуализации) складывалась в зависимости от специфики каждой группы [7, с. 153; 8, с. 132].

При работе в сотрудничестве каждый участник группы волен приводить собственные доводы и выступать с предложениями по решению поставленной задачи. В процессе обсуждения члены группы предоставляют друг другу помощь и дают разъяснения. При этом следует отметить, что роль учителя сводится лишь к наблюдению за работой команды. При оценивании подводятся итоги работы всей группы, а не отдельных её членов.

Условия индивидуализации и соперничества предполагают работу, выполняемую самостоятельно, без контактов с соседями, все вопросы выясняются только при обращении к учителю. Результаты работы оцениваются либо индивидуально, либо в сравнении с работами других учащихся.

Принимая во внимание психологический аспект работы в различных целевых структурах, М. Дойч выяснил, что в группах сотрудничества студенты чувствовали себя спокойнее и увереннее во время обсуждения, беседа носила дружеский характер, все члены группы были внимательны, восприимчивы и терпимы к мнению друг друга [8, с. 135].

В группах, работающих в условиях конкуренции, действия студентов часто носили агрессивный характер, были направлены на защиту собственных интересов. Стиль работы отличен недостатком взаимопонимания, чаще приходилось напоминать всей группе о поставленных целях и задачах.

Однако, несмотря на различие в характере взаимоотношений во время дискуссии, учебная мотивация в обеих ситуациях была практически, одинакова, и значительных различий в усвоении материала исследователями не отмечалось [3, с. 350; 4, с. 215; 5, с. 199].

Многие исследователи, повторяя эксперименты М. Дойча, пришли к некоторым противоречивым результатам относительно эффективности усвоения материала в условиях сотрудничества, но очевидным является то, что такого рода взаимодействие способствует улучшению и стабилизации взаимоотношений в группе.

Д. Джонсон и Р. Джонсон подчёркивают, что конкуренция и индивидуализация на занятиях могут быть применимы только в контексте правильно организованного сотрудничества. По мнению этих исследователей, сотрудничеству необходимо специально обучать, и двумя основными формами учебного сотрудничества являются:

- параллельная работа, когда все члены группы делают одно и то же для достижения общей цели;
- разделение труда, при котором каждый участник выполняет определенную часть общего задания [1, с. 250].

Некоторые педагоги (Р. Уилер, Ф. Райэн) [Цит. по 7, с. 153] предполагали разделение функций между членами группы. В процессе работы при разделении труда в команде из 5-6 человек выделялся координатор, в обязанности которого входило задавать вопросы, следить за сосредоточенностью на задании; анализатор для контроля соответствия фактов гипотезе и летописец для записи результатов коллективного решения в журнале.

Следует отметить, что все исследования влияния различных целевых структур на эффективность учебного процесса свидетельствуют о позитивном воздействии сотрудничества на психологический климат в группе, самооценку обучаемых, их желание преподнести и отстаивать собственную точку зрения.

Сравнивая сотрудничество, конкуренцию и индивидуализацию как возможности повышения успешности обучения, Р. Славин [9, с. 533] отдаёт несомненное предпочтение сотрудничеству, выдвигая следующие требования для продуктивного применения данной формы работы:

- члены группы делятся между собой знаниями и их источниками, что способствует успешному выполнению задания;
 - необходимо создание определённых норм для добросовестной работы всех членов группы, и это требует определённого времени совместного взаимодействия;
 - каждый из членов группы ответственен за групповой результат;
- определяющим фактором является количество и качество группового продукта, а не знания отдельных членов группы.

Внимание психологов и педагогов также было направлено на изучение влияния различных способов группировки учащихся на решение и перенос способов решения проблемных задач [2, с. 190; 5, с. 203; 9, с. 637].

Американские исследователи заметили, что группировка учащихся по способностям не влияет на повышение успешности обучения. Для разработки эффективного метода обучения сравнивалась индивидуальная работа, работа в парах и четвёрках, как однородных, так и смешанных в отношении пола и способностей. Представляет интерес общий вывод исследователей: малоспособные учащиеся лучше обучаются в смешанных группах. Условия сотрудничества предлагают систему взаимоотношений “учитель-ученик”, возникающую между способными и малоспособными учащимися в подобного рода группах. Некоторыми параметрами внутригруппового взаимодействия являются:

- получать ответы на вопросы и давать необходимые пояснения к правильным ответам;
- уметь объяснить членам группы своё видение способов решения задач;
- активность, инициатива и желание каждого участника вносить свой вклад в обсуждение и решение всех вопросов, стоящих перед группой [1, с. 238, 9, с. 539; 10, с. 647].

Относительно разработки общих методических стратегий, в основе которых лежит учебное сотрудничество ученые отмечают следующие положения:

- “обучение в партнёрстве” (К. Смит) [Цит. по 7, с. 152];
- совместная работа “сильный – слабый” исключительно за пределами учебной аудитории (С. Фрайзер) [там же, с. 153];
- сочетание учебного сотрудничества с соперничеством (Р. Славин, К. Эдвардс, А. Паннер) [там же, с. 153];
- метод обучения моральному рассуждению (Р. Сильман, М. Либерман) [там же, с. 154];
- взаимная проверка письменных работ (Х. Пиерсон, Е. Паскарелла) [там же, с. 154];
- “парная работа” (Е. С. Полат) [6, с. 5];
- “речевая группа” (Е. И. Пассов) [5, с. 200];
- работа в “диадах” и “триадах” (Г.А. Китайгородская) [Цит. по 4, с. 135].

На основании проведенных исследований и учитывая практический опыт работы в высшей школе мы убедились в необходимости применения технологии обучения в сотрудничестве для развития критического мышления и осознанного подхода личности к важности самовыражения.

Работа в малых группах неоднократно проводилась при изучении "кейсов" и подготовке к дискуссии. Академическая группа разделялась на подгруппы из 3-4 человек. Каждая малая группа предоставляла собой смешанный тип с лидером, одним из сильных студентов, во главе. Члены группы получали по своему желанию и внутреннему устремлению объём работы, который выполнялся индивидуально в соответствии с нормами и установками, выработанными всеми участниками группы. Задания отрабатывались вне студенческой аудитории либо в парах, либо индивидуально. При работе в аудитории лидер координировал обмен мнениями и решение вопросов, опираясь на подготовленный каждым участником материал и, тем самым, выводил всю группу к защите проекта или участию в дискуссии.

Роль лидера предусматривала также строгий контроль за тем, чтобы обсуждение велось на английском языке. В ходе обмена мнениями лидер вёл необходимый учёт и письменно отмечал все детали и интересные замечания, сделанные каждым членом группы, независимо от их языковой подготовки и умения грамотно выражать мысли на иностранном языке. Основным являлось умение критически мыслить и реагировать на идеи остальных членов команды, и каждый участник был свободен в выражении собственного отношения к изменениям направления коллективной мысли и общим выводам. Тем не менее, доброжелательная атмосфера сотрудничества, определяемая как лидером, так и нормами отношения всего коллектива к процессу взаимодействия, располагала к принятию общего решения. При защите проектов все члены группы выступали, дополняя друг друга; все были ознакомлены с материалом; совместная итоговая работа была тщательно спланирована во время обсуждения. Таким образом, каждая группа смогла представить проект в особом, выработанном самой группой стиле, и это являлось результатом аналитической поисковой деятельности и совместного обсуждения. Следует отметить большую уверенность и энтузиазм студентов с менее развитыми навыками устной иноязычной речи. Их выступления оказались более успешным, чем когда они представляли доклады, работая индивидуально, без последующего обсуждения подобранной информации в малой группе. В ходе защиты проектов лидер продолжал нести ответственность за работу всей группы, отвечая на более сложные вопросы, но, тем не менее, не ограничивая членов группы в их желании выразить свою точку зрения. Напротив, получив задание записывать все детали обсуждения в малой группе, лидер имел возможность предоставить слово любому из членов своей команды, зная о способности каждого из них дать мотивированные ответы на отдельные вопросы.

Необходимо отметить, что оценка результатов работы каждой группы проводилась членами "Совета директоров", ещё одной малой группой, которая определяла наиболее выгодный проект. Предоставление подобного рода самостоятельности во взаимодействии всех членов академической группы при делении её на малые группы даёт возможность студентам отвечать за результат не только своей работы, приобрести опыт активного сотрудничества, осознать значимость собственного мнения при решении поставленной задачи.

Применение технологии работы в малых группах при обучении иностранному языку в высшей школе способствует развитию личности, формирует различные мнения и подходы для решения профессиональных задач, определяет роль лидера как руководителя и ответственного за вверенный ему коллектив не только для успешного достижения целей, но также создающего творческую атмосферу инициативы и самодостаточности.

Суммируя все сказанное выше, мы хотим отметить, что для решения проблемы адаптации к специфике учебного процесса и развития языковой компетенции, на наш взгляд, необходимо стимулировать мотивацию самостоятельной учебной деятельности каждого студента. По нашему мнению, одним из способов повышения мотивации является организация аудиторной работы в малых группах сотрудничества. Следует подчеркнуть преимущество создания малых групп смешанного типа, так как взаимодействие в подобного рода коллективе благотворно влияет на всех его участников: в доброжелательной атмосфере сотрудничества сильные студенты имеют возможность развить и углубить собственные знания, помогая и направляя более слабых; студенты с низкой языковой компетенцией и, в результате, более сложной адаптацией получают свободу самовыражения, работая в нестесненных условиях контроля и поддержки товарищей по группе. Необходимо также отметить назначение лидера группы и значимость его роли как координатора взаимодействия всех членов команды, создающего основу для достойной оценки каждой личностью собственного участия в совместном проекте.

Наши исследования показали, что тип межличностных отношений сотрудничества в малой группе является более эффективным при формировании мотивационных стимулов в обучении по сравнению с межличностными отношениями соперничества.

Литература:

1. Джонсон Д., Джонсон Р. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон // *Circles of Learning/ Cooperation in the Classroom*. – СПб.: Экон. шк. и др., 2001. – 253 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи (Перевод Н. М. Никольский. Редакция Ю. С. Рассказова. – М.: Изд-во "Лабиринт", 1999. – 382 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя // *Учебник для вузов*. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
4. Палаева Л. И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе (на материале английского языка) / Л. И. Палаева: Дис. канд. пед. наук. – М., 2005. – 239 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов: Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
6. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве ИЯШ. 2000. Х21. – С. 4-11.
7. Цветкова Т. К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США / Т. К. Цветкова // *Вопросы психологии*. – № 2. – 1989. – С. 148-155.
8. Deutch M. An experimental study of the effects and competition / V. Deutch // *Hum. Relat.* – 1949. – V. 2. – P. 129-152.
9. Slavin R. E. Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes / R. E. Slavin // *J. Educat. Psychol.* – 1978. – V. 70(4). – P. 532-546.
10. Slavin R. E. Classroom reward structure: An analytical and practical review // *Rev. of Educat. Res.* 1997. V. 47. P. 633-650.

Гронь Л. В.,
Рівненський державний гуманітарний університет

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Стаття присвячена проблемі формування іношомовної компетенції в монологічному мовленні студентів мовних факультетів ВНЗ з використанням творів художньої літератури. Розглянуті особливості жанру “коротке оповідання”, на основі якого відбувається ефективне формування та розвиток усних монологічних умінь.

Ключові слова: усне монологічне мовлення, вільний переказ, коротке оповідання.

Статья посвящена проблеме формирования иноязычной компетенции в монологической речи студентов языковых факультетов ВУЗ с использованием произведений художественной литературы. Рассмотрены особенности жанра “короткий рассказ”, на базе которых эффективно формируются и развиваются монологические умения устной речи.

Ключевые слова: устная монологическая речь, свободный пересказ, краткий рассказ.

This article deals with the problem of foreign language monologue competence formation of the students of linguistic departments at higher educational institutions. The short story peculiarities for effective formation and development of monologue oral speech skills have been considered.

Key words: oral monologue speech, free retelling, short story.

Міжкультурна інтеграція набуває все більшого поширення у всіх сферах нашого життя. Однак найчутливішою до інтегративних процесів суспільства є система освіти, адже саме у цій сфері відбувається професійна підготовка та формування майбутніх фахівців у різних галузях, у тому числі, й з іноземної мови (ІМ). Сьогодні можна констатувати посилення когнітивної функції іноземної мови, адже саме за її допомогою можна одержати інформацію, яку неможливо одержати своєчасно рідною мовою. Крім того, розширюються рамки комунікативної функції іноземної мови, тобто спілкування є не лише міжособистісним, а й міжкультурним, оскільки в ньому беруть участь представники різних культур.

Отже, нове соціальне замовлення суспільства передбачає не тільки оволодіння тією чи іншою ІМ, але й ознайомлення з культурою країни, мову якої вивчають, а також її традиціями, звичаями, історією, сучасним життям. Проблема застосування країнознавчого матеріалу в значній мірі зумовлена реалізацією в процесі навчання ІМ комунікативного підходу, що передбачає як кінцевий результат формування іношомовної комунікативної компетенції, яка є найважливішим компонентом майбутньої професійної діяльності студентів мовних факультетів ВНЗ. Це означає, що студенти повинні оволодіти основними видами мовленнєвої діяльності, в тому числі й говорінням.

Говоріння, або експресивне мовлення, – складний багатогранний процес, який дозволяє здійснювати усне вербальне спілкування. В методичній літературі виділяються чотири категорії вмінь експресивного мовлення іноземною мовою: 1) вміння вживати мовний матеріал у мовленні; 2) вміння виконувати певні види робіт, які необхідні для розвитку усного мовлення іноземною мовою; 3) вміння ситуативно-тематичного діапазону; 4) вміння виконати необхідні мислительні операції з виходом в іношомовне мовлення.

Не применшуючи значення вмінь вживати мовний матеріал у мовленні та вмінь ситуативно-тематичного діапазону для розвитку вмінь експресивного усного мовлення, ми хочемо підкреслити важливість інших двох умінь.

Говорячи про вміння виконувати певні види робіт, необхідні для розвитку усного мовлення, маємо на увазі ті з них, які є відображенням у навчальному процесі “жанрових” компонентів природного мовленнєвого спілкування. Отже, до цієї категорії вмінь ми по праву можемо віднести вміння передачі “заданого” змісту: передача змісту прочитаного (прослуханого) тексту, переглянутого фільму, спектаклю, прочитаної книжки, почутого оповідання, розповідь про події, свідком яких був мовець і т. ін. Тобто, передача “заданого” змісту є не що інше як переказ сприйнятого мовленнєвого повідомлення, в процесі якого відбувається розвиток експресивних умінь розповіді – монологічного висловлювання розповідного характеру. Разом з тим вміння передачі “заданого” змісту передбачають вміння виконати певні мислительні операції з виходом в іношомовне мовлення, що відповідає чотирьом категоріям вмінь у наведеній класифікації.

Отже, вільно передати основний зміст прослуханого чи прочитаного тексту своїми словами – професійно необхідне вміння для майбутнього вчителя іноземної мови.

З точки зору методики викладання іноземних мов переказ – це передача змісту тексту “своїми словами”. У теорії адаптації переказ розглядається як реконструкція, мислительна перебудова оригінального тексту та його осмислення у процесі запам’ятовування. В результаті складної мислительної діяльності при відтворенні тексту лексична і граматична будова мови завжди підлягає кількісній і якісній трансформації, обсяг і якість відтвореної інформації завжди відрізняється від інформації, що сприймається. Тобто, переказуючи текст, студент здійснює активну мислительну діяльність, результатом якої є спрощення, адаптація сприйнятого мовленнєвого повідомлення. У процесі редукції відбувається відбір матеріалу, його аналіз, виділення основного, суттєвого, його узагальнення. Оскільки сприйняття мовлення проходить через ланку переробки словесних повідомлень (внутрішнє мовлення), створюється новий текст, який має свої структурні особливості, відмінні від первинного тексту. Перетворення відрізняються складністю і обумовлюються трансформацією і новокомбінуванням як елементів змісту, так і засобів вираження.

Все викладене вище свідчить про те, що планування на основі “заданого” змісту – це складний мовленнєво-мислительний процес, який включає в себе базисні вміння, які необхідні мовцю, щоб організувати передачу основного змісту сприйнятого тексту “своїми словами”, а саме: вміння смислової організації та мовного оформлення при продукуванні власного усного монологу.

Базисні вміння організації змісту власного монологічного висловлювання включають такі опорні вміння: ви-членяти і викладати кульмінаційну подію адекватно її значенню та виділяти основні факти і події, які ведуть до кульмінаційної події, у тому числі експозиційні факти; встановлювати логічну послідовність викладу матеріалу на основі усвідомлення причинно-наслідкових і часових зв'язків та відношень між ними; опускати несуттєві факти, які не порушують логіку розповіді і не сприяють розкриттю теми та основної думки тексту; завершувати розповідь, висловлюючи своє ставлення до події, до вчинку персонажа.

Базисне вміння мовного оформлення розповіді включає такі опорні вміння: опускати несуттєві для основного змісту елементи тексту на рівні речень, абзаца методом виключення несуттєвої інформації; з'єднувати вузлові речення тексту за допомогою різних засобів зв'язку для продукування зв'язного висловлювання; робити синонімічні заміни; роз'єднувати складні речення; будувати речення-замінники узагальнюючого характеру за умови адекватності їх змісту на основі узагальнення; використовувати усномовленнєві формули та кліше, які допомагають оформляти монолог.

Універсальні вміння організації змісту тексту-переказу необхідні для породження будь-якого висловлювання розповідного характеру (передача змісту побаченого, почутого, прочитаного), а специфічні вміння мовного оформлення потрібні для передачі заданого змісту і форми його вираження (наприклад, передача змісту тексту своїми словами).

В процесі реалізації “переказу” мовцю необхідні вміння:

– “фіксувати”, утримувати план майбутнього висловлювання в оперативній пам'яті;

– антиципувати виклад змісту, тобто вміння внутрішнього випередження зовнішнього мовленнєвого висловлювання;

– враховувати особистість співрозмовника: ступінь його інформованості про події, ступінь підготовленості до сприйняття розповіді, його можливу реакцію.

Для підвищення ефективності формування та розвитку виділених вмінь важливого значення набуває питання про вимоги до змісту навчальних текстів. Як засвідчив аналіз методичної літератури, для формування усномовленнєвих умінь іноземною мовою найдоцільніше використовувати епічні (прозаїчні) форми, що розповідають про долю, характери, події, вчинки у різних життєвих ситуаціях (С.К. Фоломкина, М.П. Страхова, Н.В. Єлухіна, Л.Г. Корчагіна та ін.).

Однією з форм епічної прози є коротке оповідання (short story), яке вважається найоперативнішим жанром літератури. Особливості цього жанру дають можливість швидко відгукуватись на найактуальніші, найгостріші події і проблеми сучасності.

Формування усномовленнєвих умінь на матеріалі коротких оповідань зумовлена наявністю в художньому тексті психолінгвістичних передумов: регулятивної (спонукальної); комунікативної спрямованості тексту короткого оповідання; інформаційної насиченості короткого оповідання; усномовленнєвої спрямованості тексту короткого оповідання. Врахування прагматикону студентів – системи їх читацьких мотивів, установок, інтересів та потреб – виступає джерелом активності, “передумовою”, що спонукає студента до діяльності. Коротке оповідання є тим мотивом, завдяки якому реалізується регулятивна (спонукальна) передумова – важлива основа активізації розумової діяльності студентів і яка забезпечує мотиваційну готовність реципієнта до висловлювання.

Емоційний та естетичний потенціал короткого оповідання при його використанні в навчальному процесі забезпечує природне виникнення емоцій у студентів, виступає стимулом до вербального висловлювання студентами своєї суб'єктивної думки про семантичну інформацію, що видобувається з оповідання. Коротке оповідання виступає засобом безперервного утворення та вдосконалення динамічних стереотипів в усномовленнєвих висловлюваннях студентів на основі прочитаного (прослуханого), тому що воно містить соціальну та морально-етичну тематику, має великий обсяг імпліцитної інформації. Такі характеристики короткого оповідання як логічність, послідовність, структурна чіткість сприяють формуванню зв'язного логічного, нормативного мовлення, що характеризується системністю та завершеністю виражених думок.

Навчання монологічного мовлення на матеріалі коротких оповідань забезпечує варіативність ситуацій, що є важливим для розвитку таких якостей усного мовлення як динамічність, комбінованість, експромтність. Варіативність вдосконалює взаємодію навичок в умінні, знімає “заавтоматизованість” навичок.

Використання в процесі навчання усного монологічного мовлення коротких оповідань, які мають цінні усномовленнєві можливості, дозволяє компенсувати відсутність реальних ситуацій мовного та мовленнєвого спілкування іноземною мовою. В процесі читання художньої літератури можна отримати досить повне уявлення про життя народу та національний характер, самосвідомість та менталітет. Ознайомлення з реальними ситуаціями спілкування в контексті оповідання забезпечує формування у студентів навичок і вмінь здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до основних особливостей соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, забезпечує оволодіння вмінням використовувати мовні засоби в реальній комунікації, сприяє збагаченню комунікативного досвіду студентів.

Ці можливості жанру “коротке оповідання” роблять його не тільки найбільш ефективним засобом навчання усного іншомовного монологічного мовлення студентів мовних факультетів, а й сприятимуть пізнанню ними національної специфіки культури країни, мова якої вивчається та залученню їх до діалогу культур.

Гудима Ю. П.,
Київський національний лінгвістичний університет

ПАМ'ЯТКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті подано визначення навчально-стратегічної компетентності та роль пам'яток для її формування. Охарактеризовано зміст і структуру пам'яток. Описані вимоги до їх змісту та оформлення. Обґрунтовуються теоритичні засади використання пам'яток, як засіб і спосіб самостійного опанування іноземної мови та діалогічним мовленням зокрема.

Ключові слова: пам'ятка, самостійна робота, навчально-стратегічна компетентність, діалогічне мовлення, майбутні вчителі англійської мови.

В статті представлено определение понятия учебно-стратегической компетентности, выделяется роль памяток для ее формирования. Охарактеризовано содержание и структуру памяток. Описаны требования к содержанию и оформлению памяток. Обосновываются теоретические основы использования памяток, как средства и способ самостоятельного овладения иностранным языком и диалогической речью в частности.

Ключевые слова: памятка, самостоятельная работа, учебно-стратегическая компетентность, диалогическая речь, будущие учителя английского языка.

The article presents the definition of strategic competence and the role of tips in its formation. The author describes the content and the structure of tips; outlines the requirements to the content and the tips writing; substantiates the theoretical foundations of using tips as a method and means of mastering a foreign language and interaction in particular.

Key words: tips, self-study work, strategic competence, interaction, the English language teacher trainees.

Опанування майбутніми філологами іншомовним спілкуванням передбачає у них формування певного рівня комунікативної компетентності, однією із складових якої є стратегічна компетентність (СтК), що є основою навчальної автономії. СтК включає вміння самостійно здобувати й використовувати знання, планувати навчальний процес та оцінювати досягнутий рівень володіння іноземною мовою (ІМ). В нашій роботі ми розглядаємо питання формування СтК в оволодінні ІМ, компонентами якої є різноманітні навчальні стратегії.

Аналіз робіт авторів, які займаються проблемами сприйняття і розуміння іншомовних повідомлень, дозволяє виділити деякі основні напрямки у вивченні цього питання. Це дослідження, пов'язане з теорією розвитку іншомовної комунікативної компетенції (І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Р.П. Мільруд, А.Н. Щукін та ін.), концепцією автономії студента (Л. Дікінсон, Г. Холек, А. Рампільон, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкіна), концепцією поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина та ін.), концепцією системного підходу до розробки створення і використання засобів навчання (І.Л. Бім, М.Н. Вятютнев, І.Я. Лернер). Стратегії говоріння описуються в роботах О.А. Галанової, Л.А. Каревої, М.Р. Кореневої, Ю.А. Синиці, Т.Н. Сухарєвої.

Таким чином, з представленого огляду робіт видно, що хоча проблема стратегій в різних видах мовленнєвої діяльності при навчанні студентів ІМ описується багатьма дослідниками, проте сьогодні проблема не може вважатись достатньо розробленою.

Отже, **метою** статті є описати пам'ятки для формування у майбутніх вчителів англійської мови (АМ) навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні (ДМ).

Виходячи з поставленої мети, нам потрібно розв'язати такі **задачі**:

- визначити поняття навчально-стратегічної компетентності;
- встановити роль пам'яток для її формування;
- охарактеризувати зміст та структуру пам'яток;
- описати вимоги до змісту та оформлення пам'яток;
- обґрунтувати теоритичні засади використання пам'яток, як засобу і способу самостійного опанування ІМ та ДМ зокрема.

Пам'ятка не є чимось новим у галузі методики викладання ІМ, однак досить теоретичного опису у неї ще нема. Поділяючи думку Е.Г. Азімова під пам'яткою розуміємо – один із засобів навчання на основі наочності, та словесний описом того, навіщо, для чого та яким чином потрібно виконувати і перевіряти пропоноване завдання [1, с. 184]. Можна сказати, що пам'ятка є вербальною опорою, для реалізації діяльності. За допомогою пам'яток створюються умови, що дозволяють долати труднощі з якими зіштовхується студенти при вивченні ІМ.

Кожен навчальний підручник повинен містити інструкції-схеми, які призначені для цілеспрямованого формування у студентів вмінь навчатися. Пам'ятка є одним із таких засобів. З її допомогою учитель може ефективно керувати навчальною діяльністю майбутнього філолога [5, с. 13-20].

Досить часто пам'ятки із рекомендаціями по виконанню однієї і тієї ж навчальної діяльності значно відрізняються одна від одної як за змістом, кількістю у ній операцій, так і за послідовністю їх виконання. Проте можна уникнути таких недоліків, якщо при розробці пам'яток спиратися не тільки на практичний досвід, але й на наукову основу – уявлення про процес формування навичок і про розвиток мовліннєвих умінь [5, с. 13-20]. Для координації дій студентів та викладача у процесі формування навички ведення розмови розглянемо пам'ятку "Як розпочинати розмову". В її основу покладений процес роботи над діалогом, різними видами мовленнєвих кліше. Цей процес послідовно проходить такі етапи:

- сприйняття і осмислення нових кліше;
- засвоєння їх уживання;
- засвоєння мовленнєвих кліше в різних ситуаціях.

Розробляючи пам'ятки педагог повинен враховувати:

- де використовується пам'ятка, дома/в аудиторії;
- вікові особливості студентів;
- рівень володіння ІМ;
- чітка послідовність виконання дій;
- лаконічність;
- відсутність категоричності;
- подання прикладів.

Перейдемо до характеристики видів пам'яток. В.П. Кузовлев виділяє за характером змісту такі види пам'яток:

Пам'ятка-алгоритм – послідовність операцій строго фіксована;

Пам'ятка-інструкція – пропонується певна бажана послідовність операцій, але учаснику дається можливість самостійно змінити цю послідовність або згорнути деякі операції;

Пам'ятка-порада – рекомендує можливі способи виконання дій, залишаючи учаснику право вибору підходящого для неї способу виконання дії;

Пам'ятка-показ – ставить ціль дати приклад виконання завдання;

Пам'ятка-стимул – стимулює активність через розкриті перспективи дій [5, с. 13-20].

Охарактеризуємо вимоги до укладання структури, змісту та оформлення пам'яток. Важливу роль у пам'ятках відіграє її заголовок. Він повинен відображати їх суть і в той же час бути дещо незвичайним, інтригуючим, щоб викликати у майбутніх філологів бажання прочитати цю пам'ятку. Інтригуюча назва дозволить потім згадати студенту її зміст.

Будь-яка пам'ятка повинна починатись із так званої "експозиції", призначення якої – підготувати студентів до сприйняття основної частини пам'ятки (порада, інструкція і т.і.), зобразити важливість даної навчальної навички, надати певний "емоційний заряд".

Загалом уся пам'ятка (експозиція та основна частина) повинна бути написана живою, образною мовою, поступово адресатові, якому вона адресована. В.П. Кузовлев підкреслює, що слід по можливості частіше вживати приказки, прислів'я, крилаті вирази, які добре запам'ятовуються студентам [5, с. 13-20].

Отже, важливою вимогою являється оформлення змісту пам'ятки таким чином, щоб студенту було цікаво читати та слідувати її порадам.

Звідси випливають такі вимоги до пам'ятки:

- лаконічний, інтригуючий заголовок;
- підготовка до основної частини в експозиції;
- порада, інструкція, приклади – в основній частині;
- мова пам'ятки – жива, чітка, без заперечень, із додаванням приказок, крилатих виразів;
- відповідність рівню володіння ІМ та віковим особливостям студентів;
- врахування умов використання пам'яток, етапів роботи над темою.

Пам'ятки виступають одночасно, як засіб самостійного опанування ІМ, так і її методикою.

У пам'ятках у формі порад ІМ мовою, не викладач повчає, а студентам даються отримані з досвіду, об'єктивно існуючі оптимальні правила навчальної праці щодо ІМ. Вони підказують студентам найвірніший і надійний шлях оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності, новими організаційними формами, вправами. Кількість пам'яток не повинно бути великим, але вони мають охоплювати всі істотні сторони освітнього процесу. Навчальні та виховні цілі повинні в них тісно переплітатись [2].

Наведемо приклад пам'ятки "Ведення дискусії":

Discussion is just a tool. You have to aim,
the final goal must be a decision

If you can't remember a word or phrase, use a synonym instead.

Use a wide range of grammar structure and vocabulary.

Stick to the point and do not talk about irrelevant things.

Pay attention to what your partner says, show interest in what they are saying and be polite.

Always justify your opinion and give examples to support your arguments.

Remember to follow the instructions for the exam task carefully and include answers to all parts of the exam task.

At the end of the conversation, draw conclusions from what was said and sum up the discussion.

Interrupting in a polite way

Excuse me, ...

Sorry for interrupting, but ...

May I interrupt?

Expressing interest

And what happened next?

Go ahead, tell me what do you think?

Expressing and justifying opinion

I believe that ...

It seems to me ...

Summing up the discussion

To wrap it all up, ...

By and large

Пам'ятки розраховані на здатність майбутніх філологів свідомо, керувати своєю волею та емоціями, і одночасно

вони виховують цю здатність. Потрібно тільки звернути увагу на пам'ятку, а далі вона вже сама "нагадає про себе", бо, керуючись нею, студенти на ділі переконаються в її користі. Тому, безпосередній зворотній зв'язок несумісний з пам'яткою. На пам'ятку покладається "стратегічна роль" формування суб'єкта навчання, який відповідально і зацікавлено опановує ІМ на основі осмислених ним (студентом) прийомів навчальної праці [2].

При оволодінні ІМ майбутній філолог повинен перебувати у певних умовах при яких у нього формуватимуться мовленнєві навички й уміння. Слід залучувати студентів до самостійної діяльності на усіх заняттях з ІМ, поступово збільшуючи ступінь складності самостійної навчальної діяльності, яке здійснюється за трьома напрямками (шляхом збільшення обсягу завдань і тривалості роботи студентів; шляхом ускладнення змісту завдань, а разом із тим мисленнєвих операцій і прийомів робіт, які необхідні для його вирішення; шляхом зміни способу інструктажу і поступового її зменшення зі сторони викладача), а також збільшувати ступінь самостійності студентів при виконанні навчального завдання.

Не слід забувати, що пам'ятка є лише додатковим засобом формування самостійної навчальної діяльності. Лише під час довгих тренувань, у процесі неодноразового виконання завдань студент може опанувати ІМ. При цьому важливо, щоб користувач ІМ із перших разів навчився правильно і раціонально виконувати окремі завдання. Таке оволодіння ІМ забезпечується з однієї сторони знаннями пам'яток, а з іншої постійним контролем з боку викладача. Пам'ятка створює спрямування і послідовість підготовки завдань по формуванню мовленнєвих компетенцій [2].

Отже, пам'ятка є одним із засобів формування мовних і мовленнєвих компетенцій і спрямована на:

- стимулювання активності майбутніх філологів через перспективи дій;
- розвиток практичної діяльності й усвідомленого включення у різноманітні види діяльності навчання та самостійного навчання на основі вимог, що пред'являються викладачами, батьками, студентами;
- надання права вибору способу виконання дій;
- створення умов для можливості усвідомленого вибору змісту освіти й організації пізнавальної діяльності відповідно індивідуальним інтересам студента.

Викладачеві необхідно створити умови, за яких можна було б звести до мінімуму труднощі, з якими стикаються майбутні учителі при опануванні ІМ. І саме пам'ятка виступає одним із способів створення таких умов.

Таким чином, у статті ми розглянули поняття навчально-стратегічної компетентності; встановили роль пам'яток для її формування; охарактеризували зміст та структуру пам'яток; описали вимоги до змісту та оформлення пам'яток; обґрунтували теоретичні засади використання пам'яток, як засобом і способом самостійного опанування ІМ та ДМ зокрема.

Перспективами нашого дослідження ми вбачаємо у розробці пам'яток та встановленні їх місця у процесі формування у майбутніх учителів АМ навчально-стратегічної компетентності у ДМ.

Література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 184.
2. Коминова С. Ю. Памятка как средство формирования речевых компетенций [Электронный ресурс] / С. Ю. Коминова. – Режим доступа : <http://pedsovet.su/publ/28-1-0-1016>.
3. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
4. Кузовлев В. П. Памятка как вспомогательное средство обучения / В. П. Кузовлев, Е. И. Пассов, В. С. Коростелев // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев – М. : Русский язык, 1991. – 360 с.
5. Кузовлев В. П. Памятка как средство развития учебных умений и универсальных учебных действий / В. П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 13-20.
6. Методические рекомендации /для студентов по использованию памяток как средства формирования приемов учебной деятельности при изучении иностранного языка. – Липецк, 1985. – 24 с.
7. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 41-44.

*Degtyarova Y.,
Université Nationale technique de l'Ukraine "Institut polytechnique de Kiev"*

LA CHANSON EN CLASSE DE FRANÇAIS

Cet article présente la chanson comme un support didactique et méthodologique d'apprentissage d'une langue étrangère. L'article propose une réflexion théorique sur la chanson et ses enjeux en classe, des idées pratiques pour animer entièrement un cours. Nous étudions les étapes principales, les buts et les objectifs visés de l'utilisation de la chanson en classe de français.

Mots-clés: *chanson, communication interculturelle, langue étrangère, motivation, pratiques de communication.*

У статті обґрунтовується використання пісень як унікального дидактичного та мотиваційного засобу в процесі навчання іноземної мови та формування іношомовної комунікативної культури. Визначаються основні етапи, методичні задачі та цілі використання пісень під час занять з французької мови.

Ключові слова: *іноземна мова, іношомовна комунікація, мовленнєва діяльність, мотивація, пісня.*

В статье обосновывается использование песен как уникального дидактического и мотивационного средства в процессе обучения иностранному языку и формирования иноязычной коммуникативной культуры. Определены основные этапы, методические задачи и цели использования песен во время занятий по французскому языку.

Ключевые слова: *иностраннный язык, иноязычная коммуникация, мотивация, песня, речевая деятельность.*

Apprendre une langue, c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine. Réduire l'apprentissage de la langue à l'assimilation de vocabulaire, de structures de phrases, de règles grammaticales et d'un contenu de civilisation préétabli, équivaut à enseigner une langue morte.

Il n'y a pas d'évidence. Pourquoi apprendre une langue, d'autres langues? Pourquoi apprendre le français? Pour créer le désir d'apprendre, pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement: elle consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible. L'apprentissage d'une langue devrait se définir au sens large, comme une approche faisant appel à tous les sens: l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue [2, p. 36].

Apprendre une langue étrangère, c'est d'abord revenir à la définition de base d'une langue vivante. La langue sert à communiquer. Elle permet à des personnes d'échanger des informations, de réagir, d'exprimer des désirs, des sentiments, des opinions, elle permet d'interagir. Les évolutions pédagogiques liées aux développements technologiques des dernières années placent les apprenants, et les enseignants, en relation directe avec le présent, l'actualité. Elles facilitent l'accès diversifié à l'information et mènent logiquement à l'action et l'interaction immédiate en langue cible. Dans le futur, on apprendra et on utilisera de plus en plus la langue cible en temps réel.

Les chansons sont de plus en plus présentes dans les cours de langue et beaucoup d'enseignants souhaiteraient introduire ce support dans leurs classes [7, p. 48]. La chanson et la musique sont des sollicitations affectives et esthétiques non verbales. Bien présentées, elles peuvent générer des accès fructueux à la langue.

La chanson contribue à faire de la langue un véritable objet de plaisir. De plus, elle constitue un support didactique idéal. La chanson parle à chacun de nous; elle est un lieu de projection apprécié par tous les âges, tous les sexes et même toutes les cultures [4, p. 83].

Les chansons le plus souvent utilisées en classe appartiennent à ce que l'on pourrait appeler le patrimoine collectif commun des Français. Sans éliminer ces chansons, nous voudrions ouvrir la classe à d'autres types d'oeuvres qui mettent en évidence la richesse et la diversité de la création contemporaine en France et dans le monde francophone. En tant que document authentique, la chanson permet d'insérer la langue dans la société d'aujourd'hui [7, p. 51].

Le choix de chansons très récentes renforce l'actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d'aujourd'hui. Elles peuvent contribuer à consolider la complicité entre enseignants et apprenants dans le projet d'apprentissage.

Quelques critères positifs pour choisir une chanson: elle est proposée par un apprenant ou des apprenants; elle passe à la radio, elle a du succès; elle plaît au professeur; elle correspond aux habitudes d'écoute des apprenants, à la mode; elle surprend, elle est atypique; le thème de la chanson correspond au thème abordé en cours; il est possible de la chanter, de s'en servir pour danser, de l'utiliser pour un spectacle, etc.

La chanson introduit fondamentalement un univers non linguistique dans la classe: la musique. La compréhension du texte n'intervient que plus tard. Elle ne joue souvent, hors contexte d'apprentissage linguistique, qu'un rôle secondaire [5, p. 81].

Les professeurs de langue ont une forte tentation de se concentrer uniquement sur les paroles et leur analyse en termes d'acquisition linguistique. Sans oublier ces aspects, on peut intégrer la chanson à l'enseignement comme lieu de fréquentation de la langue cible et de découverte de la culture de l'autre dans sa diversité. Elle sera support d'expression écrite et orale, déclencheur d'activités et point de départ d'une ouverture sur le monde. Enfin, elle sera utilisée comme élément de fête.

Dès les premières secondes du cours, l'apprenant est impliqué dans un processus de découverte. Il est sollicité en tant qu'individu. Nous faisons appel à son expérience du monde, à ses goûts. Il prend position, donne son opinion, résout des énigmes, exécute des tâches, aide les autres apprenants en fonction de ses compétences. Le plaisir de l'écoute reste une priorité [1, p. 83].

Au départ, l'intérêt du document est seulement connu du professeur. L'objectif de cette étape est d'éveiller l'intérêt, la curiosité des apprenants. Pour créer une motivation à découvrir, à écouter la chanson, il faut créer un lien entre les apprenants et le document.

La première découverte est associée à une tâche. L'objectif est de rendre l'écoute consciente. Par rapport à l'étape précédente, la chanson apparaît comme déjà connue, familière [8, p. 34].

Les chansons actuelles présentent souvent un moment isolé, des sentiments, une impression, un cri, des motifs. Elles font parfois référence à des faits ou des personnes qui ne sont connues que des auteurs. Il est donc recommandé d'être extrêmement prudent pour l'interprétation des textes.

On peut demander aux apprenants de formuler des hypothèses ou de proposer des interprétations et d'indiquer les indices ou les signes dans le texte ou la musique qui leur permettent de les énoncer. Le professeur se tient en retrait. Il anime le travail de réflexion.

Le travail sur les paroles comprend plusieurs types d'activités :

a) des repérages, des classifications, des recherches d'informations précises.

b) des questions génériques pour approfondir la compréhension sans faire la paraphrase du texte.

Les apprenants doivent retrouver des informations dans le texte. Ils sont conduits à le relire plusieurs fois [6, p. 129].

Au cours de l'étape d'expression orale et écrite et de créativité on peut proposer aux apprenants deux types d'activités: des prises de position personnelles par rapport à la chanson ou au thème abordé et (ou) des exercices de créativité.

La chanson n'est pas un document isolé. Elle peut s'insérer dans l'étude d'autres supports: lectures, jeux, textes de leçons de manuels, autres chansons, recherches sur Internet, etc.

L'étape pour aller plus loin crée un lien avec la suite du cours, elle élargit le champ de réflexion des apprenants. On compare la chanson avec d'autres chansons, on associe à la chanson un texte littéraire, un article de manuel d'histoire, un texte de presse, etc [2, p. 37].

Dès le niveau débutant, il est possible d'apprécier une chanson. Le professeur proposera d'écouter plusieurs chansons par tranches de 3 titres. Il distribuera les textes correspondants avec éventuellement la traduction en langue maternelle. La mission des apprenants sera de noter personnellement les chansons (de 0 à 5 par exemple). On comptera ensuite les points pour chaque chanson et après quelques semaines, nous aurons le champion du hit-parade.

Cette activité permet d'écouter tous les titres. Les apprenants auront entendu de la musique française. Ils auront également été exposés à un matériau linguistique authentique beaucoup plus important que leurs connaissances du moment. Ils seront donc valorisés dans leur parcours d'apprentissage [3, p. 9].

Aujourd'hui, la promotion des chansons est largement assurée par des clips. Ils apportent un univers supplémentaire à la chanson, celui de l'image. Les clips français ont mis du temps à échapper à la simple présentation de l'artiste en train de chanter. Aujourd'hui, ce sont parfois de vraies oeuvres artistiques indissociables de la chanson.

A l'origine, la chanson n'est pas faite pour être utilisée en classe. Sa fonction première est d'amuser, de distraire, de dénoncer, de raconter une histoire, de faire danser, etc. Les pistes pédagogiques doivent être conçues avec la volonté d'enrichir la classe de pratiques interactives, de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante avec le souci du respect du travail accompli par les artistes. L'objectif pédagogique pourrait se résumer en une seule phrase: donner envie d'apprendre [2, p. 38].

La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement. Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons en français.

Apprendre le français, c'est s'ouvrir sur le monde, c'est découvrir de nouvelles possibilités d'expression, d'action et d'interactions, c'est aussi faire la fête, c'est découvrir le plaisir d'apprendre.

Література:

1. Beaudoin N. L'utilisation de la chanson en classe / N. Beaudoin // Québec français. Les Publications Québec français. – 2000. – № 119. – P. 82-83.
2. Boiron M. Approches pédagogiques de la chanson contemporaine / M. Boiron // Le français dans le monde. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. – 2007. – № 6. – P. 36-38.
3. Briet G. La chanson en classe de F.L.E. / G. Briet // Enjeux. – 1995. – № 36. – P. 8-9.
4. Grimbert P. Psychanalyse de la chanson / Grimbert P. – Paris : Hachette littératures. Coll. Pluriel, 2004. – 338 p.
5. Maneveau G. Musique et éducation / Maneveau G. – Aix-en-Provence : Édisud, 1977. – 128 p.
6. Maury N. La norme dans l'exploitation de documents sonores en langue seconde: conséquences de sa nécessité / N. Maury // Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée. – 1991. – № 14. – P. 121-130.
7. Rassart E. Sur un air de... Apprendre avec des chansons francophones actuelles / E. Rassart // Français 2000. Université catholique de Louvain, Institut des langues vivantes. – 2008. – № 212-213. – P. 48-55.
8. Regolie P. Un atelier qui résonne! / P. Regolie // Le français dans le monde. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. – 2008. – № 358. – P. 33-35.

Демиденко О. П.,
Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут"

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЧЕРЕЗ НАВЧАННЯ СТАНДАРТІВ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються передумови й особливості навчання студентів немовних спеціальностей стандартів ділової комунікативної поведінки на заняттях з англійської мови. Визначено сутність і зміст поняття стандартів ділової комунікативної поведінки у контексті формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних ВНЗ.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, стандарти ділової комунікативної поведінки, стратегії комунікативної поведінки, стереотипи.

В статье рассматриваются предпосылки и особенности обучения студентов неязыковых специальностей стандартам делового коммуникативного поведения на занятиях по английскому языку. Определены суть и содержание понятия стандартов делового коммуникативного поведения в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых ВУЗов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, стандарты делового коммуникативного поведения, стратегии коммуникативного поведения, стереотипы.

This article deals with the prerequisites to and peculiarities of teaching business communicative behavioral patterns to the students of non-linguistic specialties at foreign language classes. The essence and content of the notion of the business communicative behavioral patterns in the course of development of foreign language communicative competence of the non-linguistic higher educational institutions have been defined.

Key words: intercultural communication, business communicative behavioral patterns, communicative behavior strategies, stereotypes.

Сучасні процеси глобалізації суспільства й інтенсифікації міжнародних ділових стосунків зумовлюють посилення інтересу спеціалістів немовного профілю не лише до вивчення іноземної мови, але й принципів комунікації з представниками іншомовного культурного середовища під час перебування у закордонних відрядженнях. Як науковцям, так і представникам сфери бізнесу добре відомо, що успішність переговорів часто залежить не лише від зацікавленості сторін у предметі обговорення, але й від умінь представників різнокультурних соціумів знайти спільну мову у психологічному плані, налаштуватися на позитивне вирішення питань і забезпечити комфорт інших сторін під час візиту та спілкування.

Ці аспекти комунікації досить широко висвітлюються у сучасній психологічній літературі, транснаціональні компанії і поважні корпорації навіть проводять спеціальні тренінги для своїх працівників, тим самим виробляючи у них психологічну стійкість і готовність до комунікації з різними людьми, враховуючи їх індивідуальні характеристики. Багато уваги сучасні дослідники також приділяють розгляду принципів ділового етикету, дотримання протоколу, особливо під час міжнародних зустрічей і переговорів тощо. Спеціалісти з менеджменту розглядають комунікаційний процес як безпосередній або опосередкований контакт між людьми, в результаті якого відбувається обмін інформацією [13, с. 19].

Однією зі специфічних вимог до сучасного керівника є не лише наявність у нього/неї високих лідерських якостей і дотримання корпоративних і загальнолюдських цінностей і норм, але й високий рівень обізнаності зі сферою діяльності компанії, особливостями виробничих процесів тощо, тобто високий рівень професійної компетенції. Саме тому сучасні представники ділових кіл все частіше запрошують на керівні посади до своїх компаній не просто гарних лідерів, а професіоналів, які добре знають справу, якою керуватимуть. Професійна комунікація визначається дослідниками [13, с. 23] як спілкування, яке спирається на загальні норми, зумовлені культурою суспільства загалом, часто має індивідуальний характер і виявляється у способах спілкування, що їх вибирає суб'єкт у певних ділових ситуаціях. Фахівці мають бути свідомими можливих стратегій поведінки співрозмовників, адекватно реагувати на них і бути налаштованими на конструктивний діалог. Ці комунікативні вміння слід формувати у процесі виховання й формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у ВНЗ. Тому у навчальному процесі необхідно поєднувати високоякісну підготовку технічних спеціалістів з їхнім формуванням як лідерів, здатних проводити міжкультурну професійну ділову комунікацію з представниками інших культур.

Є декілька шляхів реалізації цього завдання. Для цього студенти практично всіх спеціальностей опановують курси соціології, психології, культурології, етики й естетики, що спрямовані на особистісний розвиток майбутніх професіоналів. Але міжкультурній комунікації, особливо професійній, необхідно навчати окремо і найдоречніше використовувати з цією метою курс англійської мови професійного спрямування, спрямований на поглиблене вивчення особливостей фахової комунікації спеціалістів немовного профілю.

Для цього важливо не лише формувати іншомовну комунікативну компетенцію майбутніх спеціалістів на рівні, достатньому для досягнення взаєморозуміння з представниками іншомовних культур, але й володіти знаннями про менталітет та особливості вербальної й невербальної поведінки іноземних партнерів у рідному для них діловому культурному середовищі. Адже ділова комунікація є комплексним явищем, у якому поєднуються не лише ділові інтереси сторін, корпоративні культури і цінності компаній, але й менталітети представників різних компаній як носіїв різних мов і представників різних культурних соціумів, а також їхні особистісні характеристики. Тому для досягнення порозуміння й успішної реалізації ділових інтересів важливо не лише вміти правильно

визначити психологічні риси співрозмовників й адекватно реагувати на них. Необхідно обрати правильну у конкретній ситуації стратегію поведінки, яка забезпечить успіх комунікативної події.

Метою цієї статті є опис сутності поняття стандартів ділової комунікативної поведінки й обґрунтування доцільності навчання студентів немовних спеціальностей таких стандартів на заняттях з англійської мови професійного спрямування.

На основі попередніх досліджень стандартів комунікативної поведінки (див., наприклад, 2; 3; 10; 12) завдання навчання СДКП можливо сформулювати таким чином:

- виховання у студентів толерантного ставлення до особливостей світогляду інших людей, в тому числі представників іншомовного соціуму;
- навчання студентів уникнення “комунікативних пасток” й зведення до мінімуму можливості “комунікативного провалу” під час ділової професійної комунікації;
- усунення можливих помилок у процесі ділового професійного спілкування, визначення методів виходу з конфліктних ситуацій, в тому числі під час міжкультурної ділової комунікації;
- виховання у студентів здатності розпізнавати й адекватно реагувати на невербальні складники комунікації, в тому числі й ті, що зумовлені культурно.

Для досягнення завдань, визначених вище, слід передусім чітко визначити цільову аудиторію тих, хто навчатиметься. Навчання стандартів ділової комунікативної поведінки (далі – СДКП) перш за все стосуватиметься майбутніх менеджерів, але, на нашу думку, доречним буде також включення навчання СДКП до процесу формування англійської комунікативної компетенції студентів будь-яких немовних спеціальностей на просунутих етапах навчання у зв'язку з необхідністю здійснення ділової комунікації практично у всіх видах професійної діяльності сучасних спеціалістів, як описано вище. Розглянемо процес ділової комунікації у контексті навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей детальніше.

Під час ділового спілкування легше встановлюється контакт між людьми, якщо вони говорять “однією мовою” і прагнуть до продуктивного співробітництва. При цьому засадами їхнього спілкування є етичні норми та ритуальні правила ділових взаємин, знання й уміння, пов'язані з обміном інформацією, а вони керуються тими самими механізмами спілкування [13, с. 23]. Для навчання СДКП важливим є також розмежування рівнів спілкування, що переважають у бізнес-процесах і повсякденному житті людини, а саме: *спілкування як обмін інформацією, спілкування як сприймання та розуміння один одного, спілкування як взаємодія*. Таке розмежування, на нашу думку, забезпечить можливість визначити ситуативне наповнення змісту навчання і створити систему вправ, спрямовану на формування вмінь використання стратегій поведінки у відповідних ситуаціях ділової комунікації. Розглянемо кожен з видів спілкування з огляду на доцільність їх використання під час добору змісту навчання СДКП.

Спілкування як обмін інформацією, спрямоване на забезпечення адекватного розуміння тієї інформації, що передається і є предметом обміну. Як спосіб спілкування, призначений для передавання інформації, виступає повідомлення. У цьому контексті комунікативні стратегії, які використовують мовці, мають спрямовуватися на забезпечення інформативності повідомлення, тобто реалізовуватися відповідно до таких принципів: простота повідомлення і його сконцентрованість на головній ідеї; використання різних форм і можливостей передачі цієї ідеї (зборів, газет, плакатів, неформальних бесід тощо); постійне повторення ідеї; прикладом ставлення до інформації, що передається, має виступати керівництво; відкрите обговорення недоліків і невирішених проблем; вислуховування інших і вимога від інших вислуховувати себе [13, с. 25–26].

Спілкування як сприймання та розуміння один одного визначається як процес взаємного сприймання й розуміння співрозмовників, пізнання ними один одного. Сприймання іншої людини означає відображення її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з особистісними характеристиками індивіда та інтерпретацію на цій основі її вчинків [22, с. 27]. У цьому контексті спілкування безпосередньо пов'язане зі стереотипами, установками і упередженнями, комунікативними намірами, усвідомленням і толерантним ставленням до “інакшості”, особливо під час міжкультурної комунікації.

Саме позитивні чи негативні комунікативні наміри визначають поведінкові характеристики особистості, які, на думку І.І. Морозової є сукупністю вербальних індексів, що визначають певну мовну особистість як тип. У соціолінгвістичному аспекті розглядається набір таких вербальних індексів як мовлення освіченої людини, що говорить рідною мовою, втілене у доступному їй наборі комунікативних ситуацій, а у прагмалінгвістичному аспекті – її стереотипні дискурсивні ходи у вигляді стратегій позитивної і негативної ввічливості, які характеризують мовленнєву поведінку особистості [8]. Позитивна ввічливість (за Т.В. Ларіною) інтерпретується як “ввічливість зближення” (або ввічливість контакту), а негативна ввічливість – як “ввічливість віддалення” (або ввічливість дистанції) [5, с. 19].

Як зазначає О.В. Милосердова, у будь-якій мові складовою частиною, найбільш чутливою до проблем як міжособистісного, так і міжкультурного спілкування, є його прагматичний рівень, що повною мірою виявляє відносини між знаком (висловом), мовцем і контекстом/ситуацією, до якої належить слухач. Дослідниця підкреслює, що саме цей (прагматичний) рівень найлегше виробляє ті самі стереотипи поведінки, ритуальні форми спілкування, які, якщо вони виконуються, залишаються непоміченими і різко кидаються в очі при їх порушенні [7, с. 83].

Говорячи про витоки культурно обумовлених стереотипів, У. Ліпман (W. Lippman) зазначав, що коли ми виділяємо, вихоплюємо те, що наша культура вже визначила для нас, ми виявляємо тенденцію сприймати те, що обрало, в формі, стереотипованій для нас рідною культурою [20, с. 97]. Іншими словами, стереотипи підказують, яку інформацію важливо сприймати або, навпаки, можливо ігнорувати. В цьому процесі виявляється тенденція підтверджувати всі існуючі стереотипи, звертаючи увагу на інформацію, що їм відповідає, й ігноруючи інформацію, що не узгоджується з ними [9, с. 19]. Як свідчать дослідження, зміст стереотипів в основному визначається культурою, в якій ми живемо.

Трактування поняття стереотипу у сучасній науці, як вважає І.І. Морозова, можливо умовно розділити на два блоки: перший бере за основу когнітивний характер формування стереотипу і розглядає його як перебільшене переконання (думку), що асоціюється з категорією, до його функцій входить виправдання (пояснення) нашої поведінки у зв'язку з цією категорією [14]; як особливу форму збереження знань і оцінок, тобто концепт орієнтуючої поведінки [6]. Другий блок визначень стереотипу розкриває його соціальний характер: стереотип – це стійкі форми поведінки, які часто повторюються [1]; це соціокультурно маркована форма поведінки представника певної етнокультури, яка реалізується у мовленнєвій комунікації у вигляді нормативного уявлення про доступну для нього ситуацію спілкування [11]. Саме таке визначення стереотипу є важливим для процесу навчання студентів немовних ВНЗ стандартів ділової комунікативної поведінки у контексті формування їх міжкультурної ділової компетенції на заняттях з іноземної мови.

Стандарти повсякденної комунікативної поведінки визначаються як підсвідомий прояв культурної приналежності в ситуаціях реального спілкування, що актуалізується у процесі комунікації з представниками іншої культури [2]. На основі сказаного вище **стандарти ділової комунікативної поведінки** можна визначити як свідомий вибір стратегії поведінки у стереотипізованій ситуації ділової комунікації для досягнення мети комунікативної події. Ці стандарти, які можуть бути вербальними і невербальними, є проявом набутих підсвідомих поведінкових характеристик особистості, спрямованим на реалізацію її комунікативних намірів.

Спілкування як взаємодія спрямоване на здійснення безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, і породжує причинну обумовленість їх дій і взаємозв'язок. Цей процес потребує активності і взаємної спрямованості дій тих людей, які беруть у ньому участь [13, с. 26]. Саме такий вид комунікації безпосередньо пов'язаний з дотриманням принципів увічливості і використанням відповідних позитивних чи негативних вербальних і невербальних стратегій комунікації (у разі вибору кооперації, конкуренції чи маніпуляції як відповідних рівнів спілкування). **Комунікативна стратегія** визначається Т.В. Ларіною як співвіднесення мовленнєвих дій з метою комунікації і конвенціональними мовленнєвими засобами, за допомогою яких вона реалізується [5, с. 53]. Комунікативну стратегію визначає макроінтенція учасника діалогу, обумовлена соціальними і психологічними ситуаціями [4, с. 73].

Комунікативна поведінка, спрямована на конструктивний обмін інформацією, досягнення консенсусу, на відміну від конфліктного дискурсу, регулюється такими загальноприйнятими принципами як принцип кооперації [17, с. 41-58] та принцип ввічливості [21, с. 292-305; 22], які зумовлюють вибір співрозмовниками певних стратегій спілкування. Згідно цих теорій, розроблених Р. Лакофф, Дж. Лічем, П. Браун і С. Левінсоном, ввічливість розуміється як спрямоване на досягнення соціальної гармонії зменшення непорозумінь у міжособистісних стосунках [18, с. 64], використання стратегії уникнення конфліктів [19, с. 19], пом'якшення актів комунікації, які можуть зруйнувати “лице” співрозмовника [15]. У разі зумисного порушення встановлених суспільством правил ввічливості виникає дефект комунікації, який характеризується неввічливістю і може зумовити дисгармонію у стосунках людей [16]. Формуючись в когнітивній картині світу, що є спільною для вербального і невербального модусів комунікації, принцип ввічливості присутній в мовній картині світу і реалізується у вигляді позитивних і негативних стратегій [8, с. 48]. І.І. Морозова визначає вербалізовану ввічливість як систему комунікативних стратегій і конвенціональних мовленнєвих засобів, що їх обслуговують [8, с. 62].

Принцип ввічливості, за Дж. Лічем, полягає у підтримці соціальної рівноваги і добродійних відносин партнерів по комунікації для досягнення взаєморозуміння. Кожна з максим Дж. Ліча (максими такту, максими схвалення і скромності, максими згоди і симпатії) [19, с. 67] визначається залежно від соціальної дистанції між мовцем і слухачем, авторитета партнерів по комунікації, опосередкованості у передачі інформації, ступеня свободи вибору у адресата і перевагою мовця/слухача. Наприклад, при реалізації максими такту збільшення соціальної дистанції вимагає надання мовцю більшої свободи вибору, що обумовлює вибір опосередкованих способів вираження [8, с. 62].

У контексті комунікативного аспекту добору змісту навчання СДКП на особливу увагу заслуговують стратегії позитивної і негативної ввічливості, їх вербальна і невербальна реалізація під час ділової комунікації. Саме вербалізація вказаних стратегій під час ділової комунікації може визначити лінгвістичний аспект відбору змісту навчання СДКП.

Стратегії позитивної ввічливості слугують зближенню комунікантів через мінімізацію загрози позитивному “іміджу” співбесідника і полягають у вираженні солідарності зі слухачем. П. Браун і С. Левінсон визначають 15 стратегій позитивної ввічливості: 1) ставлення з розумінням до інтересів, потреб і позитивних рис слухача; 2) перевищення зацікавленості, схвалення, симпатії до слухача; 3) збільшення ступеню зацікавленості у слухачі; 4) використання маркерів приналежності до групи; 5) пошук згоди; 6) уникнення незгоди; 7) припущення, створення, ствердження спільності інтересів; 8) жартування; 9) ствердження, припущення, що мовцю відомі турботи і бажання слухача; 10) пропозиції, обіцянки; 11) оптимістичність; 12) залучення до діяльності як мовця, так і слухача; 13) інформування або запитування про причини; 14) припущення і ствердження взаємності; 15) демонстрація розуміння і симпатії до слухача [15, с. 102].

Стратегії негативної ввічливості полягають у наданні свободи дій слухачу. П. Браун і С. Левінсон визначають 10 стратегій “дистанціювання”: 1) опосередкованість висловлювання; 2) постановка запитань, ухилення від відповідей; 3) песимістичність; 4) мінімізація ступеню втручання; 5) вираження поваги до поглядів і бажань співбесідника; 6) вибачення; 7) імперсоналізація мовця і слухача; 8) представлення акту “порушення іміджу співбесідника” як загального правила; 9) номіналізація ствердження; 10) формулювання висловлювання таким чином, наче тобі роблять послугу, а не ти зобов'язуєш співбесідника [15, с. 131].

Отже, СДКП базуються на стереотипізованому ставленні до оточуючих людей чи явищ об'єктної дійсності, виборі вербальних і невербальних комунікативних стратегій позитивної чи негативної ввічливості під час ділової комунікації. Таким чином, відповідно опису сутності поняття СДКП і завдань навчання студентів немовних

спеціальностей СДКП у контексті міжкультурної комунікації, наведених у цій статті, можливо здійснити добір змісту навчання, процедура якого потребує окремого детального опису.

Література:

1. Байбури́н А. К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения / Байбури́н А. К. // Этнические стереотипы поведения. – Л. : Наука, 1985. – С. 7-21.
2. Демиденко О. П. Навчання студентів вищих навчальних закладів економічного профілю стандартів комунікативної поведінки в США / О. П. Демиденко // Іноземні мови, № 4. – К., 2008. – С. 48-53.
3. Красковська О. Л. Навчання старшокласників загальноосвітніх шкіл моделей комунікативної поведінки британців. Дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Красковська Ольга Леонідівна – К., 2006. – 335 с.
4. Лазуткина Е. М. Коммуникативные цели, речевые стратегии, тактики и приемы / Е. М. Лазуткина // Культура русской речи. – М. : Едиториал УРСС, 1998. – С. 72-82.
5. Ларина Т. В. Вежливость как национально-специфическая коммуникативная категория / Т. В. Ларина // Коммуникативное поведение. Вежливость как коммуникативная категория. – Воронеж : Истоки, 2003. – Вып. 17. – С. 48-57.
6. Матурана У. Биология познания : Пер. с англ. / У. Матурана // Язык и интеллект. – М. : Прогресс : Универс. – 1995. – С. 95-142.
7. Милосердова Е. В., Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации / Е. В. Милосердова // ИЯШ. – 2004 – № 3. – С. 81-84.
8. Морозова И. И. Коммуникативные стратегии вежливости в стереотипном речевом поведении викторианской женщины : дис. ... кандидата фил. наук : 10.02.04. / Морозова Ирина Игоревна. – Харьков, 2004. – 181 с.
9. Нельсон Т. Психология предубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения / Т. Нельсон. – Санкт-Петербург : “Прайм-Еврознак”, 2003. – 384 с.
10. Писанко М. Л. Формування англійської соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як іноземної : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / М. Л. Писанко – Київ : КНЛУ, 2008. – 25 с.
11. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в межкультурной коммуникации / Ю. Е. Прохоров // Функциональные исследования. – М. : Московский лицей. – 1997. – Вып. 4. – С. 5-21.
12. Тарнопольський О. Б., Скляренко Н. К. Стандарти комунікативної поведінки у США / О. Б. Тарнопольський, Н. К. Скляренко. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 2003. – 208 с.
13. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посіб. / Чайка Г. Л. – К. : Знання, 2005. – 442 с.
14. Allport G. The Nature of Prejudice. / G. Allport – Reading, MA : Addison-Wesley, 1954. – 350 p.
15. Brown P., Levinson S. Politeness : Some Universals in Language Use. / P. Brown, S. Levinson. – L., NY, etc.: CUP, 1987. – 345 p.
16. Culpeper J. Towards an anatomy of impoliteness / J. Culpeper // Journal of Pragmatics. – 1996. – Vol. 25, No 3. – P. 349-367.
17. James A. R. Compromisers in English: a cross-disciplinary approach to their interpersonal significance / A. R. James // Journal of Pragmatics. – 1983. – Vol. 7, No 1. – P. 191-206.
18. Lakoff R. The logic of politeness or minding your p’s and q’s / R. Lakoff // Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. – Chicago : Chicago Linguistic Society. – 1973. – P. 292-305.
19. Leech G. N. Explorations in Semantics and Pragmatics / G. N. Leech. – Amsterdam, Philadelphia : Benjamins, 1980. – 133 p.
20. Lippmann W. Public Opinion / W. Lippman. – NY : Macmillan, 1922. – 427 p.
21. Malz D. N., Borker R. A. A cultural approach to male – female miscommunication / D. N. Malz, R. A. Borker // Language and Social Identity. – L., NY. : Routledge, 1982. – P. 198-225. (247)
22. Martynyuk A. P. Male and female stereotypic qualities through the English adjective / A. P. Martynyuk // Вісник ХНУ. – 2001. – № 537. – С. 128-134. (249)

*Дерба С. М.,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК МОДЕЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглянуто методичні аспекти створення навчального посібника з української мови для іноземних студентів. Йдеться про доцільність використання країнознавчих текстів при вивченні української мови з метою вироблення комунікативної компетенції іноземних студентів. Проаналізовано соціальні характеристики студентів, які необхідно врахувати при підборі навчального матеріалу.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, навчальний посібник, комунікативна компетенція, мотивація.

В статье рассмотрено методические аспекты создания учебного пособия по украинскому языку для иностранных студентов. Речь идет про обоснованность использования страноведческих текстов при обучении украинского языка с целью выработки коммуникативной компетенции иностранных студентов. Проанализированы социальные характеристики студентов, которые необходимо учитывать при подборе учебного материала.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, учебное пособие, коммуникативная компетенция, мотивация.

The article covers methodological sides of creating the Ukrainian language for foreign students textbook. In order to work out the foreign students' communicative competence the article deals with advisability of using country studies texts while studying Ukrainian. Social characteristics of students that are to be taken into account while choosing materials for studying have been analyzed as well.

Key words: cross-culture communication, textbook, communicative competence, motivation.

Міжкультурна комунікація є основою змін у сучасному суспільстві. Багато чинників зумовлюють зміну і розвиток новітніх комунікативних процесів, а саме: бажання пізнати духовний світ різних народів, потреба у культурному порозумінні, стрімкий розвиток соціальних умов нашого суспільства. Якщо ми говоримо про міжкультурну комунікацію, то одразу постає питання глобалізації, яка характеризується розширенням контактів між державними інститутами, соціальними групами й індивідами різних країн та культур, запозиченням культурних цінностей та зміною культурного середовища внаслідок міграції [2].

Так, ідея виникнення праці “Знайомство з Україною (навчальний посібник з української мови для іноземних студентів)” з'явилась після роботи автора в Інституті міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Це було пов'язане з пошуком ефективної моделі навчання, яка б формувала міжкультурну комунікацію іноземних студентів. Варто зазначити, що групи студентів представлені громадянами різних країн (Азербайджану, Туркменістану, Росії, Білорусії, Грузії, Конго, Перу, Німеччини та ін.).

Актуальність даного дослідження полягає в сучасних умовах навчання іноземних громадян в Україні. Вони приїхали до незнайомої їм країни, а навчатися їм доводиться у дуже різноманітних групах за своїм національним складом. Мета даної роботи – створити національно-орієнтовану модель вивчення української мови як іноземної. Предметом є науково-популярні та наукові тексти про Україну. Дана праця спрямована на ознайомлення іноземних студентів з країною, в якій вони вирішили здобути вищу освіту, а також на оволодіння навичками української мови.

Практика створення національно-орієнтованих підручників з української мови як іноземної порушує перед сучасною методикою навчання питання щодо вдосконалення форм і способів урахування рідної мови і культури адресата підручника. Теоретичною базою для такого вдосконалення є країнознавча інформація, спрямована на виявлення специфіки української мови (культури) порівняно з іншими мовами світу. Коли людина опиняється в іншому культурно-мовному середовищі, вона відчуває так званий “культурний шок” через недостатнє знання національних цінностей і законів спілкування носіїв інших культур і мов. Щоб уникнути таких непорозумінь, необхідно добре знати, ту чи іншу культуру [1]. Тому при укладанні даного навчального посібника враховувалась особливість цих груп. Але основне спрямування цієї роботи – це вироблення комунікативної компетенції іноземних студентів.

У навчальному посібнику матеріал поділений на 12 тем, які містять і тексти, і справжні мовленнєві зразки, що відображають реальне україномовне мовлення сучасності. Під час підбору навчальних текстів і завдань до них враховувалось безліч факторів. Насамперед те, що іноземні студенти приїхали здобувати вищу освіту в Києві з різних країн (навіть материків). Вони мають різні психологічні і соціальні погляди на життя. Теми навчального посібника визначались з урахуванням того, що студенти з різних країн приїхали в Україну вперше і не можуть швидко зорієнтуватися в звичаях і традиціях українців, навіть просто географічно в Києві чи Україні. Надзвичайно важливі в аудиторії є соціальні характеристики учасників (вік, стать, спеціальність, служба в армії тощо), тому що вони відображаються у мовленні студента-іноземця. Національна приналежність студента теж знайде своє відображення в його усному мовленні (особливо у фонетиці). Наприклад, звук [p] буде по-різному звучати у студента з Азербайджану, Конго (тут важливо, що це колишня французька колонія) та Перу. Мають певне значення й умови навчання, а саме кількість студентів у групі (двоє чи двадцять), це відобразатиметься на бажанні іноземних студентів спілкуватися між собою українською мовою.

Крім того, мотивація іноземних студентів буде надзвичайно важливою. Вони під час вивчення української мови намагаються отримати безліч знань про Україну (територію, кордони, столицю, промисловість (важку і легку), міжнародні зв'язки, участь у міжнародних організаціях, імена і дані з життя відомих українців, звичаї і побут українців та ін.). Таким чином, в міжкультурній комунікації мова спілкування виконує усі функції мови, а особливо такі: встановлення контакту, отримання інформації. Мотиваційна сфера людини має складну структуру. Стосовно вивчення іноземних мов виділяють два види мотивації: зовнішню і внутрішню. Зовнішня, або со-

ціально обумовлена, мотивація спрямована на досягнення далекосяжної “стратегічної” мети: оволодіння мовою як культурним кодом іншого народу – “перепусткою” до його духовних скарбниць. Володіння іноземною мовою усвідомлюється як досягнення якісно нового рівня особистості, котрий дає їй більше шансів для здійснення свого життєвого призначення. Внутрішня мотивація виникає, власне, у процесі вивчення іноземної мови. Серед основних різновидів мотивації внутрішнього типу слід назвати комунікативний (усвідомлення потреби спілкуватися іноземною мовою, мати змогу читати літературу тощо) і лінгвопізнавальний [3, с. 95].

Лінгвопізнавальна мотивація полягає в позитивному ставленні іноземних студентів до осмислення явищ мови у систематизованому вигляді. При формуванні цієї мотивації у студентів-іноземців стимулювалась пошукова діяльність на мовному матеріалі запропонованого посібника. Він забезпечує практичне оволодіння українською мовою: 1) містить велику кількість завдань, що моделюють реальні ситуації спілкування, які сприяють активному формуванню різноманітних мовленнєвих навичок; 2) забезпечує підконтрольне з боку викладача свідоме засвоєння студентів-іноземців української мови.

Навчальний посібник є комплексом науково-популярних текстів і завдань до них. Він дає змогу створювати іноземним студентам зразки зв’язних висловів відповідно до мети, умов спілкування. За допомогою текстів ми розширюємо країнознавчі знання студентів про Україну, їх словниковий запас, але й граматичну структуру мовлення. Оскільки у процесі формування зв’язних висловлювань під час відтворення отриманої інформації іноземний студент удосконалює свої знання граматики. Така комунікативна спрямованість завдань до текстів допомагає іноземним студентам формувати свої навички складання характеристики предмета, явища, доведення своїх переконань, ознайомлення інших студентів з особливостями культури своєї нації.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ “Академія”, 2009. – 376 с. (Серія “Альма-матер”)
2. Кузьмін А. В. Миграция: проблемы межкультурной коммуникации / А. В. Кузьмін. – Улан-Удэ : Изд-во ВСТТУ, 2006. – 215 с.
3. Ярова Г. Місце лінгвістичних задач у формуванні лінгвопізнавальної мотивації учнів // Українська мова як іноземна : Проблеми методики викладання : Зб. матеріалів міжнародної наук. конф. (Ялта, вересень 1993) / Упоряд. І. Остащ, М. Гримиш. – Львів : Каменяр, 1994. – С. 95-102.

Джава Н. А.,
Державний гуманітарний університет, м. Рівне

REFERAT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

У статті висвітлено питання використання реферату на занятті з іноземної мови як засобу розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції, проаналізовано різні наукові погляди на дану проблему.

Ключові слова: реферат, аналіз інформації, інтернет-ресурси, діалог культур, креативні вправи, структура реферату, презентація.

В статье раскрыт вопрос использования реферата на занятии по иностранному языку как средства развития языковой и социокультурной компетенции, проанализированы различные научные взгляды на этот вопрос.

Ключевые слова: реферат, анализ информации, интернет-ресурсы, диалог культур, креативные упражнения, структура реферата, презентация.

This article is dedicated to the questions of using the report as the mean of improving the knowledge of foreign languages. Different views on this problem are analyzed in the article.

Key words: report, analysis of information, internet resources, dialog of cultures, creative exercises, structure of report, presentation.

Das Thema "Referate halten" wird immer wichtiger. Da dieses Thema vielen Studenten Probleme bereitet, wollen wir mit diesem Artikel versuchen, das Thema auf eine einfache und verständliche Art und Weise zu erklären.

Die mündliche Mitarbeit und das selbstständige Recherchieren sind im Laufe der letzten Jahre in allen Schulen und Hochschulen immer wichtiger geworden. Die mündliche Mitarbeit wird sogar höher als die schriftlichen Leistungen bewertet. Referate und Vorträge gehören für Schüler und Studenten zu ihrem Alltag.

Prägnante und erfolgreiche Referate entstehen nicht durch Zauberei und Talent, sondern durch die richtigen Methoden der Vorbereitung und womöglich wiederholte Übung. Das Wissen über rhetorische Wirkungen und praktisches Üben in Form von Referaten können Sicherheit und Routine vermitteln. Referate werden in Seminaren häufig vergeben. Eine ganz normale Situation im Studienalltag und eine gute Gelegenheit, sein Wissen, kreative Ideen und auch seine Persönlichkeit darzustellen. Viele Studenten trauen sich allerdings nicht ein Referat zu übernehmen, sondern weichen auf schriftliche Arbeiten aus. Vielleicht hat man die falsche Einstellung zu Referaten und zum Reden allgemein, auf jeden Fall fehlt die Routine.

Als erstes sollten wir klären, was das Wort "Referat" denn überhaupt bedeutet. Das Wort "Referat" kommt aus dem Lateinischen und bedeutet "er möge berichten" (von *refere* = berichten, mitteilen). Ein Referat ist also ein Vortrag, der von jemandem gehalten wird.

Meistens bekommt man zu einem Referat ein Thema bzw. Problem vorgegeben, über das man halten soll. Wenn man ein Thema bekommt, sollte man sich erst einmal die Aufgabenstellung genau durchlesen. Es gibt nämlich im Grunde genommen drei Arten von Aufgabenstellungen:

- ein Problem ist vorgegeben: In diesem Fall wird erwartet, dass man das Problem, aber auch die Ursachen, Auswirkungen und mögliche Lösungen erklärt;
- eine Frage ist vorgegeben: Hierbei wird ganz klar erwartet, dass man eine Antwort findet! Oft gibt es keine eindeutige Antwort, dann bitte bedenken, dass man auch auf andere Ergebnisse eingeht;
- ein strittiger Sachverhalt ist zu beurteilen: Hierbei soll man möglichst objektiv beide Seiten beurteilen.

Nachdem das Thema geklärt ist und man weiß, was die Aufgabenstellung verlangt, geht es nun an das Sammeln von Informationen. Beim Auswerten von Informationen sollte man auf solche verzichten, die nicht zwingend notwendig für das Referat sind. Beim Üben sollte man unbedingt darauf achten, dass man bei seinen Ausformulierungen folgende Regeln einhält: kurze und einfache Sätze verwenden; lange Aufzählungen vermeiden; schwierige Sachverhalte mehrmals und anhand von Beispielen erklären. Man/Frau kann aber auch wenig positive Erfahrungen machen, wenn man das Referat herunter liest, um es irgendwie hinter sich zu bringen, ohne die Herausforderungen, die ein Referat vor einer größeren Zuhörerschaft bietet, zu nützen. Redefähigkeit und Redefertigkeit sind Schlüsselqualifikationen, die bei Studienabschluss und im späteren Beruf vorausgesetzt werden. Gute Präsentationen im Studium als auch im Berufsalltag erleichtern die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema und tragen so auch zu einem besseren Studien- und Arbeitsklima bei [1, s. 53].

Jeder, der eine Präsentation vorbereitet, muss seine persönlichen Schwächen und Stärken im Auge behalten. Gekennzeichnet ist eine Präsentation durch einen gegenseitigen Prozess des Gebens und Nehmens von Informationen und Meinungen, indem es gewisse Regeln zu beachten gibt, die dem Kommunikationsprozess dienlich sein können. Es ist wichtig festzustellen, wer die Teilnehmer sind und auf wen die Präsentation somit ausgerichtet werden soll. Die Gruppengröße sowie die Gemeinsamkeiten, die die Zielgruppe aufweist (z. B. Alter, Beruf) und auch die jeweiligen Interessen spielen hierbei eine bedeutende Rolle [4, s. 49]. Dies zu berücksichtigen ist eine wesentliche Grundlage der Kommunikation, da ja letztendlich nicht nur die sachliche Ebene, sondern auch der Aspekt der Beziehungs- und Gefühlsebene bei einer Präsentation betrachtet werden muss. Wichtig ist es, das Publikum von Anfang an zu begeistern und das Interesse zu wecken, um die optimale Aufmerksamkeit zu erlangen. Besonders wirksam ist es, das Publikum von Beginn an miteinzubeziehen.

Es gibt allerdings einige Möglichkeiten, die Aufmerksamkeit und Konzentration der Zuhörer zu verbessern. Neben den auditiven Reizen sind visuelle Anregungen hilfreich, die Aufmerksamkeit des Publikums zu gewinnen und zu halten. Dazu können Thesenpapiere, Overhead-Projektor oder Beamer eingesetzt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass ausschließlich Stichpunkte aufgelistet werden, die während des Vortrags von den Zuhörern mitgelesen werden können. Auf diese Weise wird für das Publikum der rote Faden der Präsentation deutlicher erkennbar. Das heißt, die Aufmerksamkeit, Konzentration und Motivation der Zuhörer durch geschickte Gestaltung zu steigern [2, s. 51].

Also, was kennzeichnet Präsentationen? Wesentliches Merkmal dieser Kommunikationsform ist das zu "Präsentieren-de" – eine Idee, ein Produkt oder ein Ergebnis wird vorgestellt. Um die beabsichtigte Wirkung zu unterstützen, werden dabei meist ein oder mehrere Medien eingesetzt, die auch andere Sinne als das Gehör ansprechen.

In diesen und ähnlichen Situationen geht es darum, das Publikum von dem Präsentierten zu überzeugen und zu entsprechendem Handeln zu bewegen – Präsentationen sind deshalb in aller Regel stark zielgerichtet:

– *Anregen*, das Publikum aktivieren: Interesse und Neugier wecken. Innere Beteiligung erzeugen. Zum Mitdenken bringen.

– *Informieren*, Fakten und Vorteile vermitteln: Sachverhalte anschaulich darstellen. Zielunterstützende Informationen geben. Informationen abrufbar machen.

– *Motivieren*, zum Handeln anregen: Wünsche und Bedarf der Zuhörer treffen.

Positive Beziehung aufbauen. Problemlösungen und Nutzen aufzeigen.

Der Zweck eines Referats ist: Wissenswertes zu einem Thema zusammentragen; andere über ein Sachthema informieren; eine Diskussion über ein Thema vorbereiten.

Ein Referat ist meist eine Zusammenfassung über den Inhalt eines oder mehrerer Texte. Es soll vor allem den Aussagegehalt von Texten wiedergeben und zunächst nicht bewerten oder beurteilen.

Als Referent kann man jedoch an seine Textwiedergabe Bewertungen anschließen, in denen man mitteilt, was man zu dem im Text vertretenen Auffassungen denkt.

In der Regel werden Thema und Ziel eines Referats von Lehrenden festgelegt. Ist die umfassende inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema abgeschlossen, legt man fest, was man seinen Zuhörern vermitteln will. Welche Kerngedanken sollen die Zuhörer von dem Referat mitnehmen? Damit ist gleichzeitig auch die Zielrichtung des Referats festgelegt. Vom Ziel abgeleitet kann man die Gliederung für das Referat erstellen.

Die Grundgliederung eines Referats besteht aus Einleitung, Hauptteil und Schluss. Ein Referat sollte in der Regel, wenn nichts anderes vorgegeben wird, 10-15 Minuten dauern. Als Referent sollten Sie während des Vortrags möglichst frei reden und alle Seminarteilnehmer ansprechen, nicht nur den Seminarleiter. Zur Unterstützung der freien Rede kann man einen guten Stichwortzettel mitnehmen, um keinen wichtigen Gedanken zu vergessen. Ein weiteres Vorteil des Stichwortzettels besteht darin, dass Sie immer mit vollem Blickkontakt zum Publikum sprechen und seine Reaktionen punkto Verständlichkeit, Redetempo, Lautstärke u.a. beobachten können.

Einleitung: Einstieg in das Thema

Die Zuhörer "ins Boot holen": Diese Phase soll die Zuhörer aufmerksam machen und sie für das Thema interessieren. Man kann zum Beispiel das Thema durch eine Frage anreißen, die mit dem Thema in Zusammenhang steht.

Gegenstand und Gliederung angeben: Das Thema des Vortrages wird vorgestellt und abgegrenzt. Eine Gliederung gibt an, wie das Referat strukturiert ist und welche Punkte behandelt werden.

Methoden offenlegen: Hier sollten Sie erklären, wie Sie zu Ergebnissen gekommen sind. Ebenso gibt es hier Verweise, welche Quellen für das Referat herangezogen wurden [3, s. 71]. Wichtig ist, dass die Quellen der Informationen genau festgehalten werden. Man muss unter Umständen nachprüfen können, woher die Informationen kommen und ob sie korrekt wiedergegeben sind.

Die Gestaltung der Rede ist ein wichtiger Faktor der Präsentation. Dabei sollte der Redner zunächst schriftlich verfassen, was nicht bedeutet, dass er sie anschließend auch vorlesen soll. Der Vorteil einer freien Rede ist unbestritten, denn diejenigen, die sie beherrschen, sprechen fließend und wirken freundlich und unterhaltsam. Der Trick besteht nicht darin, natürlich zu sein, sondern natürlich zu wirken.

Hauptteil: Zum Thema kommen

Sinnvoll ist es, die Diskussion des Forschungsgegenstandes in drei bis vier Informationsblöcken aufzuarbeiten, es präzise und wertfrei darzulegen. Was sagen Quellen, andere Autoren oder frühere Forschungsergebnisse? Konzentrieren Sie sich bewusst auf das Wichtigste, da zu viel Stoff ermüdet und die Zuhöreraufmerksamkeit abschweifen lässt. Diese Vorselektion der Fülle von Information gehört mit zu den schwierigsten Aufgaben der Vorbereitung, die aber über das Gelingen des Referates oft entscheidet!

Bei längeren Referaten ist es wichtig "Wegweiser" und Orientierungshilfen durch die Information zu geben, z.B. die Gliederung immer wieder transparent zu machen, jeden neuen Punkt anzukündigen, Gliederungspunkte mit interessanten Überschriften zu benennen oder kleine Zusammenfassungen zwischen den Informationsblöcken einzuarbeiten.

Eigene Forschungserkenntnisse und eine mögliche Bewertung des Themas bilden den Abschluss des Hauptteiles. Welche Ergebnisse haben Sie selbst erarbeitet? Wie bewerten Sie diese Ergebnisse in Hinblick auf die obengenannten Theorien? Schlussteil: rundet das Thema ab.

Zusammenfassung: Hier resümieren Sie die Kerngedanken des Themas und deren Bedeutung und Wichtigkeit für die Zuhörer. Wurde das Referat mit einer Frage begonnen, kann die Beantwortung dieser Frage einen überzeugenden Abschluss darstellen [4, s. 33].

Einleitung der Diskussion: Über welche Inhalte möchten Sie nach der Präsentation diskutieren? Formulieren Sie die Fragestellung entsprechend Ihrer Zielsetzung.

Література:

1. Hierhold, E. : Sicher präsentieren – wirksamer vortragen. Überreuter Verlag Wien/Frankfurt, 2000. – 448 S.
2. Kuhlmann, M. : Last Minute Programm für Vortrag und Präsentation. Campus Verlag Frankfurt, 1999. – 212 S.
3. Pabst-Weinschenk, M. : Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Cornelsen Verlag Berlin, 1995. – 186 S.
4. Seifert, Josef W. Visualisieren. Präsentieren. Moderieren. Offenbach : Gabal, 1998. – 166 S.
5. <http://www.inf.fu-berlin.de/~decker/informer/i04/i04-prs.html> (98-07-09)

Іванишина В. П.,

Чернігівський державний технологічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ З ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті розглядаються психологічні вікові особливості учнів старшої загальноосвітньої школи як важливі передумови проведення позакласної роботи з іноземної мови для розвитку умінь у діалогічному мовленні.

Ключові слова: іноземна мова, діалогічне мовлення, позакласна робота, розвиток психічних процесів.

В статье рассматриваются психологические возрастные особенности учащихся старшей общеобразовательной школы как важные предпосылки проведения внеклассной работы по иностранному языку для развития умений диалогической речи.

Ключевые слова: иностранный язык, диалогическая речь, внеклассная работа, развитие психических процессов.

The psychological age peculiarities of the pupils in the senior comprehensive school as the main preconditions of organizing extracurricula activity in foreign language for the development of skills in dialogic speech are studied in the article.

Key words: foreign language, dialogic speech, extracurricula work, development of psychic processes.

На сучасному етапі розвитку України як незалежної, демократичної і суверенної держави розширюються зв'язки з різними народами світу. І в зв'язку із запитами суспільства зростає роль іноземної мови як важливого засобу спілкування між народами.

Головна мета навчання іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, розвитку комунікативних умінь в усному і писемному мовленні на такому рівні, щоб вони могли здійснювати іншомовне міжособистісне спілкування з носіями мови, долучатися до культури країни, мову якої вивчають [9].

Що торкається старшої школи (10-11 кл.), то на цьому етапі "... систематизується й узагальнюється мовний, мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи" [9, с. 7]. Це актуалізує проблему організації позакласної роботи з іноземної мови, яка становить частину єдиного навчально-виховного процесу.

Як показує практика багатьох учителів, позакласна робота викликає у старшокласників великий інтерес; вона допомагає їм краще засвоїти знання з іноземної мови, закріпити сформовані фонетичні, лексичні, граматичні мовленнєві навички, удосконалити всі види мовленнєвої діяльності і забезпечує комунікативну спрямованість навчального процесу. З погляду методистів, позакласна робота допоможе побачити учням справжні можливості вивчаючої мови і переконає їх у тому, що вони вивчають її "для життя, а не для школи" [10, с. 258].

Під час позакласної роботи, у порівнянні з уроком, учитель має більше часу для формування й розвитку в учнів усномовленнєвих умінь, зокрема в діалогічному мовленні, як однієї із форм говоріння, що пояснюється самими умовами навчання. Ці умови створюються за рахунок деякого резерву часу.

По-перше, на позакласних заняттях учителю не потрібно, як на уроці, дотримуватися поурочного і календарного плану, в якому визначаються точні строки і послідовність оволодіння тим чи іншим матеріалом. Відповідно у нього є більше можливостей для використання різних прийомів та видів роботи, з метою диференціації й індивідуалізації навчання в усному експресивному мовленні.

По-друге, хоч, як зазначається у методиці, усному мовленню на уроках у старших класах приділяється велика увага, проте основна роль у процесі навчання відводиться читанню [7, с. 231]. У зв'язку з цим на позакласних заняттях учитель може приділити більше уваги навчання діалогічного мовлення, на думку методистів, як одного з найважливіших засобів оволодіння іноземною мовою.

Питаннями організації позакласної роботи з іноземної мови займалися такі вчені, як Н.Н. Ушаков, Т.Н. Калечиц, Н.І. Гез, М.В. Ляховицький, О.О. Миролубов, А.Д. Климентенко, С.К. Фоломкина, Е.М. Ружин, І.К. Колесник, Н.І. Злобіна, Г.І. Мокроусова, Н.Е. Кузовлева, С.В. Савина, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Є. Сахарова, С.Ф. Шатілов, Є.Г. Хоменко, Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.

У роботах цих авторів розглядається значення позакласної роботи, її мета, зміст, принципи організації, форми і види, визначаються етапи проведення, пропонуються методичні рекомендації щодо організації позакласних заходів.

Проте навчання учнів іноземної мови на уроках, а також ефективне проведення позакласної роботи як у початковій, основній і старшій школі залежить від психологічних факторів, оскільки суб'єктом навчальної діяльності є саме учень. Через те неможливо організувати навчальний процес на позакласних заходах, не враховуючи вікові психологічні особливості учнів. Тому метою цієї статті і є з'ясування психологічних передумов проведення позакласної роботи з іноземної мови в старшій загальноосвітній школі з формування компетенції в діалогічному мовленні.

Як зазначають психологи [6; 13; 12], старший шкільний вік – це вік суттєвих якісних змін особистісного розвитку молоді людини та характеризується високим рівнем мислення, пам'яті, уваги, уяви та інших психологічних процесів.

Загальні розумові здібності у старших школярів уже сформувалися, і тому не спостерігається такого швидкого їх росту, як у дитинстві, хоч вони все це продовжують удосконалюватись. Важливим аспектом психічного розвитку в ранньому юнацькому віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, в якому провідну роль відіграє мислення [12, с. 233].

Під мисленням Варій М.И. розуміє "... процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ в їх істотних зв'язках і відношеннях" [2, с. 351].

У психології зазначається, що центром когнітивного розвитку старшокласників є становлення словесно-логічного мислення. У цьому віці вони переходять до вищих рівнів абстрактного мислення, здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням). Мислення в ранній юності стає системнішим і продуктивнішим, що сприяє систематизації знань [12, с. 173].

З погляду Шаповаленка І.В., характерний рівень когнітивного розвитку в юнацькому віці – формально-логічне, формально-операційне мислення. Це абстрактне, теоретичне, гіпотетико-дедуктивне мислення, не пов'язане з конкретними зовнішніми умовами, обставинами [14, с. 270]. Тому, на нашу думку, робота із старшокласниками з формування іншомовної компетенції в діалогічному мовленні під час проведення позакласної роботи не вимагає деталізації комунікативних ситуацій вчителем, тобто вона не є такою гострою проблемою, як, наприклад, у початковій чи основній школі. Теоретичне, гіпотетико-дедуктивне мислення, яке вже їм властиве, є також базою для дискусій, диспутів тощо.

Крім удосконалювання у старшокласників оволодінням складними інтелектуальними операціями, стає характерним встановлення причинно-наслідкових зв'язків, систематичність, критичність мислення, самостійна творча діяльність.

Так, Жан Піаже констатував, що "... логіка юнацького періоду – складна когерентна система, що відрізняється від логіки дитини; вона складає сутність логіки дорослої людини й основу елементарних форм наукового мислення" [8, с. 237]. Отже, вона дозволяє учням вирішувати різні проблемні питання, що потребують аналізу, пояснення, побудови логічного висловлювання, відстоювання власної точки зору тощо. Усі ці психологічні новоутворення можуть найповніше проявитися саме в позакласній роботі, бо саме під час позакласних заходів учні мають можливість подискутувати, відстоювати свою позицію тощо.

Крім того, одним з психологічних новоутворень старшокласників є спрямованість їх на майбутнє професійне та особистісне самовизначення, яке впливає на весь процес психічного розвитку, в тому числі і на розвиток пізнавальних процесів. Психологи [6; 5; 13; 1; 14] наголошують на особливостях мотиваційної сфери старшокласників, що тісно пов'язані з їхнім професійним самовизначенням. Зокрема, у них значно підвищується інтерес до навчання; для них характерне взаємопроникнення широких соціальних і пізнавальних мотивів.

В учнів старших класів утворюється нова мотиваційна структура учіння, яка зумовлюється свідомо поставленою метою і має довільний характер. Мотиваційна сфера учіння включає в себе: мотиви пов'язані із самовизначенням і підготовкою до самостійного життя (орієнтація на майбутнє, на віддалені перспективи й цілі займає провідне місце і є досить дієвою); широкі соціальні мотиви (прагнення стати повноцінним членом суспільства, переконання щодо практичної значущості науки, переконання щодо зростання спроможності конкурувати на ринку праці за рахунок власної компетентності та ерудованості); інтерес до змісту й процесу навчання (з'являється інтерес до самостійної пошукової діяльності з метою розв'язання складних завдань) [13, с. 283]. І це все, з нашого погляду, є важливою передумовою ефективності проведення позакласних заходів, бо саме цей вид роботи дозволяє гармонійно поєднати соціальний аспект (спілкування, взаємодія з іншими людьми) з можливістю розширення та поглиблення знань з іноземної мови, що в наш час є необхідною умовою стати конкурентноспроможним на ринку праці для молодшої людини. Тому знання та підтримка мотивів старшокласників, створення умов для розвитку мотивів вивчення англійської мови є обов'язковою умовою для формування комунікативної компетенції, зокрема розвитку умінь у діалогічному мовленні як на уроках, так і під час позакласної роботи, де, як, уже згадувалося, є для цього більше можливостей.

У ці роки відбувається також і вдосконалювання *пам'яті* учнів: розширюється її обсяг, і значною мірою змінюється спосіб запам'ятовування. Поряд із мимовільним запам'ятовуванням, спостерігається й широке застосування раціональних прийомів утримання в пам'яті матеріалу. На цю особливість вказують як психологи [12; 14], так і педагоги [4]. Крім того, у старших школярів розвиваються метакогнітивні вміння (такі як, поточний самоконтроль та саморегуляція), які в свою чергу впливають на ефективність їхніх пізнавальних стратегій [14, с. 271].

Варій М.И. визначає *пам'ять*, як "... здатність живої системи фіксувати факт взаємодії із середовищем (зовнішнім або внутрішнім), зберігати результат цієї взаємодії у формі досвіду й використовувати його в поведінці" [2, с. 308].

Як наголошує Волкова Н.П., довільне запам'ятовування стає набагато ефективнішим від мимовільного, відбуваються зміни у процесах логічного запам'ятовування, зростає продуктивність пам'яті на думки, на абстрактний матеріал. Основою запам'ятовування матеріалу стають виявлені логічні зв'язки, помічається спеціалізація пам'яті, пов'язана з основними інтересами старшокласників, їхніми намірами щодо вибору майбутньої професії [4, с. 425].

Удосконалювання пам'яті, розширення її обсягу є великою перевагою старшокласників та важливою умовою проведення позакласної роботи загалом, й ефективного діалогу, зокрема. Адже саме діалогічне мовлення особливо навантажує пам'ять: у процесі ведення діалогу слід пам'ятати всі попередні бесіди з своїм співрозмовником, щоб максимально використовувати досвід спілкування, не повторюватися; пам'ятати все, що сказав співрозмовник у ході цього контакту і все, що сказав сам.

Розвиток пізнавальної сфери старшокласників відбувається і за рахунок удосконалювання їхньої здатності до цілеспрямованого зосередження *уваги* на певних об'єктах і явищах, а також переборювання впливу чинників, які відволікають її. Усе це є свідченням розвитку концентрації уваги. За визначенням Варія М.И., "*увага* – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості й зосередженості свідомості на певних предметах і явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях" [2, с. 667].

Старшокласники цілком свідомо розподіляють і переключають свою увагу; формування інтересу до певних наук і видів діяльності зумовлює посилення вибірковості їхньої уваги. Проте, як зазначають Савчин М.В., Василенко Н.П., іноді це негативно впливає на засвоєння обов'язкових предметів, оскільки учні не звертають уваги на

деякі з них. У старшому шкільному віці зростає роль у навчальній і практичній діяльності післядовільної уваги – уваги, яка виникає на основі довільної й полягає в зосередженні на цікавому предметі, явищі. Прояви різних властивостей уваги старшокласників, зокрема її інтенсивності (ступеня концентрації), стійкості, обсягу тощо мають суттєві індивідуальні відмінності, які залежать від сформованості інтересів, пізнавальної потреби [12, с. 218].

Стійкість уваги, здатність до цілеспрямованого її зосередження є безумовною перевагою старшокласників та базою для проведення позакласних заходів. Адже, специфікою позакласної роботи, зокрема гуртка є те, що він проводиться, як правило, після уроків, коли учні вже втомлені. І тільки досить високий рівень розвитку їхньої уваги (наприклад, стійкість, високий рівень післядовільної уваги) дає можливість ефективно проводити позакласні заходи, у нашому випадку для розвитку умінь іншомовної компетенції у діалогічному мовленні

Оволодіння навчальним матеріалом, який значно ускладнюється у старших класах, вимагає активізації репродуктивної *уяви*, що позитивно позначається на її розвитку, зокрема у старшокласників розвивається творча уява в різноманітних видах творчої діяльності (наукової, художньої та ін.). Ми, як і інші методисти [11] і педагоги [4], вважаємо, що без творчої уяви не можна сформулювати гіпотези, внести пропозиції, створити оригінальні продукти діяльності. Завдяки розвитку в ранньому юнацькому віці здатності до регуляції своєю розумовою діяльністю уява стає керованим процесом, і її образи виникають під впливом завдань, які ставить перед страшокласниками зміст навчальної діяльності та життя. На відміну від підлітків вони більш критично ставляться до витворів своєї уяви.

Для старшокласників є також характерним високий рівень *сприймання*. Психологи пояснюють сприйняття, як відображення у психіці людини предметів і явищ навколишнього середовища загалом під час безпосередньої дії на органи чуття. У ранній юності розвиток сприймання виявляється у домінуванні його довільної форми, засвоєнні перцептивних дій, цілеспрямованому спостереженні за певними об'єктами, виокремленні суттєвого у предметах, подіях і явищах. Це особливо характерно для сприймання складного матеріалу [3, с. 373]. Тобто, високий рівень розвитку сприйняття дозволяє учням охоплювати велике коло питань, а позакласна робота з іноземної мови в старших класах в свою чергу поглиблює й розширює знання учнів з іноземної мови, удосконалює вміння в діалогічному мовленні, крім інших видів мовленнєвої діяльності, яке, за С.Ф. Шатиловим, "є однією із найважливіших цілей навчання іноземної мови в школі" [15].

Отже, в юнацькому *віці* закріплюються і вдосконалюються психічні властивості особистості. Водночас відбуваються якісні зміни всіх показників психічної діяльності (зокрема, мислення, пам'яті, уваги, уяви, сприйняття) які є основою становлення особистості. Один з важливих аспектів психічного розвитку в юнацькому віці – це інтенсивне інтелектуальне дозрівання. Крім того, розвиток та вдосконалення когнітивних процесів старшокласників є основою для формування іншомовної компетенції в діалогічному мовленні.

Таким чином, зазначена вище група чинників щодо психологічних особливостей учнів старшої школи є вагомим підґрунтям, передумовами для проведення позакласної роботи з іноземної мови для формування й удосконалювання компетенції в діалогічному мовленні.

У перспективі подальшого дослідження ми вбачаємо розробку вправ з формування іншомовної компетенції в діалогічному мовленні на позакласних заняттях.

Література:

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. Н. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Издательство "Институт практической психологии", Воронеж : НПО "МОПЭК", 1997. – 352 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія : [навч. посіб. / М. Й. Варій. – [2-е вид. випр. і доп.] – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 968 с.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / за ред. О.В. Скрипниченко, Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчука та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр "Академія", 2003. – 616 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Кон И. С. Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [колектив авторів під кер. С.Ю. Ніколасової]. – 2-е вид. випр. і перороб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссия / Ж. Пиаже; под ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской. – М. : Изд. Гардарики: серия Psychologia universalis, 2001. – 624 с.
9. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2-12 класи / Міністерство освіти і науки України [В.Г. Редько, Н.П. Басай, Л.В. Биркун та ін.; під кер. В.Г. Редька]. – К. : ВТФ "Перун" Ірпінь, 2005. – 208 с.
10. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с. (Библиотека учителя иностранного языка).
11. Ружин Е. М. Внеклассная работы по иностранному языку : [пособие для учителей / Е. М. Ружин, И. Г. Колесник, Н. И. Злобина и др. – К. : Рад. школа, 1985. – 152 с.
12. Савчин М. В. Вікова психологія : [навч. посіб.] / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
13. Семенюк Л. М. Хрестоматія по возрастній психології : [учеб. пособие для студентов / Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. доп.]. – Ин-т практической психологии, 1996. – 304 с.
14. Шаповаленко И. В. Возрастная психология : учеб. (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
15. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [учебное пособие для студентов пед. ун-тов по спец. №21013 "Иностр.яз"] / С.Ф. Шатилов. – 2-е изд. дороб. – М. : Просвещение, 1986. – 23 с.

Зарівна О. Т.,
Київський національний технічний університет України "КПІ"

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ

Тенденції світового інформаційного простору – глобалізація та мобільність – сприяють інноваційним реформам в системі освіти: нові вимоги до її змісту та вдосконалення методології відповідно до значних суспільних і технологічних перетворень. Які моделі управління якістю освіти зможуть забезпечити її ефективність та соціальну значущість? – це суть проблемних питань, що розкриваються у даній статті.

Ключові слова: *якість освіти, інноваційні технології, навчально-виховний процес, комунікативна та інформаційна компетенція.*

Тенденции мирового информационного пространства – глобализация и мобильность – способствуют инновационным реформам в системе образования: новые требования к ее содержанию и совершенствованию методологии в соответствии со значительными общественными и технологическими превращениями. Какие модели управления качеством образования смогут обеспечить ее эффективность и социальную значимость? – это суть проблемных вопросов, которые раскрываются в данной статье.

Ключевые слова: *качество образования, инновационные технологии, учебно-воспитательный процесс, коммуникативная и информационная компетенция.*

The tendencies of the world informative space are instrumental in innovative reforms in the system of education: new requirements to its content and perfection of methodology in accordance with considerable public and technological transformations.

What models of management of education quality will be able to provide its efficiency and social meaningfulness? These problem questions are examined in this article.

Key words: *quality of education, innovative technologies, educational process, communicative and informative competence.*

У постіндустріальному суспільстві, де знання носить статус товару, відбувається утвердження інформаційних технологій, зростає роль інформаційних ресурсів, продуктів і послуг у забезпеченні управлінської діяльності. Це ставить нові вимоги й завдання перед усіма сферами життя, особливо відчутно – перед освітою та наукою. А саме: досягнення високих стандартів інтелектуального та культурного потенціалу української нації – виведення освіти і науки на міжнародний рівень розвитку. Це зумовило значну зацікавленість науковців інноваційним розвитком суспільства і його впливом на освітню діяльність. Зокрема, почали активно обговорювати ефективність управлінських рішень щодо якості освіти, інноваційні технології (механізми) в освітній діяльності – сукупність знань, інформації щодо методики створення, управління та використання створених продуктів і послуг, соціально-економічні, психолого-педагогічні освітні інновації, спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти у Болонському процесі, визнання дипломів та мобільність громадян у європейському просторі та інші.

Актуальність питання управління якістю освіти сьогодні очевидна, оскільки викликана по-перше, інформаційною революцією (суспільство, яке базується на знаннях), по-друге, залежить від національної економічної моделі здатності до засвоєння чи формування інноватики.

Тому, мета даної статті: визначити ефективні моделі управління освітою як соціальним інститутом, враховуючи світові стандарти і напрями, а також вітчизняні можливості й потенціал, окреслити проблемні точки процесу реформування і можливі шляхи їх уникнення.

Варто акцентувати на досвіді попередньої епохи, щоб порівняти доцільність сьогоднішніх нововведень.

Відтак, діалектико-матеріалістична теорія формування знань характеризувалася посиленою увагою до природничих, точних наук, продуктивної праці (і це зрозуміло – етап індустріалізації), збільшенням кількості профільних навчальних закладів. Однак, у 80-х рр. ХХ ст. матеріально-технічна база школи відставала від потреб виробництва, запитів науково-технічної революції, бо адміністративно-командна система культивувала жорстку регламентацію кожного кроку учня, придушувала прагнення учнів та студентів до їх самовизначення. Відлік 90-х рр. став переломним для України також і в плані політичного устрою – незалежність і демократія. Виникла необхідність у переосмисленні та модернізації всіх сфер життя суспільства. Сформувалася криза наукового потенціалу, що зумовило значні реформи не тільки в Україні, а у цілому світі. Можна стверджувати, що на розвиток освіти вплинули суспільні інтеграційні процеси, глобалізація, демократизація, розпад союзу країн ядерного блоку, створення єдиного інформаційного простору. Швидкісні темпи спровокували потребу негайно переглянути й реформувати освіту на всіх рівнях, оскільки наявні системи не повністю відповідали сучасним запитам та потребували переорієнтації. Україна, у цьому сенсі, приєднавшись у 2005 році до Болонського процесу, визначила на законодавчому рівні стратегічно пріоритетні напрями і шляхи створення ефективної системи навчання і виховання протягом життя. Серед них варто виокремити ті, що стали основою освітньої реформи: демократично-гуманістичні засади, інтенсифікація у матеріально-технічному забезпеченні, інноваційна гнучкість у прийнятті та оновленні до вимог часу управлінських рішень, а також, що важливо, – формування націоналістичних ціннісних орієнтирів та мотивації до здорового способу життя (відродження генофонду нації) серед підростаючого покоління. Тобто, виховна мета й мотивація освітнього процесу набирає неабиякого значення.

Зрозуміло, що за цим стоїть оновлення змісту освіти та удосконалення її методології відповідно до значних суспільних та технологічних перетворень, які відбуваються як у нашій країні, так і у світі в цілому [1, с. 259]. Однак, процес цей тривалий і мусить бути науково обґрунтованим. Для сучасної освіти дуже важливим є зв'язок

з наукою, яка є джерелом знань та технологією із забезпечення освітньої діяльності програмним ресурсом. Стає необхідним включення до навчальних програм управлінських, економічних та правових знань, поглиблене вивчення інформаційних технологій, основ інтелектуальної власності, іноземних мов [1, с.259], інформаційно-аналітичної діяльності, спрямованої на створення якісно нових продуктів і послуг та інші. Такий перелік став вимогою сьогодення, бо сучасні технології спрямовані на формування якісного визначника освіти, що ґрунтується на компетенції людини до застосування знань. Тому саме перехід від кваліфікації (що було головним у радянській концепції освіти) до компетенції забезпечує мобільність та соціальну адаптованість освіченої особистості в інформаційному суспільстві.

Тому, спробуємо проаналізувати моделі втілення інноваційних технологій заради підвищення якості сучасної освіти в Україні.

Аналіз суб’єктно – об’єктних відносин освітнього процесу. Оскільки природним середовищем діяльності освіти як соціального інституту є навчальний процес, то дійовими особами у ньому виступають керівні кадри освіти, котрі приймають управлінські рішення, педагоги, котрі ці рішення відтворюють у навчальному процесі, та учні, на навчання яких дані рішення проходять апробацію на ефективність. Тобто, суб’єктами тут є діячі освітнього, навчального процесів, а об’єктами – рішення, технології, стратегії що забезпечують сам процес. Вище зазначалося, що пріоритетним нині є компетентний підхід до формування змісту сучасної освіти – здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань [4, с. 64]. Тому діяльність адміністративного апарату та політиків від освіти (профільний комітет Верховної Ради з питань освіти і науки, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, обласні управління освіти і науки, комісії Науково-методичної ради МОН, Інститут інноваційних технологій та змісту освіти) мусить узгоджуватися з пропозиціями первинних педагогічних колективів, щоб прийняте рішення мало соціальний ефект. Тобто, суттєвим є аспект створення стандартів навчальних програм та підручників, які б розвивали в учнів когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні орієнтири, тобто, вчили розпізнавати проблеми, застосовувати отримані знання для їх вирішення в окремій ситуації, робити прогнози та оцінювати наслідки; комунікативній та інформаційній компетенції.

Невиправданість і неузгодженість дій освітніх кадрів ми отримали у перші роки незалежності України, коли до створення навчальних підручників залучалися науковці, а не вчителі – методисти, і в результаті появився “академізм” знань, що швидко застарівали і не давали змоги до репродуктивного їх відтворення.

Відтак, фундаментальне значення має документно-інформаційне забезпечення управління освітою: вияв корисності документів шляхом їх проектування, апробування і корегування; доступність ресурсу до користувача і гнучкість та актуальність документа; організація документообігу та відстежування життєвого циклу, щоб система знань була живою і відповідала нормам часу.

Досвід зарубіжних країн у здійсненні освітньої політики показує орієнтацію на гарантії та забезпечення рівного доступу до отримання знань, тобто максимальне залучення населення до освіти, даючи при цьому широкий вибір можливостей, також створення ресурсної бази і наукових досліджень. Болючою проблемою суб’єктно-об’єктних відносин в освіті є її недоступність. На жаль, в Україні близько 300 тисяч дітей молодшого шкільного віку не мають доступу до освіти. Про це йдеться в представленій в Нью-Йорку шостій доповіді ЮНЕСКО, присвяченій оглядовій ситуації з освітою у світі. Поруч з Україною стоять Росія і Туреччина. Причиною цього, серед іншого, є такі фактори як низька якість освіти, високі витрати на навчання і високий рівень неграмотності, що зберігається, серед дорослих.

Серед значущих відзначимо модель соціологізації освіти: планування, регулювання, стимулювання, облік і контроль дисципліни і організації навчально-виховного процесу. Проблемним є те, що відносна автономія навчальних закладів та суспільна мода за останні роки показала надмірне посилення зацікавленості абітурієнтів до юридичної та економічної освіти, що спричинило надлишок цих спеціальностей на ринку праці. Тому на загальнонаціональному рівні слід розробити стратегію щодо оптимальної кількості фахівців виробничої і невиробничої сфер, хоч децентралізована система освіти створює кращі умови для демократизації системи управління українською освітою. Дидактичний аспект соціалізації сучасної освіти можна простежити й в іншому – інтеграції у широкий світовий соціокультурний контекст:

– усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище. Визнання факту різноманітності, неоднорідності – означає сформулювати установку в учнів на терпимість до інших, виробити різні погляди на світ, різні образи світу;

– бачення внутрішньої альтернативності рішень (врахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності. Це потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи;

– установка на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність.

– уміння користуватись інформацією. Інформація поширюється дуже швидко. Проблема в тому, щоб учень освоював цілісну, системну картину світу і розумів своє місце в ній. А для цього потрібна фундаментальна освіта, її повний функціональний набір;

– розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв. Це потребує вироблення кроскультурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого й зрозуміти його погляди, віру, переконання;

– навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур;

– вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини. [4, с. 49].

Каменем спотикання залишається матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу в Україні. У світі, де панує Інтернет, електронні видання почасти замінюють поліграфічні, де інформаційні агентства, неурядові аналітичні центри, які створюють інформацію мають власні веб – сторінки, що оперативно оновлюються, тобто там, де функціонує інформаційне суспільство, доступ до таких джерел інформування стає необхідною умовою мобільності населення. Часто чуємо про дистанційне навчання, кореспондентське навчання, про новітні засоби передачі знань (інтерактивні дошки, онлайн-конференції та ін.) і, дійсно, це має вплив на вчасність,

швидкість, ефективність отримання знань, однак, національній системі освіти ще далеко до такої моделі з огляду на її комп'ютерну оснащеність та грамотність. Недостатнє забезпечення засобами навчання може вирішити пошук інвесторів освітнянської галузі та спонсорська допомога представників бізнесу. Державі варто спрямовувати свою політику і стимулювати бізнес кола до такого виду “благодійної” діяльності.

На мобільність та глобалізаційні процеси безумовно впливає мовно-мовленнєва компетенція студентської молоді, що і є показником якості освіти. Багато навчальних закладів підтримують програму обміну студентами, однак на заваді стає мовний бар'єр – неволодіння іноземною мовою, яка сьогодні є визначником конкурентоспроможності наших випускників на світовому ринку праці.

Як висновки, зазначимо, що:

1. Розбудова системи національної освіти в напрямку входження до європейського та світового освітнього просторів передбачає узгодження всіх ключових параметрів з міжнародними стандартами. Акцент національної освітньої політики та громадськості на результативності української освіти сприятиме підвищенню рівня її якості та відповідній підготовці молоді до життя в сучасному суспільстві [5, с.32].

2. Мобільність, адаптивність, спроможність навчатися протягом життя, толерантність, критичне мислення та опанування інформаційно – комунікаційними технологіями – це ті визначники якості освіти, що будуть впливати на самореалізацію особистості у світовому суспільстві. Такі фактори здатні забезпечити компетентісно орієнтовану змістову програму шкільної освіти, котра ставить учня у центр навчально-виховного процесу.

3. Соціалізація сучасної освіти виражається у набутті індивідуумом ключових компетентностей: здатність освоювати цілісну, системну картину світу і розуміти своє місце в ній.

4. На якість освіти впливає стан матеріально-технічної бази, тобто можливість доступу і використання усіх можливих засобів (у тому числі інноваційних) у процесі навчання. Спостерігаємо низький рівень інформатизації шкіл і шкільних бібліотек та інформаційного забезпечення системи навчального книговидання. Має значення також контроль якості освіти на відповідність навчальних видань, засобів навчання, навчального обладнання до вимог державних стандартів.

5. Якісним показником у сфері освіти може стати кількісний показник доступу до неї: максимальне залучення населення до навчання, даючи при цьому широкий вибір можливостей, також створення ресурсної бази і наукових досліджень.

6. Особливе місце займає управлінське рішення в освітній сфері, точніше його соціальний ефект. Документно-інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу створить сприятливі рівні умови, буде регулятором якості освіти.

Література:

1. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції. – К, 2009.
2. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Директор школи. – № 6-7, 2003. – С. 3-17.
3. Закон України про загальну середню освіту від 7 грудня 2000 року № 2120. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – С.103-126.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики)/Під загальною редакцією О.В.Овчарук. – К, 2004
5. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI сторіччя / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.. – К.: Навч. книга, 2004. Кн.2: Освіта і наука: творчий потенціал державо– культуротворення. – 2004.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”. – Освіта України. Нормативно – правові документи. – Л.: Міленіум. – С.161-163.
7. Шейлз, Джо. Коммуникативність в обучении современным языкам. – М.: Совет по культурному Сотрудничеству; Совет Европы Пресс, 1995.

*Каніболоцька О. А.,
Запорізький національний університет*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті конкретизуються основні аспекти та специфіка використання інформаційних технологій у процесі формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей. Визначаються умови формування іншомовної соціокультурної компетенції засобами інформаційних технологій в процесі навчання іноземної мови.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, міжкультурна комунікація, інформаційні технології, іноземні мови.

В статье конкретизируются основные аспекты и специфика использования информационных технологий в процессе формирования социокультурной компетенции студентов языковых специальностей. Формулируются условия формирования социокультурной компетенции средствами информационных технологий в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, информационные технологии, иностранные языки.

The article deals with the problems of the basic aspects and specificity of the information technology using in the process of sociocultural competence forming of students of linguistic professions. Conditions of forming sociocultural competence by means of information technology in the process of teaching foreign languages are formulated.

Keywords: sociocultural competence, communication, information technology, foreign languages.

Актуальність проблеми. Суспільство зазнає швидких та фундаментальних змін в структурі й галузях діяльності. Корені багатьох змін криються в нових способах створення, збереження, передачі та використання інформації. Ми існуємо в стані переходу від індустріального століття до інформаційного. Це означає, зокрема, що все більша кількість людей усе частіше і частіше стикається з потребою опрацювання постійно зростаючого обсягу інформації. Комп'ютерні і комунікаційні технології є цілком очевидним проявом інформаційної революції. Тому стає зрозумілою та зацікавленість, яку виявляють до комп'ютера педагоги, які займаються пошуками шляхів адаптації процесу вивчення ІМ до сучасного світу. Значна частина людей переконана в тому, що комп'ютер дає нові можливості для творчого розвитку студентів і викладачів, дозволяє звільнитися від нудного традиційного навчання і розробити нові ідеї, дає можливість вирішувати цікавіші і складніші проблеми. Інші вважають, що всі: діти, молодь і дорослі – повинні навчитися здійснювати контроль над машинами, не чекаючи того моменту, коли ті почнуть управляти ними. На погляд цієї групи людей, уміння користуватися комп'ютером – не що інше, як засіб самозахисту. Проте і прихильники, і противники комп'ютерів переконані у тому, що, здобувши знання про комп'ютери і відпрацювавши навички роботи на них, діти будуть краще підготовлені до життя і здобуття матеріальних благ у цьому мінливому світі. Незважаючи на величезний педагогічний і дидактичний потенціал, інформаційні технології ледве знаходять місце в сучасних ВНЗ. Це обумовлено низкою причин: слабкою матеріальною базою багатьох ВНЗ, невідповідністю викладачів, практичною відсутністю методик використання інформаційних технологій для викладання предметів.

Об'єктом дослідження виступає процес формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей. **Предметом дослідження** є використання інформаційних технологій у процесі формування міжкультурної компетенції студентів мовних спеціальностей. **Мета дослідження** – теоретично та практично обґрунтувати доцільність використання продуктів інформаційних технологій у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей.

Виклад основних результатів дослідження. Сьогодні важко говорити про певну усталену концепцію інформації. Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, усіх електронних пристроїв), а отже, поява нових технологій обробки, передачі, одержування і збереження інформації відкриває нові можливості для застосування комп'ютерів у навчальному процесі. Інформатизація є одним із головних напрямів сучасної науково-технічної революції, на якому ґрунтується перехід від індустріального етапу розвитку суспільства до інформаційного. Це процес перебудови життя суспільства на основі використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання у всіх суспільно значущих видах діяльності. Інформатизація охоплює три взаємопов'язаних процеси: медіатизацію – удосконалення засобів збирання, збереження і поширення інформації; комп'ютеризацію – удосконалення засобів пошуку та оброблення інформації; інтелектуалізацію – розвиток здібностей, сприйняття і продукування інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, в т. ч. використання засобів штучного інтелекту. Розкривати поняття інформаційні технології доцільніше починати з понять "інформатизації суспільства" та "інформатизації освіти", тому, що інформаційні технології є рушійною силою цих процесів. У науковій літературі термін "інформаційні технології" визначається як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами. Складовими інформаційних технологій є засоби і методи новітніх інформаційних технологій. Процес інформатизації суспільства неминує тягнути за собою процес інформатизації освіти. Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання [1, с. 128].

Однією із найістотніших складових інформатизації вищих навчальних закладів є інформатизація навчального процесу – створення, впровадження та розвиток комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища на основі

інформаційних систем, мереж, ресурсів і технологій. Головною її метою є підготовка фахівця до повноцінного життя і діяльності в умовах інформаційного суспільства, комплексна перебудова педагогічного процесу, підвищення його якості та ефективності.

Застосування інформаційних технологій навчання ІМ відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення усяких професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання, підвищують ефективність самостійної роботи. Організація самостійної роботи з допомогою інформаційних технологій має низку переваг: забезпечує оптимальну для кожного конкретного студента послідовність, швидкість сприйняття матеріалу, можливість самостійної організації чергування вивчення теорії, розбору прикладів, методів розв'язання типових завдань тощо; формує навички аналітичної і дослідницької діяльності; забезпечує можливість самоконтролю якості здобутих знань і навичок; заощаджує час студента, необхідний для вивчення курсу. Крім того, за допомогою електронних видань, на основі спеціально розроблених комп'ютерних програм можуть бути реалізовані всі види контролю. Це знімає частину навантаження з викладача і підсилює ефективність і своєчасність контролю.

Інтенсивне оновлення матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів з урахуванням останніх досягнень науки і техніки дає змогу розвивати аудіовізуальну технологію навчання, яка передбачає використання різноманітних технічних засобів навчання, в т. ч. комп'ютерних і електронних засобів. Розрізняють рецептивне аудіовізуальне навчання, пов'язане зі сприйманням і засвоєнням студентами аудіовізуальної навчальної інформації, яка передається за допомогою технічних засобів навчання, та інтерактивне, яке забезпечує взаємодію студента і навчаючої системи у формі діалогу людини і машини.

У використанні аудіовізуальних технологій у процесі навчання спостерігаються певні тенденції. Це, насамперед, розроблення і створення навчальних комплексів, які забезпечують сприймання, оброблення, збереження і відтворення необхідної аудіовізуальної інформації. Так, у вищій школі створюють і впроваджують у практику навчання системи, які об'єднують можливості комп'ютера та відеотехніки і в комплексі задовольняють сучасні вимоги до навчального процесу у вищій школі. Поєднання відеомагнітофона з комп'ютером дає змогу на ІМ організувати навчальну діяльність студентів за типом "діалог – відео", що є відеопрограмою в якій послідовність і вибір повідомлення визначається відповідною реакцією студента на запропонований йому навчальний матеріал. При цьому можливе використання різноманітних варіантів організації навчального процесу: від лінійного відео, за якого відбувається послідовний показ відеоматеріалів із заданою швидкістю, до певною мірою діалогового, яке дає змогу здійснити зворотний зв'язок за правильними і неправильними відповідями, залежно від відповіді того, хто навчається.

Друга тенденція полягає у широкому і різноманітному застосуванні в навчальній теле-, відеоапаратурі елементів автоматики, обчислювальної техніки, мікропроцесорних пристроїв, які приймають, записують і відтворюють навчальну аудіовізуальну інформацію.

Третьою тенденцією є створення компакт-дискових систем, що зумовлено переходом від аналогових методів представлення і оброблення сигналів до цифрових. Так, застосування у навчанні оптичних компакт-дисків CD-ROM уможливило поєднання звукової, текстової інформації, різноманітного ілюстративного матеріалу, їх перетворення, організування роботи студентів в інтерактивному (діалоговому) режимі. Використання лазерного відео-диска, порівняно з іншими аудіовізуальними технологіями навчання, значною мірою сприятиме досягненню вищого рівня освоєння студентом навчального матеріалу [3, с. 196]. Зокрема активно застосовуються такі інформаційні технології, як Інтернет-ресурси, різні комп'ютерні програми, мультимедійні підручники, мультимедійні презентації і т.д.

Застосування комп'ютерів на заняттях з іноземної мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу, засвоюється значно більша кількість матеріалу, ніж при традиційному навчанні. Комп'ютер забезпечує і всесторонній контроль за навчальним процесом. Контроль, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу і виконує функцію зворотного зв'язку між студентами та викладачем. Необхідно також зазначити що за допомогою комп'ютера можна уникнути такого негативного психологічного фактора, як "відповідобязнь". Під час традиційних занять різні фактори такі, як дефект вимови, страх зробити помилку, невміння вголос формулювати свої думки, можуть завдати студентові проявити свої реальні знання. Залишаючись "наодинці" з комп'ютером студент, як правило, не відчуває ніякості і старасться проявити максимум своїх знань.

Сприятливі умови створюють комп'ютери і для організації студентам самостійної роботи на заняттях з іноземної мови. Студент може використовувати комп'ютер як для вивчення окремих тем, так і для самоконтролю отриманих знань. При чому комп'ютер може скільки завгодно повторювати одне й те саме завдання і кінцевому рахунку це призводить до такого корисного явища, як автоматизація того чи іншого навичку. Розвиток інформативно-технічного процесу дає великий спектр інформаційних технологій, які можуть бути використані у процесі вивчення: електронні словники; комп'ютерні програми; електронні підручники; мультимедійна презентація; електронні енциклопедії; автоматизовані навчальні курси з ІМ; комп'ютерні мовні ігри; автоматизовані тестові завдання; Інтернет; програми комп'ютерного перекладу.

Всі ці інноваційні технології мають як свої переваги, так і недоліки. На думку С.В. Фадеєва доцільність використання інформаційних технологій у процесі вивчення ІМ визначається за наступними критеріями: здатність до підвищення ефективності навчального процесу; забезпечення правильності навчальних дій кожного користувача; підвищення свідомості та інтересу до навчання ІМ; забезпечення оперативного зворотного зв'язку та поопераційний контроль дій всіх (студентів); швидкість введення відповіді, без додатного кодування. Слідом за Б.С. Гертунским, ми вважаємо, що за умов інтенсифікації процесу вивчення ІМ необхідно враховувати такі критерії, як: самостійність практичної діяльності студентів; індивідуалізація навчальної діяльності; рівень творчої навчальної співпраці; технічна доступність [2, с. 29]. Багато досліджень з цього питання свідчать також, що інформаційні технології у процесі навчання ІМ повинні забезпечувати комунікативне спрямування навчальної діяльності.

Підводячи підсумки цієї роботи, можна зробити такі **висновки й узагальнення**, ми можемо зробити висновок, що для формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей у вищих навчальних закладах необхідно застосовувати інформаційні технології. Як засіб навчання комп'ютер є дуже перспективним, оскільки він, по-перше, дозволяє індивідуалізувати навчання, по-друге, підвищує активність студента, по-третє, підвищує інтенсивність навчання, по-четверте, підвищує мотивацію до навчання, по-п'яте, створює умови для самостійної роботи студентів, сприяє підвищенню самооцінки у студентів і, нарешті, створює комфортну атмосферу для навчання. Це щодо навчання взагалі, але що стосується вивчення саме іноземної мови, то застосування комп'ютерів дозволяє вирішити наступні навчальні задачі: розуміння мовних явищ; формування лінгвістичних здібностей завдяки мовним та мовленнєвим вправам; автоматизація мовних та мовленнєвих дій; створення простіших ситуацій спілкування. Внаслідок опосередкованого міжкультурного спілкування в процесі вивчення ІМ здійснюється формування студента як суб'єкта діалогу культур. Таким чином здійснюється активне формування комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей, як комплексу лінгвістичної, соціокультурної та прагматичної компетенцій.

Література:

1. Жалкан М. І. Вплив нової інформаційної технології на зміст освіти / М. І. Жалкан, Н. В. Морзе, А. Г. Олійник, В. С. Рамський // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі : Зб. наук. праць. – К. : 1991. – 173 с.
2. Кащук С. М. Использование сети Интернет на уроках французского языка в младших классах / С. М. Кащук // Иностранные языки в школе. – 2006 – № 7. – С. 50.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи / М. М. Фіцула // Навч. посібник. – К. : "Академвидав", 2006. – 352 с.

Капарнік Б.,
Рівненський державний гуманітарний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ВИДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

У статті розкрито значення інтеграції різних видів навчальної діяльності, відповідно до етапів уроку читання. Увага приділяється встановленню міжпредметних зв'язків та пошуку оптимальних для кожного етапу уроку видів навчальної діяльності, їх інтеграції.

Ключові слова: інтеграція, мовлення, міжпредметні зв'язки, види навчальної діяльності.

В статье раскрыто значение интеграции различных видов учебной деятельности, в соответствии с этапами урока чтения. Внимание уделяется установлению межпредметных связей и поиска оптимальных для каждого этапа урока видов учебной деятельности, их интеграции.

Ключевые слова: интеграция, речь, межпредметные связи, виды учебной деятельности.

The article is devoted to the importance of integration of various learning activities, according to the stages of Reading lesson. Attention is given to the establishment of interdisciplinary relations and optimal for each stage of the lesson learning activities and their integration.

Key words: integration, speech, interdisciplinary relations, types of learning activities.

Мета статті: розкрити можливості уроку читання щодо інтеграції різних видів діяльності учнів.

Виклад теоретичного матеріалу. Нові освітні завдання, поставлені перед школою та вчителями, успішно реалізуються завдяки ідеї інтегрованого навчання. Головна мета такого навчання – допомогти учням цілісно побачити навколишній світ і самих себе, зайняти певну життєву позицію щодо природи та суспільства.

Інтеграції навчання відведена важлива роль у підвищенні науково-теоретичної та практичної підготовки учнів, особливістю якої є оволодіння школярами узагальненим характером пізнавальної діяльності. За допомогою інтеграції та міжпредметних зв'язків не тільки вирішуються завдання навчання, розвитку і виховання учнів на якісно новому рівні, але й закладається фундамент для комплексного бачення, підходу і вирішення складних проблем реальної дійсності. Саме тому інтеграція є важливою рисою і результатом комплексного підходу в навчанні молодших школярів.

Перспективність інтегрованого підходу полягає передусім у тому, що він має змогу нівелювати деякі слабкі сторони предметної системи навчання, подолати розрізненість, фрагментарність у сприйманні довкілля учнями. І водночас, синтезуючи сильні сторони предметного навчання, створює сприятливі умови для формування у дитини здатності сприймати предмети та явища різнобічно, системно та емоційно [2, с. 3].

Інтеграція – процес зближення і зв'язку наук, який представляє собою високу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання, який сприяє створенню нового цілого моноліту знань [1, с. 48].

Сутність інтеграції можна визначити як процес і результат формування цілісного знання в умовах здійснення інтеграційної діяльності [6, с. 6].

В основі психофізичної теорії Ю.А. Самаріна лежить твердження, що будь-яке знання є асоціація, а система знань – система асоціацій. Крім того, міжпредметні асоціації – вищий ступінь розумової діяльності учня. Формування таких асоціацій дозволяє учневі використовувати знання з різних галузей, підпорядковувати їх одне одному, встановлювати між ними взаємозв'язки [4, с. 48].

Згідно цього твердження учень має знати “небагато, але про все”, знання повинно носити кількісний характер. Під час засвоєння нових понять, учні розширюють і доповнюють систематично уже набуті знання [7, с. 14].

Необхідність реалізації принципу інтеграції трактується як одне з важливих умов ефективності навчального процесу. Цей принцип частково впроваджений у початковій школі, оскільки відповідає психічній і фізіологічній природі молодшого школяра. В інтеграції вбачають наявність великих потенціальних можливостей у розвитку інтелекту дитини [5, с. 52].

Вагомою складовою інтелектуального розвитку є розвиток мовленнєвий. Формування й удосконалення у молодших школярів мовленнєвої діяльності на основі інтеграційного підходу є необхідним, оскільки така діяльність в умовах початкового навчання відіграє провідну роль на всіх без винятку уроках [3, с. 13].

На уроках читання для того, щоб зробити мовлення учнів якісним (образним, правильним, точним, зв'язним) недостатньо прочитати текст та відповісти на поставлені після нього питання, необхідно стимулювати їх до текстотворення, самостійного висловлювання власних думок. Цьому здебільшого сприяє інтеграція різних видів діяльності. Водночас ідейно-тематичне, жанрове багатство текстового матеріалу, який використовується для створення мовленнєвих ситуацій, вводить учнів у світ добра, краси, сприяє розширенню кругозору дітей, збагаченню їхнього словника та граматичної структури мовлення.

Зміна різних видів діяльності на уроках читання буде ефективною тільки тоді, коли уроки читання будуть узгоджені з іншими предметами тематично (українською мовою, природознавством, образотворчим мистецтвом). Це збільшить ступінь встановлення міжпредметних зв'язків, а також активізує дітей та їхню словесну творчість.

Основні види діяльності на уроках читання можуть підсилюватися супровідними: малюванням, художньою працею, дослідницькою діяльністю, виразним читанням віршів, драматизацією, складанням діалогів, співом тощо. Добираються такі супровідні види діяльності залежно від мети та етапу уроку. Головне – домогтися повного злиття різних видів діяльності, щоб викликати та підтримувати творчу реакцію дитини, активізувати її пізнавальні можливості, досягти органічного поєднання логіко-понятійного й емоційно-образного компонентів на різних етапах пізнання та творення тексту [8, с. 34].

Практика. Покажемо основні способи інтеграції видів діяльності учнів на уроці читання залежно від етапу

уроку (на прикладі уроку читання у 3 класі "Що означає бути людиною? В. Сухомлинський "Який слід людина повинна лишити на землі?").

Етап уроку	Види діяльності, що інтегруються
I. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок.	1) відгадування загадок та ребусів; 2) розгляд малюнків (спостереження, порівняння, аналіз); 3) виразне читання вірша; 4) словесне малювання; 5) словникова робота; 6) самодиктант, граматичні завдання; 7) драматизація (читання в особах).

1. Відгадування загадки.

Зима настала біла, гарна,
І сніг навкруг, куди не йди,
Десь тут руда лисичка пробігала,
Лишаючи свої ... (сліди).

2. Розгляд малюнків (зв'язок з природознавством).

Розгляньте малюнки (1-й мал.: лісник садить дерева; 2-й мал.: картина сучасного міста з машинами і заводами) і скажіть, який слід може залишити людина? (Лісник садить дерева, щоб з них виріс ліс і тваринам було де жити. Машини і заводи, створені людьми, забруднюють навколишнє середовище і багато тварин і птахів гине внаслідок цього.)

3. Читання вірша виразно.

Життя людині хочеться прожити,
В багатстві, радості й добрі,
Побудувати будинок, в ньому жити,
Для цього треба статки не малі!
Де людина, трудиться, працює,
Лишає слід у витворі своїм.
І сил і часу свого не шкодує,
Добро принести хоче вона всім!

– Для чого людина працює (щоб мати гроші й можливість щось купити, побудувати; щоб жити в достатку)

– Чому ми так цінуємо те, що ми робимо? (ми залишаємо у роботі частинку своєї душі). Як ви розумієте вислів "Лишає слід у витворі своїм"?

Етап уроку	Види діяльності, що інтегруються
II. Мотивація навчальної діяльності учнів. Повідомлення теми і завдань уроку.	1) розгляд малюнків до тексту; 2) словникова робота; 3) слухання музичних творів; 4) підготовлені розповіді учнів на народознавчій, природознавчій основі; 5) узагальнення спостережень після екскурсії; 6) вирішення проблемних питань.

4. Розгляд малюнків.

– Розгляньте малюнки на дошці (1-й мал.: чоловік будує будинок; 2-й мал.: чоловік садить дерево; 3-й мал.: батько іде з сином). Як ви гадаєте, чому саме ці малюнки я підібрав? Про що буде наш урок? (У народі кажуть, що людина за життя повинна зробити три речі: побудувати будинок, посадити сад і виховати сина. Так вона залишить свій слід на землі. Я гадаю, що темою нашого уроку буде "Слід, який лишає людина на землі")

5. Підготовлені розповіді учнів.

Розповіді учнів про те, чого в житті досягли їхні батьки (ким стали, що зробили).

– Давайте прочитаємо оповідання В. Сухомлинського "Який слід людина повинна лишити на землі?" і довідаємося, чого досяг один чоловік і який слід залишив він за своє життя.

Етап уроку	Види діяльності, що інтегруються
III. Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь і навичок.	1) читання мовчки та хором; 2) "орфоепічне" читання; 3) композиційний аналіз тексту; 4) добір заголовків; 5) репродуктивний, стислий чи детальний перекази; 6) бесіда на основі прочитаного; 7) словесне малювання.

6. Бесіда на основі прочитаного.

– Про кого розповідається у творі?

- Як склалася доля хлопця за життя?
- Про що запитував дідусь Чоловіка? Чому?
- Про який слід йдеться в оповідання. На вашу думку який слід мав залишити Чоловік?
- Уважно прочитайте заголовок і спробуйте дати відповідь на поставлене в ньому питання.

7. Словесне малювання.

– Уявіть, що ви будівельник з оповідання, намалюйте словами, що ви уявляєте, коли побудували будинок, опишіть свої емоції та почуття.

Етап уроку	Види діяльності, що інтегруються
IV. Творче застосування знань учнів. Творча робота.	1) різні види творчого переказу; 2) ліплення з пластиліну композиції; 3) ілюстрування однієї з частин тексту (малювання картин до тексту); 4) інсценування та драматизація.

8. Малювання (зв'язок з образотворчим мистецтвом).

– До поданого оповідання немає ілюстрації чи малюнка. Спробуйте його намалювати.

9. Творчий переказ.

– Перекажіть текст від імені головного героя.

Висновок. Як бачимо структура уроку читання дозволяє поєднувати різні види діяльності учнів. Як наслідок, в учнів активізується пізнавальна, словесна та практична діяльність. На кожному етапі слід використовувати елементи ігрової діяльності та драматизації, що дає можливість учням виокремлювати спільні та відмінні, істотні та неістотні ознаки. Спостереження за довкіллям допомагає розширювати уявлення про слова, що означають явища природи, розкрити сутність причинно-наслідкових зв'язків, допомагають об'єднати читання з природознавством, встановити зв'язки між предметами. Художня діяльність допомагає розвитку учнівської уяви, образно сприймати навколишній світ, а також пов'язує образотворче мистецтво, музику з читанням. Зміна різних видів діяльності не лише стимулює до практичної роботи, але й сприяє текстотворенню молодших школярів на уроках читання.

Література:

1. Бахарева Л. Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе // Начальная школа. – 1991. – № 8. – С. 48-51.
2. Варзацька Л. О. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл : Метод, посіб. / Л. О. Варзацька. – К. : Юніверс, 2000. – 143 с.
3. Вашуленко М. С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 13-16.
4. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання : сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук – Чернівці : Рута, 2004. – 359 с.
5. Калягин Ю. М. Об интеграции и воспитании в начальной школе // Начальная школа. – 1989. – № 3. – С. 52-57.
6. Криса В. Б. Методологические и психолого-педагогические основы интегративности обучения / В. Б. Криса. – С. 3-6.
7. Самарин Ю. А. Особенности деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 194 с.
8. Шильцова Л. М. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в початковій школі / Л. М. Шильцова, Л. О. Варзацька. – Х. : Веста : Вид-во “Ранок”, 2008. – 176 с.

Козубай В. І.,
Хмельницький національний університет

ДОКОНЕЧНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧОГО АСПЕКТУ В ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті розглянуто лінгвокраєзнавчий аспект, як особливий напрямок, в якому вивчення іноземної мови тісно пов'язане з культурою народу-носія цієї мови. В статті також йдеться про об'єктивність існування фонових знань. Проаналізовано теорії провідних вчених, які пов'язані з проблемою, що розглядається.

Ключові слова: лінгвокраєзнавчий аспект, культура, соціокультурна компетенція, фонові знання.

В статье рассмотрено лингвострановедческий аспект, как особое направление, в котором изучение иностранного языка тесно связано с культурой народа – носителя этого языка. В статье также говорится об объективности фоновых знаний. Анализируются теории ведущих учёных относительно рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: лингвострановедческий аспект, культура, социокультурная компетенция, фоновые знания.

The article deals with the linguistic and regional geography aspect as a special direction in which the learning of a foreign language is closely connected with the culture of the people who speaks this language. The article also shows the objectivity of background knowledge. The theories of leading scholars are considered.

Key words: linguistic and regional geography aspect, culture, social and cultural competence, background knowledge.

В сучасних концепціях освіти іноземна мова розглядається як відображення культури народу країни, мова якої вивчається, а оволодіння іноземною мовою – безпосередньо пов'язано з іноземною культурою та засвоєнням світових духовних цінностей. На разі має місце відмова від вузьких прагматичних цілей вивчення іноземної мови. Таким чином, соціальне замовлення передбачає не тільки і не стільки формування у студентів, які вивчають мову іншої країни, необхідних іноземних навичок і умінь, а й знайомство через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю.

Найважливішим компонентом лінгвокраєзнавчої складової є володіння країнознавчої лексикою, загальними країнознавчими знаннями про країну. Важливість цього компонента очевидна, тому що існування слова, мови пов'язано з життям особи, народу, суспільства, де розвиваються наука, техніка, культура.

Успішна та адекватна участь у спілкуванні з носіями мови неможлива без знань національно – специфічних правил мовленнєвої поведінки, що реалізується в системі сталих формул та висловлювань в різноманітних ситуаціях спілкування. Щодо невербальної мови або паралінгвізмів, то вони доповнюють або замінюють структуру вербального висловлювання в змістовому та емоційному аспектах. Тому знання таких мовленнєвих одиниць дають студентам можливість ознайомитись з особливостями національної психології і бути повноцінними учасниками міжкультурної комунікації.

В лінгвокраєзнавчий аспект входить також володіння лексикою з національно-культурною семантикою, фактами, нормами і цінностями національної культури, тобто за С. Верещагіним і В. Костомаровим, засвоєння вторинної акультуації [1, с. 192].

Культура – це контекст, у якому ми існуємо, живемо, думаємо і спілкуємося, це так званий “клей”, що з'єднує групу людей разом. Культура – це наш континент, колективна тотожність, частинкою якої ми всі є.

Занурення в культуру іншого народу, знання його системи цінностей мають не лише навчальне, а й практичне значення. Відомо, що людина, яка вивчає іноземну мову, притаманно вносить в неї поняття рідної мови і культури, що при спілкуванні з представниками іншої мови може привести до непорозуміння і навіть до “культурного шоку” [2, с. 54]. 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 комунікацію у іншомовному середовищі. Звичайно, іноземну мову вивчають як у загально-освітніх школах, так і у вищих навчальних закладах України. Але, на жаль, варто зазначити, що велика увага в процесі навчання, зокрема англійської мови, у вищих приділяється лексиці та граматиці, недостатньо вивчаються соціокультурні аспекти вербальної та, особливо, невербальної поведінки осіб в іншомовному середовищі, що призводить до виникнення явища “культурного шоку”. На прагматичному рівні мову можливо вивчити і поза культурою, але лише на основі однієї мови, без культурного фону неможливо увійти до світу мови [3, с. 144-145]. Для успішної комунікації з представниками іншомовних середовищ недостатньо “механічного” знання іноземних мов, важливо також знати культуру та стандарти поведінки людей.

Саме тому, для оптимізації процесу вивчення іноземної мови необхідно включити лінгвокраєзнавчі аспекти, які допомагають покращити не тільки рівень мовних знань студентів, але й їх соціокультурну компетенцію, завдяки якій майбутні спеціалісти можуть уникнути мовних та культурних труднощів при перебуванні за кордоном та спілкуванні з іноземцями [5, с. 161].

Слід визначити, що володіння фактами, нормами і цінностями національної культури, тобто засвоєння культурноносною функції мови і вторинної акультуації – це не просто запам'ятовування інформації про країну і використання її в процесі спілкування, але й формування позитивного відношення до країни, мова якої вивчається, її народу, історії, традиціям, побуту.

Якщо спиратись на результати методичних досліджень, то можна виділити слова, техніко-комунікативне кліше, фразеологізми, афоризми, крилаті вирази, прислів'я та приказки, тому що вони, незважаючи на суттєві розбіжності, відповідають критеріям знаковості, єдності денотата і цільнооформленості [8, с. 61-63]. Лінгвокраєзнавча теорія дозволяє оцінити слово як акумулятор і джерело країнознавчої інформації, як мовну одиницю, що містить в собі знання про дійсність, притаманні як масовій так і індивідуальній свідомості [2, с. 193].

Щоб отримати максимально вичерпні списки країнознавчої лексики, варто співставити декілька різних класифікацій. Наприклад, З.Л. Скалкіним виділено вісім сфер спілкування [7, с. 41-42], які уточнювались та доповнювались іншими дослідниками, зокрема Т.С. Дученко при складанні ситуативно-тематичного мінімуму для навчання клішованому діалогічному мовленню [4, с. 163].

В.Л. Скалкін пропонує класифікацію мовленнєвих елементів для висловлювання комунікативної інформації на основі соціально-побутової, сімейної, розважальної, соціально – культурної та професійно – трудової сфер спілкування [7, с. 41-48].

Навчально-мовленнєві одиниці, що утворюють разом з деякими іншими лінгвістичну основу формування лінгвокультурологічного аспекту, повинні стати невід'ємною частиною вправ для навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Для забезпечення ефективного володіння такими одиницями слід передбачити також спеціальні вправи, тому що незнання цих одиниць, невміння користуватись ними у спілкуванні з носіями мови чи неадекватне їх застосування утруднюють, а в деяких випадках і порушують комунікацію.

Формування соціокультурної компетенції студентів здійснюється не тільки шляхом вивчення суто країнознавчих матеріалів(географії, історії, економіки, політики), але й традицій, звичаїв, моральних пріоритетів, стилю життя народів країн, мова яких вивчається.

Майже всі спеціалісти цієї галузі підкреслюють важливість формування у студентів самостійного вирішення соціокультурних непорозумінь, самостійного коректування помилок в процесі міжкультурного спілкування. Ось чому метою соціокультурної освіти є формування та динамічний розвиток соціокультурної компетентності, що допомагає орієнтуватися у різних типах культур та співвідносими з ними нормами комунікативного спілкування, адекватно інтерпретувати явища та культурні факти, та використовувати для вибору стратегії взаємодії при вирішенні особистих питань у різних типах сучасного міжкультурного спілкування [6, с. 27-35].

Є сенс зауважити, що вербальна міжкультурна комунікація ефективна лише в тому випадку, коли суб`єкти спілкування володіють іноземною мовою і всім тим набором знань, що необхідні для формування іншомовної соціокультурної компетентності. Тобто, навички іншомовної комунікації в структурі соціокультурної компетентності формуються при наявності фонових знань про національно – культурні особливості країни, мова якої вивчається, а також уміння орієнтуватися в соціокультурних аспектах автентичного мовного середовища, уміння адаптуватися до іншомовного середовища та уміння представляти рідну культуру в умовах міжкультурної комунікації іноземною мовою.

Вищевикладене свідчить про те, що за останні два десятиріччя у вивченні соціальної обумовленості мови намітився певний прогрес. Якщо раніше ствердження вчених – мовознавців соціальної сутності мови носили швидше декларативний характер, то наразі чітко вимальовується конкретний напрямок здійснюваних досліджень.

Література:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 2-е. – М. : Русский язык, 1976. – С. 3.
2. Гофіпов В. О. Соціокультурна інформація художнього тексту // Мова і культура. Вип.7, том II. Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. – К. : Видавничий Дім Дм. Бураго, 2004. – С. 54.
3. Демиденко О. П. Навчання студентів вищих закладів освіти особливостей комунікативної поведінки, характерної для представників англомовного культурного середовища // Мова і культура. Вип. 8, том VII. – К., 2005. – С. 144-145.
4. Дученко Т. С. Обучение клишированной диалогической речи ... Дисс. канд. пед. наук. – К., 1984. – С. 183.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк, 1998. – С. 169.
6. Сафонова В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культурологические аспекты языкового образования : Сб. науч. трудов / Под ред. В. В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 27-35.
7. Скалкин В. Л. Коммуникативно – информационная структура устного язычного текста и вопросы обучения речи // Иностраный язык в школе, 1997. – №6 – С. 41-42.
8. Степашенко С. М. Отбор словаря – минимума для интенсивного обучения немецкому языку на начальном этапе языкового педагогического вуза. Дисс. канд. пед. наук. – К., 1993. – С. 60-61.

Костик Є. В.,
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди"

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СУЧАСНОЇ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ

Автор статті розглядає особливості навчання сучасної іноземної (англійської) мови на немовних факультетах вищого навчального закладу (на прикладі ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди"). Дає свої рекомендації щодо розробки програми із дисципліни "Сучасна іноземна мова". Звертає увагу на критерії оцінювання студентів, що розроблено із урахуванням вимог кредитно-модульного навчання, а також на модуль самостійної роботи, який є важливим у формуванні інтелектуальних навичок студентської молоді.

Ключові слова: сучасна іноземна (англійська) мова, програма із сучасної англійської мови, мовленнєва компетенція, комунікативна діяльність, самостійна робота, наукова робота.

Автор статьи рассматривает особенности изучения современного иностранного (английской) языка на неязыковых факультетах высшего учебного заведения (на примере ГВУЗ "Переяслав-Хмельницкий ДПУ имени Григория Сковороды"). Дает свои рекомендации относительно разработки программы из дисциплины "Современный иностранный язык". Обращает внимание на критерии оценивания студентов, а также на модуль самостоятельной работы, который является важным в формировании интеллектуальных навыков студентов.

Ключевые слова: современный иностранный (английский) язык, программа по современному английскому языку, коммуникативная компетенция, коммуникативная деятельность, самостоятельная работа, научная работа.

The peculiarities of studies of modern foreign (English) language on the non-linguistic faculties of higher educational establishment are considered in the article. The author of the article gives the recommendations to development of the program "Modern foreign language". The criterion of evaluation of students is taken notice, and also on the module of individual work, which is important in forming of intellectual skills of student.

Key words: modern foreign (English) language, program from modern English, communicative competence, communicative activity, individual work, scientific work.

На сучасному етапі навчання сучасної іноземної мови значна роль надається не тільки комунікативній компетенції, але й міжкультурній компетенції, оволодіння якою сприяє здійсненню контактів у мовному середовищі. Міжкультурна компетенція формується перш за все на базі знань про країну мову, якої вивчають, а також знань про соціальне, культурне і політичне життя інших народів.

Навчання сучасної іноземної (англійської) мови повинне відповідати потребам міжнародного спілкування – комунікації. Серед завдань, що стоять сьогодні перед вищою школою, найголовнішими є розширення можливостей для вивчення мов, цілей та змісту освіти.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про недостатність розгляду та вивчення науковцями даної проблеми. У більшості наукових дослідженнях [1-6] розглядаються проблеми навчання іноземної мови, проте мало хто описує особливості навчання сучасної іноземної (англійської) мови у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виділення невирішених раніше часом проблем, котрим присвячується означена стаття. Досліджувана проблема розглядалася поверхово, не достатньо, про що й свідчить аналіз досліджень та публікацій. Зокрема не розроблено програму із курсу "Сучасна іноземна (англійська) мова", чітко не визначено зміст вивчення зазначеної дисципліни, тематичного розподілу годин, самостійної роботи студентів.

Автор статті ставить завдання проаналізувати особливості навчання сучасної іноземної (англійської) мови на немовних факультетах, вказати на недоліки та пропозиції розробки робочої програми з даного курсу.

Виклад основного матеріалу дослідження із повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

У кожному вищому навчальному закладі навчання іноземної мови відбувається по-різному, зокрема це залежить від фаху фахівця та від навчальних планів і програм, які затверджуються на кожному факультеті (інституті) деканом (директором). Зокрема, вивчення іноземної мови у Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті складається із трьох етапів: на 1-2 курсі – "Іноземна мова (за професійним спрямуванням)", на 5 курсі – "Сучасна іноземна мова" і на 6 курсі – "Ділова іноземна мова". Кожен етап навчання передбачає свою особливість.

Основним завданням курсу "Іноземна мова (за професійним спрямуванням)" – навчити студентів застосовувати набуті в школі знання з іноземної мови. Тому, основною метою навчання англійської мови у педагогічному університеті є досягнення студентами практичного володіння цією мовою, тобто підготовка студентів до спілкування (усного та письмового) англійською мовою. Практичне володіння англійською мовою потребує наявності таких умінь в різних видах мовленнєвої діяльності, які після закінчення курсу навчання надають можливості: читати неадаптовану літературу за фахом для отримання необхідної інформації; брати участь в усному спілкуванні англійською мовою за обсягом матеріалу, який передбачений програмою. У процесі досягнення цієї практичної мети реалізуються загальноосвітні та виховні завдання навчання мови, а саме підвищити загальноосвітній рівень студентів та розширити їх кругозір.

"Ділова іноземна мова" включає вивчення ділового спілкування, що передбачає ознайомлення з лексичними та фразовими одиницями ділової мови. Основними завданнями цього курсу є навчання усного діалогічного і монологічного мовлення в тематичних рамках бізнес-сфери; навчання читання текстів публіцистичного і науково-популярного характеру з метою отримання інформації із теми на рівні повного або часткового розуміння; розвиток основ культури й етикету ділового письма та ознайомлення із міжнародними стандартами ведення ді-

лової документації (у необхідних практичних межах); систематизація набутого за попередні роки вивчення мови граматичного матеріалу, необхідного для навчання ділового спілкування; збагачення лексичного запасу шляхом розширення ситуацій спілкування у діловій сфері. Ділова іноземна мова – одна із дисциплін, яка передбачає вивчення різних видів документів іноземною мовою, набуття студентами навичок їх укладання, засвоєння етикету бізнес-кореспонденції. Тому, це є невід’ємною складовою частиною сучасної підготовки фахівців вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема магістрів.

У процесі навчання “Сучасної іноземної (англійської) мови” постає мета – оволодіння мовленнєвою компетенцією, що включає в себе гармонійний, всебічний розвиток особистості через поглиблене вивчення сучасної англійської мови. Тому, новизна програми визначається тим, що вона будується на визначальній змістовій лінії сфер і тематичних ситуацій спілкування, а також на основних чотирьох компонентах міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції – лінгвосоціокультурній, дискурсній, стратегічній та лінгвістичній, і на чотирьох видах комунікативної діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

У Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті на вивчення дисципліни “Сучасна іноземна (англійська) мова” відводиться 54 години, із них 18 годин на практичні заняття, а 36 годин на самостійну роботу. В кінці вивченого курсу плановано залік. Відповідно до такої кількості годин нами передбачалися такі завдання курсу із дисципліни “Сучасної англійської мови”:

- 1) навчання усного діалогічного і монологічного мовлення в тематичних рамках сучасної англійської мови;
- 2) вивчення основних відмінностей британської та американської мови, їхньої варіативності щодо вимови, орфографії, граматики та лексичних одиниць;
- 3) систематизація набутого за попередні роки вивчення мови граматичного матеріалу, необхідного для навчання сучасної англійської мови;
- 4) збагачення лексичного запасу шляхом розширення ситуацій спілкування у сфері суспільних взаємовідносин;
- 5) ознайомлення студентів із британським способом життя, їхніми традиціями, звичаями, мовленнєвим етикетом.

Виходячи із завданням, які ми ставили перед собою було розроблено тематику до кожного заняття та розподілено кількість годин на її вивчення (див. табл. 1).

До практичних занять із зазначеного курсу було розроблено план до кожної теми із зазначенням рекомендованої літератури. Розглянемо детальніше.

Тема 1. Англійська мова – мова міжнародного спілкування.

1. Значення англійської мови в соціокультурному середовищі.

2. Англійськомовні країни (Великобританія, Канада, Північна Ірландія, Австралія, Нова Зеландія, США).

3. Основні відмінності між англійським і американським варіантом англійської мови: а) у вимові; б) у написанні слів; в) в лексиці; г) у граматиці.

4. Правила транслітерації українського алфавіту латиницею (за Постановою Кабінету міністрів України від 27.01.2010).

Тема 2. Мовленнєвий етикет в англійськомовних країнах. Міжкультурні відмінності (у порівнянні із Україною).

Привітання та прощання в англійськомовних країнах.

Форми звертання, подяки та відповіді на них.

Політична коректність.

Повторення граматичного матеріалу: іменники, займенники; види запитальних речень.

Таблиця 1
Тематичний розподіл годин із курсу “Сучасна англійська мова”

№ з/п	Тема заняття	Кількість годин		
		Всього годин	Практичні заняття	Самостійна робота
1.	Англійська мова – мова міжнародного спілкування	12	4	8
2.	Мовленнєвий етикет в англійськомовних країнах. Міжкультурні відмінності.	6	2	4
3.	Освіта. Проблеми освіти в Україні, Британії, США.	6	2	4
4.	Мас медіа. Книга та комп’ютеризація.	12	4	8
5.	Видатні люди Британії та США.	8	2	6
6.	Профільна тематика.	10	4	6
Всього		54	18	36

Тема 3. Освіта. Проблеми освіти в Україні, США, Великобританії.

Система освіти України, Великобританії, США.

Приватні та державні заклади освіти.

Ступенева освіта в Україні, Великобританії, США.

Повторення граматичного матеріалу: теперішній (неозначений, тривалий, доконаний, доконано-тривалий) час.

Тема 4. Мас медіа. Книга та комп'ютеризація.

Вплив засобів масової інформації на свідомість суспільства.

Газети та журнали в Україні, Великобританії. Роль та функція їх у суспільстві.

Радіо та телебачення в нашому житті.

Роль книги у суспільстві.

Світ інформаційних технологій та їх вплив на свідомість людини.

Лексика по темі “Media”.

Повторення граматичного матеріалу: минулий (неозначений, тривалий, доконаний, доконано-тривалий) час.

Тема 5. Видатні люди США та Великобританії.

Видатні люди Британії ХХ та ХХІ століття.

Видатні люди Америки ХХ та ХХІ століття.

Значення літератури у нашому житті.

Повторення граматичного матеріалу: майбутній (неозначений, тривалий, доконаний, доконано-тривалий) час.

Тема 6. Профільна тематика.

Забруднення навколишнього середовища як одна із найголовніших проблем сучасності (для студентів за спеціальністю “Біологія” та “Географія”).

Актуальні проблеми історії України (для студентів за спеціальністю “Історія”).

Невербальна комунікація (для студентів за спеціальністю “Психологія”, “Дошкільне виховання”, “Соціальна педагогіка”).

Повторення граматичного матеріалу: узгодження часів.

Кожна із зазначених тем оцінювалася відповідно до критеріїв, які нами визначено (див. табл. 2).

Програма сучасної англійської мови спрямована на вивчення сучасних тем та граматичних правил англійської мови, які використовуються в усній та писемній мові. Підібрані теми до даного курсу сприяють всебічному розвитку мовної компетенції студентів, а також розвивають всі види мовної діяльності.

Таблиця 2
Критерії оцінювання студентів із дисципліни “Сучасна англійська мова”

Модуль I (практичний)									Всього за практичний модуль	Модуль II (теоретичний) (ЗАЛІК)	Модуль III (самостійна робота)				Всього за модуль самостійної роботи	Загальна кількість балів
Змістовий модуль 1											Робота з тестами	Самопідготовка	Наукова робота	Реферат		
Заняття 1	Заняття 2	Заняття 3	Заняття 4	Заняття 5	Заняття 6	Заняття 7	Заняття 8	Заняття 9								
5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	50	30	6	6	6	2	20	100
Максимальна кількість балів за одне заняття – 5,5																

100 – 90 %	5,5 б. – 5 б.	“відмінно”
89 – 75 %	4,9 б. – 4 б.	“добре”
74 – 50 %	3,9 б. – 2,8 б.	“задовільно”

Сучасна англійська мова має практичне спрямування, що дає змогу студентам набути професійну та функціональну комунікативну компетенцію у володінні англійською мовою. Навчальна діяльність здійснюється шляхом інтеграції мовленнєвих знань, умінь та навичок у рамках тематичного і ситуативного контексту відповідно до академічної і професійної сфер студента.

Зміст робочої програми включає завдання для самостійної роботи студента як невід’ємної частини навчальної діяльності. Тексти і вправи для самостійної роботи, розроблені для опрацювання в незалежному режимі, містять чітко сформульовані завдання і зразки їх виконання. Для прикладу зазначимо деякі із них.

1. Give answers on the greetings, partings, thanks

Example: I am glad to see you. – I am glad to see you too.

Good evening! _____

How do you do? – _____

Pleased (glad) to meet you. – _____

Hello – _____
 How are you? – _____
 Goodbye – _____
 Thank you very much – _____
 Thank you – _____
 2. Find mistakes and correct them to rules of transliterate.
Example: Bila Cerkva – Bila Tserkva
 Pereyaslav-Hmel'nitsky – _____
 Kiev – _____
 Iagotyń – _____
 Alusta – _____
 Ienakiive – _____
 Gadiach – _____
 Ivaschenko – _____

3. Describe newspapers and magazines which you read usually.

Окрім самостійної роботи студентам надається можливість додатково отримати бали за реферат, який повинен бути написаний відповідно до вимог написання реферативних та наукових робіт.

Науковою роботою займаються студенти, які навчаються на “відмінно” та “добре”, а також не пропускають заняття без поважних причин. Тут передбачається дослідження студентом наукової проблеми, яка є актуальною до даного предмету. Це можуть бути як тези, так і статті. Студенти можуть приймати участь у колоквиумах, семінарах, студентських та міжвузівських конференціях тощо.

Теоретичний модуль передбачає складання заліку. В результаті чого опрацювавши навчальний матеріал програми студенти повинні оволодіти знаннями: граматичних структур, що є необхідними для гнучкого вираження відповідних функцій та понять, а також для розуміння та продукування широкого кола текстів в академічній та професійній сферах; мовних форм, властивих для офісних та розмовних реєстрів академічного та професійного мовлення; лексичних одиниць (у тому числі термінології), що є необхідними в академічній та професійній сферах.

Висновки. Вивчення іноземної (англійської) мови у вищих навчальних закладах повинно відбуватися поступово на кожному курсі. Недостатня кількість годин на її вивчення призводить до поверхового засвоєння матеріалу. Тому вважаємо, що іноземна мова повинна вивчатися студентами вищу від першого до останнього курсу поступово, із достатньою кількістю годин на тиждень (не менше 4 годин). Лише таким чином ми зможемо підготувати фахівців, які б не лише могли працювати на благо нашої батьківщини, але й у інших Європейських країнах.

Щодо особливостей навчання сучасної іноземної мови, то безперечно хотілося б зазначити що кількість годин на відведення цієї дисципліни досить мала. Проте ми намагалися вмістити найнеобхідніші актуальні теми для вивчення цієї дисципліни, дати свої рекомендації щодо розробки програми із дисципліни “Сучасна іноземна (англійська) мова”. Особливу увагу звернули на критерії оцінювання студентів, а також на модуль самостійної роботи, який є важливим у формуванні інтелектуальних навичок студентської молоді. У подальшому плануємо розробити посібник із сучасної англійської мови для студентів немовних факультетів педагогічних університетів.

Література:

1. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі / Г. І. Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28-31.
2. Гайдамащук Л. В. Деякі напрямки інноваційної педагогічної діяльності в практиці викладача іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі / Л. В. Гайдамащук // Університетські наукові записки. – 2005. – № 4(16). – С. 419-422.
3. Сучасна іноземна (англійська) мова: навчальна робоча програма / [уклад. Є. В. Костик, В. Ю. Шапран]. – Переяслав-Хмельницький : П-ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2011. – С. 4-8.
4. Наконечна А. П. Сучасна англійська мова. Modern English / А. П. Наконечна. – Донецьк : ООО ПКФ “БАО”, 2007. – 224 с.
5. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / Н. А. Сура. – Луганськ, 2005. – 17 с.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКІС”, 2006. – 248 с.

Кульберг М. С.,

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

ОСНОВНІ ЗАСОБИ СЕМАНТИЗАЦІЇ НЕЗНАЙОМОЇ ЛЕКСИКИ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена проблемі розширення потенційного словника студентів для читання текстів за фахом в оригіналі. В статті розглядається відмінність між активним, пасивним та потенційним словниками людини. Протиставляються різні думки щодо засобів семантизації незнайомої лексики.

Ключові слова: активний (продуктивний), пасивний (рецептивний), потенційний словник, засоби семантизації, мовна здогадка.

Статья посвящена проблеме расширения потенциального словаря студентов для чтения текстов по специальности в оригинале. В статье рассматривается различие между активным, пассивным и потенциальным словарями человека. Противопоставляются различные мнения в отношении способов семантизации незнакомой лексики.

Ключевые слова: активный (продуктивный), пассивный (рецептивный), потенциальный словарь, способы семантизации, языковая догадка.

The article deals with the problem of broadening students' potential vocabulary for reading original professional texts. The difference between active, passive and potential vocabulary of a person is being examined in the article. Different opinions concerning methods of unknown vocabulary's semantisation are being opposed.

Key words: active (productive), passive (receptive), potential vocabulary, methods of semantisation, language guess.

Навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах має на меті досягнення рівня професійного/вільного володіння мовою, що, на думку Колеснікова О.О., "має на увазі той ступінь розвитку комунікативної компетенції, коли індивід є здібним ефективно взаємодіяти з іншими комунікантами в межах найрізноманітніших ситуацій спілкування (разом з професійними)" [6, с. 107].

При навчанні іноземної мови неможливо вивчити весь лексичний склад мови, який складається з багатьох тисяч багатозначних лексичних одиниць. Це і не є потрібним, тому що на практиці під час спілкування люди використовують обмежений словниковий запас, який залежить від тих або інших комунікативних сфер.

Словниковий запас кожної людини складається з трьох шарів. Ядро, яке і представляє собою лексичний мінімум, дослідники називають активним (продуктивним) словником. До нього можна віднести лексичні одиниці, які використовують для продуктивних видів мовленнєвої діяльності, тобто для говоріння та письма.

Більший шар називають пасивним (рецептивним) словником. До нього відносяться лексичні одиниці, які можна упізнати під час рецептивних видів мовленнєвої діяльності – читання та аудіювання, але продуктивно їх не використовують. При навчанні іноземної мови обов'язково повинна відбутися диференціація цих двох шарів. Проте між ними залишається тісний зв'язок [1, с. 29].

Вчені стверджують, що загальне розуміння під час читання настає, коли знайомими є 70% слів. Проте, оскільки навчання читанню направлено на те, щоб досягти адекватного розуміння, в тексті знайомих слів повинно бути не менш 85%, що складатиме рецептивний словник в 2300-2500 найбільш вживаних слів [5, с. 333].

Найбільшим та безмежним шаром є потенційний, або рецептивний, словник, до якого належать не вивчені раніше лексичні одиниці, про значення яких можна здогадатися під час читання або аудіювання за допомогою знайомих словотворчих елементів, подібністю з рідною чи іншими іноземними мовами (інтернаціональні слова), конверсією, контекстом. Якщо реальний словник, до якого входять активний та пасивний, є приблизно однаковим у тих, хто навчається, однакового ступеня навчання, то потенційний може бути різним за рахунок самостійного читання. Саме цей словник необхідно постійно розширяти.

Як стверджують такі відомі вчені як І.М. Берман, І.Л. Бім, В.А. Бухбіндер, А.Д. Климентенко, О.О. Миролюбов та інші, для розширення потенційного словника слід застосувати різні засоби семантизації.

Найшвидшим та найлегшим засобом семантизації є переклад, який не розвиває мовну здогадку та відчуття мови, тому їм слід користуватися лише на початковому рівні, тому що чим менше досвіду на іноземній мові, тим більше приходить використовувати рідну мову, і в таких випадках, коли не можна застосувати інші способи семантизації.

Для того, щоб розвиток мовної здогадки проходив успішно і у студентів можна було виробити "відчуття мови", то при читанні оригінальної літератури слід уникати перекладу, якщо без нього можна обійтись, щоб стимулювати здогадку, не виховувати прагнення здобувати все в готовому вигляді, як вважають вчені [2, с. 168].

Основними способами семантизації без перекладу вчені називають опору на предметну (зовнішню) наочність, опору на мовну та мовленнєву (внутрішню) наочність. Під опорою на предметну (зовнішню) наочність розуміють розкриття значення іноземного слова шляхом демонстрації предметів, дій, малюнків, позначених цим словом. Опора на мовну наочність – семантизація слова засобами іноземної мови: інтернаціональні слова, словотворчий та етимологічний аналіз лексичних одиниць. Опора на мовленнєву наочність – розкриття значення іноземного слова в мовленнєвій ситуації та в контексті.

В німецькій мові існує багато можливостей для розширення потенційного словника за рахунок складних та похідних слів, словотворення, інтернаціональних слів, синонімів та антонімів, переносом значення, тобто метафори і метонімії, фразеологізмів, дефініції, тлумачення, контексту (вузького чи широкого, а також позамовної ситуації). Дослідники стверджують, що роботу над словом в контексті необхідно поєднувати з роботою над ізольованим словом.

Таким чином, для розширення потенційного словника та розвитку мовної здогадки при поясненні нової лексики необхідно використовувати і поєднувати різні засоби семантизації.

Після прочитання тексту студентам потрібно активізувати нову лексику для того, щоб вона ввійшла до пасивного словника і щоб студенти в подальшому могли пізнавати дані лексичні одиниці в інших контекстах.

Як зазначає Колесніков О.О., когнітивна складова курсу “визначає набуття шляхом іноземної (німецької) мови найбільш початкових спеціалізованих знань в галузі основ деяких наук, на які спирається спеціальність” [7, с. 77]. Тому слід приділити увагу розширенню потенційного словника студентів.

Література:

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / Берман И. М. – М. : Издательство “Высшая школа”, 1970. – 230 с.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / Бим И. Л. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Бухбиндер В. А. Методика обучения немецкому языку в средней школе / Бухбиндер В. А. – Киев, “Вища школа”, 1984. – 201 с.
4. Дмитриченко М. Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Дмитриченко М., Хорошун Б., Язвінська О., Данчук В. – К: Знання України, 2006. – 440 с.
5. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Климентенко А. Д., Миролюбов А. А. – М. : Педагогика, 1981. – 455 с.
6. Колесников А. А. Обратная связь как особый элемент структуры интеракции // Иностранные языки в высшей школе / Колесников А. А. – Выпуск 3 (14) 2010. – С. 107-116.
7. Колесников А. А. Обучение студентов организации профессиональноориентированного преподавания немецкого языка в профильной школе (на основе элективного курса “Deutsch im Tourismus”) // Иностранные языки в высшей школе / Колесников А. А. – Выпуск 1 (16) 2011. – С. 75-82.
8. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / Ляховицкий М. В. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
9. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : Навчальний посібник / Ніколаєва С. Ю. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
10. Пассов Е. И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам / Пассов Е. И. – Воронеж, 1975. – 283 с.
- Рахманов И. В. Общеобразовательное значение изучения иностранного языка / Рахманов И. В. // Очерки по методике обучения немецкому языку. – М. : Высшая школа, 1974. – С. 26-37.
12. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / Селіванова О. О. – Полтава, Довкілля. – К., 2010. – 844 с.

Кузів М. З.,

Тернопільський національний економічний університет

РОЛЬОВІ ІГРИ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У наш час все більше розширюються зв'язки України із зарубіжними країнами, й інтерес до вивчення іноземної мови невпинно зростає. У методиці викладання іноземної мови існують різні способи оптимізації навчальної діяльності, в тому числі й гра. Ігри викликають інтерес викладачів іноземної мови, оскільки сприяють формуванню та розвитку навичок іноземномовного спілкування.

Ключові слова: рольова гра, комунікативна компетенція, функції рольової гри, класифікація рольових ігор, форми рольових ігор.

В наше время все больше расширяются связи Украины с зарубежными странами, и интерес к изучению иностранного языка постоянно возрастает. В методике преподавания иностранного языка существуют различные способы оптимизации учебной деятельности, в том числе и игра. Игры вызывают интерес преподавателей иностранного языка, поскольку способствуют формированию и развитию навыков иноязычного общения.

Ключевые слова: ролевая игра, коммуникативная компетенция, функции ролевой игры, классификация ролевых игр, формы ролевых игр.

Nowadays, more and more expanding relations of Ukraine with foreign countries, and interest in learning a foreign language is increasing. In the methods of teaching foreign languages have different ways of optimizing the learning activities, including game. Games of interest of foreign language teachers as contributing to the formation and development of foreign language communication skills.

Keywords: role play, communicative competence, functions of role-playing game, the classification of role-playing games, forms of role-playing games.

Розвиток міжнародних відносин, приєднання України до Болонського процесу висувають нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців, які змогли б успішно реалізувати свою професійну діяльність.

На сучасному етапі розвитку методики вивчення іноземної мови основний акцент робиться на розвиток особистісно орієнтованого (інтерактивного) та комунікативного підходів. Підвищення ефективності навчання є одним із головних завдань сьогодення.

Мовна комунікація не існує сама по собі, а створюється у процесі соціальної взаємодії з іншими людьми. Якщо засоби мови можна вивчити і без спілкування з партнерами, то оволодіти самою мовою можливо лише в процесі комунікації. Традиційна система побудови занять не забезпечує відповідних умов для формування і розвитку навичок іноземномовного спілкування.

Рольова гра – простий спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, один із найдоступніших шляхів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Необхідність раціональної побудови, організації і застосування рольових ігор у процесі навчання і виховання школярів засобами іноземної мови вимагає ретельного і детального вивчення цього питання.

Необхідність введення методів активного навчання, зокрема ігрових у навчальний процес, висвітлюється в науково-методичній літературі та публікаціях багатьох науковців. Розробкою ігрових форм і методів навчання іноземної мови займалися: Вишневецький О.І., Деркач А.А., Китайгородська Г.О., Красовська Н.П., Олійник Т.І., Щербак С.Д. та ін.

Мета статті – розглянути місце рольових ігор у сучасній методиці викладання іноземної мови та проаналізувати використання рольових та ділових ігор як елементів інтерактивного підходу у процесі вивчення німецької мови студентами-економістами в умовах міжкультурної інтеграції.

Рольова гра як методичний прийом навчання іноземних мов одержала широке застосування у практиці. Рольова гра деякими зарубіжними методистами (J. Laylor, J. Revell) визначається як спонтанна поведінка того, хто навчається, його реакція на поведінку інших людей, що беруть участь в гіпотетичній ситуації. Методист D. Verne дотримується такої самої думки. Він визначає рольову гру як прийом, коли студент повинен вільно імпровізувати в межах заданої ситуації, виступаючи в ролі одного з її учасників. Вона належить до групи активних засобів навчання, допомагає активізувати мовну діяльність студентів, формує у них уміння самостійно висловлювати свої думки, виховує в учнів почуття впевненості в собі, сприяє створенню позитивного психологічного мікроклімату на занятті; залучає до активної мовленнєвої діяльності всіх студентів [6].

Комунікативний підхід до навчання іноземним мовам є сьогодні методичним стандартом. Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іноземномовних мовленнєвих навичок і умінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню студентом іноземномовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування [7, с. 39].

Ефективна рольова гра забезпечує високу активність кожного учасника навчального процесу. Незважаючи на те, що різні ролі відрізняються об'ємом рольових реплік, кожен із учасників бере активну участь в ігровій діяльності, навіть якщо він отримує невеликі за змістом ролі. Для успішного проведення рольової гри необхідна постійна концентрація уваги всіх студентів за її перебігом. Для того, щоб вчасно й правильно виступити зі своєю реплікою, навіть ті учасники, які мають невелику роль, повинні постійно зосереджуватися над отриманою інформацією, обробляти й оцінювати її. Різноманітність ролей допомагає вирішити проблему неоднорідності групи як

щодо мовної підготовки її учасників, так і щодо індивідуальних особливостей кожного студента. Перевага рольової гри над іншими методами навчання полягає в тому, що надто сором'язливим і невпевненим у собі студентам легше говорити, "сховавшись" за роль. Відповідно знімається психологічна напруга учасників гри, підвищується їх комунікабельність. Роль викладача в процесі гри постійно змінюється. На початку гри він активно контролює діяльність учасників, але поступово його роль зводиться до ролі активного спостерігача. Саме на викладачеві лежить відповідальність за успіх гри. Він повинен чітко визначити цілі гри та її складові елементи, створити такі умови, коли досягається максимальна зацікавленість студентів [8, с. 106].

За визначенням, "гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється самоврядування поведінням" [10, с. 99].

У людській практиці рольова гра виконує такі функції [1; 3; 5]:

- розважальну (це основна функція гри – розважити, надихнути, викликати інтерес);
- комунікативну: освоєння діалектики спілкування;
- самореалізації у грі;
- терапевтичну: подолання різних труднощів, що виникають в інших видах життєдіяльності;
- діагностичну: виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри;
- функцію корекції: внесення позитивних змін у структуру особистісних показників;
- міжнаціональної комунікації: засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей;
- соціалізації: включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм.

Рольова гра повинна відповідати таким вимогам [9, с. 31]:

- гра повинна стимулювати мотивацію навчання, викликати в студентів інтерес і бажання гарно виконати завдання, її варто проводити на основі ситуації, адекватної реальній ситуації спілкування;
- рольову гру потрібно добре підготувати і чітко організувати з погляду як змісту, так і форми;
- рольова гра повинна бути прийнята всією групою;
- вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликає в студентів почуття задоволення, радості;
- гра організовується таким чином, щоб студенти могли активно спілкуватися, з максимальною ефективністю використовуючи мовний матеріал, що відпрацьовується.

Згідно із Г. А. Китайгородською, В. А. Бухбіндером [5] та І. Л. Бімом [2] ролі поділяються на:

Статусні ролі, що не мають особистісних характеристик і діють в стандартних ситуаціях повсякденного життя (наприклад, професійна роль).

Позиційні ролі: звичайно кодовані правилами, що визначають деяку позицію в суспільстві, зокрема, сімейний стан, стать, вік, особисті якості.

Ситуативні ролі, представлені у виді фіксованих стандартів поведінки і діяльності, для програвання яких досить бути короткочасним учасником ситуації спілкування: роль гостя, туриста, пішохода та інші [4, с. 43].

Рольова гра може зображувати елементарний комунікативний акт (покупка, поздоровлення, знайомство, співбесіда з роботодавцем) і складний комунікативний акт, що складається із серії елементарних актів (вибір маршруту подорожі у бюро подорожей, у залізничній касі, пошук вакансій в агенції праці) [4, с. 43].

Найбільш розповсюджені форми рольових ігор: презентація, інтерв'ю, заочна подорож, прес-конференція, круглий стіл, телеміст, екскурсія, казка, репортаж, клуб за інтересами.

Досягнути високого рівня комунікативної компетенції в іноземній мові, не знаходячись серед її носіїв, дуже важко. Тому важливим завданням викладача є створення на занятті з іноземної мови реальних і уявлюваних ситуацій спілкування, використовуючи для цього різні форми роботи. Проаналізувавши низку наукової та методичної літератури, ми дійшли висновків, що вивчення німецької мови за допомогою методу дидактичних ігор сприяє активізації засвоєння навчального матеріалу, позитивно впливає на різні сфери розвитку майбутніх фахівців, забезпечує високий рівень комунікативної діяльності в процесі виконання ігрових завдань, формує колективні навички співпраці, дає можливість поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю.

Література:

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам: Учеб. пособие / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам / И. Л. Бим. – М. : Высшая школа, 1991. – 319 с.
3. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів / О. І. Близнюк, Л. С. Панова. – К. : Освіта, 1997. – 64 с.
4. Эльконин Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1957. – 289 с.
5. Китайгородская Г. А., Бухбиндер В. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская, В. А. Бухбиндерю – К. : Освіта, 1988. – 279 с.
6. Любка Є. М. Використання рольової гри на уроках французької мови : Методичні рекомендації / Є. М. Любка. – Вінградів, 2011. – 33 с.
7. Николаева С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Николаева. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови : Посібник для вчителів / Т. І. Олійник. – К. : Освіта, 2004. – 128 с.
9. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. Игра – дело серьезное / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 130 с.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 231 с.

*Лотоцька О. Л.,
Тернопільський національний економічний університет*

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проаналізовано деякі питання формування граматичної компетенції на заняттях англійської мови при підготовці майбутніх економістів. Показано, що важливою умовою оволодіння граматичною компетенцією є включення до навчальних завдань комунікативних вправ з усіх видів мовлення.

Ключові слова: граматична компетенція, підхід, метод.

В статье проанализированы некоторые вопросы формирования грамматической компетенции на занятиях английского языка при подготовке будущих экономистов. Показано, что важным условием овладения грамматической компетенцией есть включение в учебные задания коммуникативных упражнений по всем видам речевой деятельности.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, подход, метод.

The article deals with the problems of forming grammar competence of future economists. It is shown that one of the most important conditions of acquirement of grammar competence is to include communicative exercises of all types of verbal activities in teaching assignments.

Key words: grammar competence, approach, method.

Входження України до світового економічного співтовариства, інтенсивний розвиток міжнародних відносин вимагають фахівців, здатних працювати в іншопольтурному середовищі та спілкуватися з людьми, що розмовляють різними мовами та мають різні традиції. Модернізація вищої професійної освіти зумовила пошук ефективних шляхів кваліфікованої підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів. Саме тому перед викладачами постає завдання змінити підхід до викладання іноземних мов. Досвід роботи зі студентами-економістами показує, що вони часто допускають велику кількість помилок у вживанні багатьох граматичних явищ, мають певні труднощі з ситуативним використанням граматичних форм. Вивчення наукових досліджень в галузі методики викладання іноземної мови дозволило виявити ряд суттєвих протиріч:

1. Неухильне підвищення вимог до фахівця, який повинен кваліфіковано володіти іноземною мовою, і використання при його підготовці традиційних, стандартних технологій навчання.

2. Підвищення вимог до рівня володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням і невиправдане скорочення аудиторних годин, що забезпечують якісне викладання.

3. Об'єктивні труднощі оволодіння деякими складними граматичними явищами англійської мови (лінгвістичні, психологічні, психолінгвістичні та дидактико-методичні) і необхідність володіння програмним граматичним матеріалом на комунікативно достатньому рівні, що забезпечує реальне спілкування в навчальних і реальних ситуаціях.

Суперечності, зазначені вище, обумовлюють необхідність теоретичного осмислення і практичного застосування системного, особистісно-діяльнісного, свідомо-контрастивного та комунікативно-когнітивного підходів в оволодінні іноземною мовою за професійним спрямуванням. Відповідно, формування іншомовної комунікативної компетенції стало головною проблемою сьогодення. Таким чином, **актуальність** даного дослідження визначається необхідністю створення моделі формування комунікативної граматичної компетенції з урахуванням специфіки професії, систематизації методичних прийомів і засобів, розробки комплексу завдань, спрямованих на формування і розвиток комунікативних граматичних навичок і вмінь.

Формування граматичної компетенції, необхідної для здійснення професійної комунікативної діяльності у майбутньому, належить до найактуальніших завдань методики викладання іноземної мови у немовних вузах, оскільки рівень підготовки студентів-економістів має бути достатньо високим, аби надати їм можливість для грамотної мовленнєвої професійної взаємодії, необхідної для ведення перемовин, участі у ділових зустрічах, презентаціях, підтримання контакту під час розмови тощо.

Грамматична компетенція, яка складала основу традиційної методики, зараз є механізмом виконання комунікативних завдань у межах певної ситуації мовлення. Грамматична компетенція, що є складовою частиною лінгвістичної, передбачає: 1) знання граматичних одиниць як носіїв узагальнених граматичних властивостей, а також засобів вираження граматичних значень; 2) добре володіння граматичними поняттями; 3) контрастивність знань, отриманих на основі порівняльної типології рідної та іноземної мови, що вивчається; 4) вміння адекватно використовувати граматичні явища іноземної мови в різних ситуаціях спілкування для вирішення різних комунікативних завдань.

У процесі виконання комплексу дій з оволодіння граматичними явищами повинна бути сформована ціла система навичок і вмінь. У цю систему можуть увійти: а) навички вибору мовних явищ та їх граматичне структурування; б) правильне комбінування досліджуваних явищ в складі пропозиції; в) їх морфологічне оформлення; г) вміння вживати граматичні явища в мовному спілкуванні для передачі певних значень. Методика навчання граматичному аспекту будувалася в цілому на поєднанні прийомів з двох підходів: свідомо-контрастивного та комунікативно-когнітивного. У якості вихідних положень використовувалися при цьому наступні принципи: свідомості, внутрішньої мотивації, комунікативної спрямованості навчання, єдності комплексності та аспектності у викладанні іноземної мови, єдності вимог програми з іноземної мови та вимог щодо індивідуалізації навчання [5].

Саме тому доцільно приділити увагу комунікативній граматиці, яка, як відомо, вивчає не структуру мови, а розробляє закономірності використання існуючих граматичних конструкцій мови з метою комунікації. Слід вра-

ховувати, які з існуючих граматичних моделей підходять для використання у кожній конкретній ситуації для вираження думок і комунікативних намірів. Тим, хто навчається, необхідно оволодіти граматиною у дії, а не лише системою правил, оволодіти алгоритмами, які дозволяють практично використовувати ці правила у мовленні.

Традиційно засвоєння граматичного матеріалу проводиться в три етапи: 1) представлення мовного зразка (через аналіз і синтез граматичного явища); 2) тренування; 3) вживання у мовленні. Для кожного з етапів добираються відповідні вправи.

На першому етапі засвоєння необхідно усвідомити граматичне явище, з'ясувати його зміст, форму й особливості вживання. Ознайомлення з новим граматичним матеріалом для продуктивного засвоєння має здійснюватися в навчально-мовленнєвих ситуаціях.

На другому етапі відбувається тренування граматичного матеріалу і формування граматичних мовленнєвих навичок. Навчання граматичній стороні усного мовлення, що пов'язане з формуванням відповідних автоматизмів, ефективно здійснювати за допомогою різноманітних тренувальних вправ. Але після них слід застосовувати систему комунікативно-орієнтованих вправ, які створюють умови для розвитку навичок спонтанної комунікації у ситуації. Такі вправи повинні: 1) забезпечити чітку постановку завдання і орієнтування в способах її вирішення, 2) створити потрібну мотивацію, 3) забезпечити стимули і опори (як вербальні, і невербальні), 4) орієнтувати на характер діяльності, що формується в кінцевому результаті.

На третьому етапі здійснюється формування та розвиток граматичних мовленнєвих умінь і навичок. Вправи на цьому етапі повинні мати суто комунікативний характер (комунікативні завдання, навчальні мовленнєві ситуації, рольові ігри). На занятті такі вправи створюють умови максимально наближені до реального спілкування, вони передбачають використання студентом відповідних сформованих навичок [1; 2].

Навчання комунікативної граматики – один із найважливіших аспектів навчання іноземної мови, так як повноцінна комунікація не може відбуватися за відсутності граматики. Немає сумніву, що знання граматичних правил необхідно для успішного володіння мовою. Але виникає питання – чи повинні ми навчати правил у вправах? Чи не краще студентам інтуїтивно освоювати граматику в процесі комунікативної діяльності, замість того, щоб вивчати її через спеціальні вправи, спрямовані на засвоєння того чи іншого правила? Навчання граматиці сьогодні неможливе без урахування комунікативного аспекту, тобто закономірностей вживання досліджуваних граматичних явищ у ситуаціях вербального спілкування. При цьому комунікативний підхід до дослідження граматичних явищ, а також і до їхнього навчання в сучасній науці розуміється по-різному. Традиційно комунікативність в методиці навчання мови, в тому числі і його граматичного аспекту, розуміється як вирішення різних комунікативних завдань. У нових методичних дослідженнях підкреслюється необхідність комунікативного та когнітивного аспектів при навчанні граматиці. При цьому когнітивним аспектом є процес формування розумових зв'язків, а комунікативним – формування мовних граматичних навичок і вмінь.

Навчання граматиці в рамках комунікативного підходу базується на обліку професійних потреб студентів, психологічній установці співпраці викладача і студентів, усвідомленому характері навчальної діяльності.

Оптимізація навчання комунікативної граматики досягається завдяки поетапному закріпленню функцій граматичних категорій в ситуації спілкування іноземною мовою.

Більш високі результати в навчанні граматиці забезпечуються комплексом граматичних завдань, спрямованих на формування комунікативної граматичної компетенції.

Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних методистів, що розглядають навчання комунікативно-орієнтованій граматиці як поетапний процес, дозволив вивести алгоритм формування комунікативної граматичної компетенції у студентів-нефілологів, який складається з чотирьох кроків: 1) презентація, 2) мовна практика, 3) комунікативна практика, 4) зворотній зв'язок.

Виділення перерахованих кроків алгоритму обумовлено цілями навчання іноземної мови як професійно-знавчого компоненту навчання, відповідно до розробленого алгоритмом введення досліджуваного граматичного матеріалу починається з його презентації в адекватному контексті. Під час навчання увага акцентується на функції і формі досліджуваного граматичного явища, що сприяє формуванню граматичної навички. Комунікативна практика спрямована на розвиток і вдосконалення комунікативних граматичних навичок і вмінь. Підсумком роботи є сформованість певних граматичних навичок, рівень якої визначає останній крок алгоритму – зворотній зв'язок [3].

Кожному кроку алгоритму властиві певні завдання, спрямовані на вирішення конкретного завдання.

Під час мовної практики використовуються такі завдання, як: 1) заповнення прогалин відповідною граматичною формою; 2) трансформація; 3) заповнення прогалин з множинним вибором / без варіантів (за змістом); 4) побудова пропозицій шляхом поєднання слів з колонок; 5) відтворення автентичних діалогів у парах і складання діалогів за аналогією; 6) драматизована пародія; 7) робота зі змістом тексту; 8) трансформація тексту; 9) використання пісень і поезій; 10) рольова гра з запропонованими ролями.

Серед завдань, що входять в комунікативну практику найбільш ефективними є: 1) завдання з інформаційними прогалинами; 2) завдання з вибору вирішення питання; 3) завдання з “відкритим фіналом”; 4) завершення пропозицій/текстів; 5) завдання на послідовність складових частин тексту; 6) рольові ігри; 7) завдання на імпровізацію – уявні ситуації; 8) завдання на ведення бесіди з отриманими ілюстраціями/графіками/схемами; 9) різні варіанти переказу змісту тексту; 10) створення оригінальних історій на базі тексту з подальшим обговоренням у групі; 11) завдання на перекодування інформації; 12) ігри з проблемно-орієнтованими завданнями.

Особливістю таких завдань є їх комунікативна спрямованість, яка виражається у переважно парній та груповій роботі студентів.

Таким чином, комунікативно-орієнтоване навчання граматиці дозволяє створити сприятливі передумови для свідомого засвоєння студентами іншомовних граматичних структур, підвищити мотивацію, розширити можливості їхнього мовлення як при обговоренні текстів фахового спрямування, так і при створенні навчальних комунікативних ситуацій.

Література:

1. Войцеховська Т. С. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Т. С. Войцеховська // Фокус мови. Науково-практичний журнал № 1. – К. : Університет економіки та права “КРОК”, 2010. – С. 10–14.
2. Гринюк Г. А. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22–27.
3. Карпова Л. И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Карпова Людмила Ивановна. – Волгоград, 2005. – 260 с.
4. Николаєва С. Ю., Скляренко Н. К., Смелякова Л. П. Сучасна технологія навчання іноземного матеріалу. – К., 1996 (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”, вип. 2). – С. 17–18.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

Малюська З. В.,
Хмельницький національний університет

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Стаття присвячена аналізу процесу формування лінгвокультурної компетенції. У ній подані різноманітні елементи, які є складовими частинами, необхідними для розуміння динаміки міжкультурного спілкування. Автор акцентує увагу на передумовах формування такого виду компетенції, як лінгвосоціокультурна.

Ключові слова: спілкування, лінгвокультура, особистість, мова, пізнання.

Статья анализирует процесс формирования лингвокультурной компетенции. В ней рассматриваются разнообразие элементы, которые необходимы для понимания динамики межкультурного общения. Автор акцентирует внимание на предпосылках формирования такого вида компетенции, как лингвосоциокультурная.

Ключевые слова: общение, лингвокультура, личность, язык, познание.

This article is devoted to the special, psychological preconditions of linguistic and cultural sphere. In this article we mark that foreign language is phenomenon of national culture.

Key words: intercourse, linguacultural, personality, language, cognition.

У даний час у системі вищої освіти країни значна увага повинна приділятися не тільки навчанню студентів фахової лексики та іншомовного професійного спілкування, а й основам міжкультурного спілкування. А бажання України ввійти в Європейський економічний та освітній простір, інтегруватися з європейськими країнами підтверджує необхідність підготовки спеціалістів, які б не тільки вільно володіли іноземною мовою, але й культурою іншомовного спілкування. Оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування неможливе без паралельного вивчення відповідної культури. “Якщо розуміти під культурою все, що робить і думає нація, що мова фіксує, як ця нація думає” [4, с. 81]. Культура, відповідно до думки Брауна, – це контекст, всередині якого ми існуємо, думаємо, відчуваємо і спілкуємось один з одним. “З однієї сторони, мова відображає специфіку мислення народу, а з іншої навіть нав’язує людині певний світогляд і обумовлює норми його мислення і поведінки” [5, с. 138]. Ось чому, організовуючи процес навчання таким чином, щоб іноземна мова вивчалась як феномен національної культури можливо сформувати особливий вид компетенції – лінгвокультурну і забезпечити на кінцевому етапі повноцінне міжкультурне спілкування і взаєморозуміння, тобто діалог культур.

Проаналізуємо, які є соціально-психологічні передумови для реалізації цієї тези. Ці передумови закладені, як у самій особистості того, кого ми навчаємо, так і в можливостях спеціально організованого навчально-виховного процесу, який ставить перед собою мету навчання міжкультурного спілкування. Цей процес допомагає відчутти і усвідомити чужу культуру, а, отже, краще зрозуміти і свою. Якщо ми розуміємо інших, то ми розуміємо себе. Ось чому міжкультурне спілкування розвиває здатність студента розпізнати іншомовні феномени і аналізувати їх в порівнянні з рідною культурою для покращання спроможності до міжкультурної комунікації. Недаремно, іноземні методисти порівнюють вивчення іноземної мови з подорожжю в іншу культуру, під час якої усвідомлюється своя власна.

Цікавим на занятті є такий вид роботи: британський менеджер дає поради своїм колегам, які збираються по справах у три різні країни, коротко характеризуючи їх. Студенти повинні не тільки впізнати їх з поданих характеристик, а й продовжити перелік відомими їм особливостями.

1. “Handshaking is the first example. In this country they shake hands much more than we do. So you mustn’t forget to do that.

Another difference is that at work they use first names much less than we do here in Britain. So it’s preferable to call people by their family names.

Food and wine take a very important place in this country, so at a business lunch never start discussing business immediately. That might seem like bad manners”.

2. “In Britain we sometimes are five or ten minutes late for a meeting but in this country you should arrive on time, because people are very punctual, especially in work situations. They usually arrive at the arranged time or even earlier.

Family names are more common at work. People often use titles – Doctor, Professor, and so on. Please, remember to do the same. Your foreign colleague will tell you if he or she wants you to use their first name.

You shouldn’t try to be humorous or make jokes with people you don’t know well, because it might make them feel uncomfortable. Business meeting are usually very serious. At a first meeting it’s normal to exchange business cards, but I don’t recommend you to do this until the end of the meeting.

3. “When you go to this country, take plenty of business cards with you. They usually exchange cards at the beginning of a meeting, and they always read your card very carefully. You should do the same with theirs. If you don’t, they might think it rude.

If you want to succeed in business, you must learn to be patient, because it takes longer to make decisions in this country than it does in Britain. And don’t forget that when they say “Yes”, they may mean “I understand”, but not “I agree” It may cause misunderstanding”[2, с. 103-105].

Велику зацікавленість викликає у студентів і обговорення інформації на теми: “Meeting Internationally”, “Presenting a Gift”, “Dress Code”, “Time – a Multi – Cultured Thing”, “Multinational Management”, де йдеться про сприйняття людьми різними національностями жартів, поведінку під час різних церемоній, зустрічей, дарування подарунків, квітів, надсилання привітань.

Неможливо зрозуміти процес становлення особистості у відриві від культурної спільності. Б.Ананьєву на-

лежить афоризм, з яким неможливо не погодитись: “особистість – це продукт культури” [1, с. 29]. Культура в найширшому її розумінні і виявленні виконує цілий ряд функцій: пристосування до середовища, пізнавальну, інформативну, комунікативну, регулятивну, соціалізацій. Процес соціалізації містить в собі засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, отже, культури в її різних видах, які дозволяють йому діяти в якості повноправного члена суспільства.

Засвоєння національної культури відбувається і в тому випадку, коли вже сформована людина з тієї чи іншої причини пориває зв'язки з етнічною або національною спільнотою, в якій вона виросла. В цьому випадку соціологи використовують термін “акультурація”, введений в методичку викладання іноземних мов Е. Верещагініним і Д. Костомаровим. “Акультурація – процес засвоєння особистістю, яка виросла в культурі *a* елементів культури *b*” [3, с. 493]. Людина, яка володіє культурами *a* і *b* в соціології називається особистістю на рубежі культур. Формування цієї культури і повинно, бути метою навчання іноземній мові. Ось чому навчання іноземним мовам необхідно здійснювати в тісному, нерозривному зв'язку з навчанням культури країни, мова якої вивчається. Інакше кажучи, мова йде про необхідність формування інтеркультурної компетенції як першочергової мети навчання студентів іноземних мов. При цьому мається на увазі не тільки інтерес до контакту з іншою культурою, а й розширення соціального та інтелектуального світогляду студентів. Знайомство студентів з історичним оточенням іншої країни для кращої орієнтації у власному та чужому суспільстві не може обмежуватися лише реальними умовами країни, а має привести студентів до сприйняття власних цінностей та суспільних взаємозв'язків.

На наш погляд, рідна культура засвоюється набагато краще завдяки схожим та різним способам сприйняття, а також при взаємодії між ними. Навчання іноземної мови дає можливість не лише поглянути збоку на звичні для нас культурні особливості, взаємозв'язки та оцінити їх, але й критично наблизитися до іншої культури і в той же час ставитися до неї з симпатією, терпимістю та розумінням.

Таким чином, проблема формування міжкультурної компетенції полягає у вільному наблизенні до поведінки людей з іншою культурною орієнтацією. Навчання повинно починатися з цілеспрямованого пізнання власної культури та традицій. Саме пізнання культури, вміння її цінувати допоможе індивіду уважно ставитися та усвідомлювати чуже, розуміти його, сприймати та поважати.

Виходячи з соціально-психологічної точки зору, особистість того, кого ми навчаємо, повинна бути готова до повторної акультурації і до міжкультурного спілкування і взаєморозуміння. Ця готовність виявляється в таких якостях особистості, як:

- усвідомлення особистої ідентичності і презентація її. Це здатність індивіда зрозуміти, що власне сприйняття світу обумовлено соціокультурними факторами і колективним менталітетом, які не так легко змінити. Але це означає і здатність індивіда змалювати свій світ представникам іншої культури на їх мові;

- здатність індивіда абстрагуватися від власної позиції, поглянути на неї зі сторони, розуміючи при цьому, що є інші бачення світу, і що заботи і спостереження іншого світу по відношенню до нього такі ж природні, як і його власні;

- здатність індивіда ввійти в ситуацію представника іншої соціокультурної спільноти і спромогтися зрозуміти його. У розвитку цієї якості велику роль відіграють афектні, а не пізнавальні процеси, так як поза мовним середовищем це відбувається опосередковано через тексти, фільми, картини;

- здатність особистості не боятися зустрічі з “чужим”, не уникати її, а вступати в контакт. Ось чому, саме на заняттях іноземної мови потрібно давати студентам таку можливість зустрічі з “чужим” і розвивати здатність аналізувати і обговорювати своє сприйняття, порівнювати різні культури.

Таким чином, очевидно, що успішний розвиток особистості, готової до діалогу культур, представляє собою процес, яким можна керувати, керуючи процесом засвоєння іншомовної культури.

Однак, однієї соціально-психологічної готовності особистості до міжкультурного спілкування недостатньо. Необхідно створити такі умови спілкування, які б виступали в ролі механізму соціальної взаємодії і сприяли застосуванню норм і моделей мовної і немовної поведінки, обумовлених соціумом країни, мову якої вивчаємо.

Поняття “соціальний контекст” передбачає врахування минулого досвіду, накопиченого людством. В комунікації поняття “соціальний контекст” доповнюється поняттям “контекст культури”, до якого відносять знання реалій із найрізноманітніших сфер життя, історії, культури народу.

Для студентів, які вивчають іноземну мову, необхідною умовою є спеціальне формування навиків і стереотипів мовної і немовної поведінки як необхідної умови оволодіння культурою іншомовної комунікації. Якщо ж ці умови не виконуються, то стереотипи мовної і немовної поведінки, засвоєні на рідній мові, автоматично переносяться на іноземну мову.

Вивчення іноземної мови і оволодіння нею як засобом спілкування між представниками однієї культури приводить до того, що норми культури, зокрема, країни, мову якої вивчаємо, які потрібно знати, враховувати і використовувати у спілкуванні, сприймаються як чужі і незвичні. Незнання особливостей національного соціокультурного менталітету приводить до стану дискомфорту. Крім того, ті індивіди, які вивчають мову поза мовним середовищем, часто потрапляють в “комунікативні пастки” або переживають “культурний шок”. Дуже ефективно провокувати такі “мовні пастки” і ситуації на заняттях, такі як емоційне переживання (сміх, здивування) забезпечує їх запам'ятовування.

Не викликає сумніву той факт, що неможливо створити на заняттях іноземної мови повної об'єктивної картини іншомовного світу і його культури, так як їх просто не існує. Однак не слід нехтувати можливістю змодельювати світ іншомовної культури з тією чи іншою ступінню повноти і комплексності. Ситуації міжкультурного спілкування, які моделюються на заняттях, повинні базуватися на моделях обох культур – рідної і іншомовної. Інакше, з однієї сторони, це не будуть ситуації міжкультурного спілкування, а з іншої, без цього неможливо буде, наприклад, загострити увагу студентів по відношенню до чужої культури.

Створення моделі іншомовної культури, яка дозволяє відтворити соціально-культурний простір і елементи

соціально-культурного оточення і сформувати на цій основі лінгвосоціокультурну компетенцію, можливе в учбових закладах лише через максимальне наповнення учбових матеріалів автентичними аудіо-, відео- і друкованими матеріалами.

Таким чином, можна зробити висновок, що формування лінгвосоціокультурної компетенції в штучних умовах вивчення іноземної мови поза мовним середовищем цілком можливе, так як для цього є певні соціально-психологічні передумови.

Література:

1. Ананьев В. Г. Человек как предмет познания. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 338 с.
2. Буданов С. І. Business English. Ділова англійська мова/ С. І. Буданов, А. О. Борисова – Донецьк : СПД ФО Сердюк В.І., 2005. – 112 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Рус. яз., 1990.
4. Корнилов О. А. Языковые модели мира //Россия и Запад : диалог культур. – М., 1994.
5. Уорф В. Л. Language, Thought and Reality. – Cambridge, Mass : M.I.T., 1967.

Мартинюк А. П.,
Луцький національний технічний університет

КЛАСИЧНІ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті піднімається проблема вибору оптимального підходу до вивчення англійської мови. Аналізуються основні методики та акцентується увага на їх особливостях. Доводиться, що кожний етап розвитку методики викладання англійської мови мав свої позитивні та негативні риси і свою об'єктивну цінність.

Ключові слова: методика викладання англійської мови, комунікативна спрямованість, класичний підхід, інтенсивна методика, тести, лінгвосоціокультурний метод.

В статье поднимается проблема оптимального подхода к изучению английского языка. Анализируются основные методики и акцентируется внимание на их особенностях. Доказывается, что каждый этап развития методики изучения английского языка имел свои позитивные и негативные качества и свою объективную ценность.

Ключевые слова: методика изучения английского языка, коммуникативная направленность, интенсивная методика, тесты, лингвосоциокультурный метод.

The article deals with the problem of the optimal approach to teaching English. Basic methodologies and their peculiarities are analysed. It is proved that every stage of development of methodology of teaching English had his positive and negative features and objective value.

Key words: methodology of teaching English, communicative approach, classic approach, intensive methodology, tests, linguistic and sociological method.

Вища освіта нині ставить за мету формування особистості студента-громадянина, потребує активізації його творчих сил та здібностей, а це неможливо без глибоких змін у системі підготовки спеціалістів, без підвищення їх загальноосвітнього рівня, професійної майстерності та мобільності, без формування інтелектуальних якостей, без належної філологічної підготовки. Одним із провідних напрямів реформування системи національної освіти є використання інноваційних методів викладання в поєднанні з класичними, зрозумілими.

Проблема вибору методичного напряму та ефективного підходу при вивченні іноземних мов є актуальною і знайшла своє відображення як у працях вітчизняних, так і зарубіжних вчених [1; 3; 6]. Аналіз останніх досліджень і публікацій можна знайти в роботах С.В. Гапонової, Є.І. Пасова, П.О. Беха, Т.С. Антонової, А.Л. Харитоновой, І.О. Сімонової та багатьох інших. Проте, не зважаючи на це, як показав проведений аналіз, постійна еволюція суспільного замовлення зумовлює необхідність подальшого дослідження теоретичних основ різноманітних підходів та специфіки їх реалізації у процесі навчання.

Останнім часом ринок освітніх технологій рясніє пропозиціями з найрізноманітніших прийомів вивчення англійської мови. Все актуальнішим стає питання методики викладання, що свідчить про підвищення культури споживання інтелектуальної продукції.

Спантелечений абітурієнт чи студент застигає перед книжковими полицями з лінгвістичною літературою і медіа-посібниками або задумливо переглядає довгий список рекламних оголошень. Найрізноманітніші пропозиції засвоєння іноземної мови примушують задуматись. "Англійська за два тижні", "Комунікативна методика викладання англійської мови", "Англійська з англійцями", "Ефективний експрес-метод", "Англійська на рівні підсвідомості", "Швидке вивчення англійської мови за методом Калана" – це ще не весь список сучасних пропозицій, які переконливо акцентують саме на своїй методиці, в якій багато нового і невідомого. Це, на нашу думку, породжує сумніви в результатах. Чи можна довіряти сучасним технологіям? Можливо доречніше віддати перевагу методикам, які добре зарекомендували себе.

Метою статті є розглянути та проаналізувати підходи до вивчення англійської мови на різних етапах розвитку педагогічної науки, показати переваги та недоліки кожного з них.

Очевидним залишається той факт, що наприкінці ХХ ст. відбувся перелом в методиці викладання англійської мови. Раніше всі пріоритети без залишку віддавалися граматиці, майже механічному оволодінню вокабуляром, читанню і літературному перекладу. Це принципи "старої школи", де оволодіння мовою здійснювалося за допомогою довгої рутинної праці. Завдання пропонувалися досить одноманітні: читання тексту, переклад, запам'ятовування нових слів, переказ, вправи по тексту. Як бачимо, таке навчання реалізовувало лише одну функцію мови – інформативну, а мову добре знали одиниці. Проте за ступенем володіння граматикою вони могли сміливо змагатися з випускниками Кембриджа!

Зараз для досягнення такого, як і раніше високого соціального положення теж потрібно чимало старанності, завзятості і щоденної праці. Але воістину "революційно" те, що мова стала в тій чи іншій формі доступною більшості. І пропозиція все більше орієнтована на споживача. Навіщо, наприклад, студентові технічної спеціальності вивчати фонетичні феномени типу палаталізація приголосних або типи редуції. Такі люди в майбутньому будуть, як правило, працювати в офісі й, відповідно, їх необхідно орієнтувати на розвиток цілком визначених знань і навичок. Відомий фахівець у галузі лінгвістики та методики викладання іноземної мови С.Г. Тер-Мінасова справедливо відзначає, що з недавнього часу вивчення мови стало більше функціональним і "фахівці у різних галузях науки, культури, бізнесу, техніки і всіх інших областей людської діяльності зажадали негайного навчання іноземним мовам як знаряддво виробництва. Їх не цікавить ні теорія, ні історія мови, а іноземні мови, в першу чергу англійська, потрібні їм виключно функціонально, для використання в різних сферах життя суспільства як засіб реального спілкування з людьми з інших країн" [2, с. 61].

Сьогодні викладання мови придбало прикладний характер, у той час як раніше воно було порівняно абстрактним і теоретизованим. Ще Аристотель вивів знамениту тріаду викладацької етики, яка як не можна краще співвідноситься з сучасними вимогами: логос – якість викладу, пафос – контакт з аудиторією, етос – відношення до оточуючих. Це правило

справедливо і для оратора, і для актора, і для викладача іноземної мови, роль якого передбачає і дві перші іпостасі. Функції педагога в освітньому процесі значно змінилися. Вчитель-диктатор не здатний надати учням свободу вибору і забезпечити необхідну в осягненні настільки тонкої матерії, як мова, “свободу навчання”. Тому такий негативний педагогічний образ поступово стає надбанням історії. На зміну йому прийшов учитель-спостерігач, вчитель-посередник та керівник. Хоча особистість викладача в даному випадку відходить на другий план, вплив же його на аудиторію, яка, у свою чергу, стає більш камерною, не зменшується, а, навпаки, зростає. Саме вчитель на більшості сучасних курсів є організатором групової взаємодії (ідеальним колективом для вивчення іноземної мови в даний час вважається група з 10-15 осіб, оскільки саме така кількість людей може спілкуватися між собою з максимальним ефектом, інтересом та користю) [1].

Прогрес і принципові зміни методів вивчення мови, безсумнівно, пов'язані з новачами в галузі психології особистості та групи людей. Психологічний чинник вивчення іноземних мов висувається на ключові позиції.

Зараз ми проаналізуємо різні підходи до викладання іноземної мови і визначимо їхні переваги та недоліки.

В основі *класичного підходу* лежить розуміння мови як реального та повноцінного засобу спілкування, а отже, всі мовні компоненти – усна та писемна мова, аудіювання та ін. – потрібно розвивати в студентів плановірно і гармонійно. Класична методика частково переводить мову на самоціль, але це не можна вважати недоліком. Такий комплексний підхід спрямований, в першу чергу, на те, щоб розвинути у студентів здатності розуміти і створювати мову. Методика передбачає заняття з викладачами, але такий порядок (хоча і не зовсім сучасний) не можна вважати мінусом. Викладач, який не є носієм мови, має можливість аналізувати і зіставляти дві мовні системи, порівнювати конструкції, краще доносити інформацію, пояснювати граматичні правила, попереджати можливі помилки. Загальна захопленість іноземними фахівцями – явище тимчасове, тому що західний світ по достоїнству оцінює пріоритет білінгвального володіння мовами. Найбільшу цінність в сучасному світі представляють вчителі, здатні мислити в контексті двох культур і доносити до студентів відповідний комплекс знань [4].

Лінгвосоціокультурний метод – це один з найсерйозніших і всеосяжних методів вивчення іноземної мови. Його прихильники твердо впевнені, що мова втрачає життя, коли викладачі і студенти ставлять метою оволодіти лише “неживими” лексико-граматичними формами. Відомо, що особистість – це продукт культури. Мова – теж. І найпереконливіше це підтверджують наші мовні помилки. Наприклад, якщо для нашого співвітчизника, який поверхнево володіє мовою, різниця між виразами *Don't you want to go?* і *Would you like to go?* не дуже-то велика, то для британця вона принципова, тому що перше він сприйме як не найкращий тон. Дуже часто у світі ділового спілкування звучить запитання “What problems are you interested in?”, не враховуючи, що в англійській слово “problems” має стійко негативний відтінок. Правильно це питання буде звучати: “What issues are you interested in?”

Лінгвосоціокультурний метод приймає в розрахунок той простий факт, що 52% помилок здійснюються під впливом рідної мови, а 44% криються всередині мови, яка вивчається. Раніше стежили за правильністю мовлення; тепер, крім цього, прагнуть підвищувати її змістовність. Важливий зміст інформації, що передається, тобто комунікативний рівень, тому що в будь-якому випадку кінцева мета спілкування – бути зрозумілим [3].

Лінгвосоціокультурний метод об'єднує мовні структури (граматику, лексику і т.д.) з позамовними факторами. Тоді на стику світогляду в національному масштабі і мови, тобто свого роду способу мислення (не будемо забувати про те, що людина належить до тієї країни, мовою якої думає), народжується той багатий світ мови, про який писав лінгвіст В. фон Гумбольдт: “Через різноманіття мови для нас відкривається багатство світу і різноманіття того, що ми пізнаємо в ньому ...” Лінгвосоціокультурна методика базується на наступній аксіомі: “В основі мовних структур лежать структури соціокультурні”. Ми пізнаємо світ за допомогою мислення в певному культурному полі і користуємося мовою для вираження своїх вражень, думок, емоцій, сприйняття [4].

Мета вивчення мови за допомогою даного методу – полегшення розуміння співрозмовника, формування сприйняття на інтуїтивному рівні. Тому кожен студент, який обрав такий органічний і цілісний підхід, повинен ставитися до мови, як до дзеркала, в якому відображаються географія, клімат, історія народу, умови його життя, традиції, побут, повсякденну поведінку, творчість.

Перший рядок у рейтингу популярності методик активно утримує *комунікативний підхід*, який, як впливає з його назви, спрямований на практику спілкування. Ця методика відмінно “працює” в Європі та США. Комунікативна методика, як слід вже з її назви, спрямована саме на можливість спілкування з чотирьох сторін, на яких тримається будь-який мовний тренінг (читання, письмо, говоріння та сприйняття мови на слух) підвищена увага приділяється саме двом останнім. Ви не почувате на заняттях особливо складних синтаксичних конструкцій чи серйозної лексики. Усна мова будь-якої грамотної людини досить сильно відрізняється від письмової [5].

Однак помилкою було б думати, що комунікативний метод призначений тільки для легкої світської бесіди. Ті, хто хоче бути професіоналом в конкретній області, регулярно читає публікації зі своєї тематики в іноземних виданнях. Володіючи великим словниковим запасом, вони легко орієнтуються у тексті, але підтримати бесіду з іноземним колегою на ту ж тему їм коштує колосальних зусиль. Комунікативний метод покликаний, у першу чергу, зняти страх перед спілкуванням.

Не варто випускати з уваги те, що ще одна чітка градація методик викладання англійської проходить по лінії “наша-закордонна”. Зарубіжних не так уже й багато. Якщо відкинути американський англійська і тест TOEFL як якийсь індикатор підсумків вивчення мови, то залишаються два монополіста у сфері викладання британського англійської – Оксфорд і Кембридж.

Оксфордський і кембриджський підходи до мови об'єднує те, що в основу роботи більшості курсів покладена комунікативна методика, інтегрована з деякими традиційними елементами викладання. Вона передбачає максимальне занурення студента в мовний процес, що досягається за допомогою відомості апеляції учасника навчання до рідної мови до мінімуму. Основна мета цієї методики – навчити студента спочатку вільно говорити мовою, а потім думати нею. Важливо й те, що механічні виконання вправ теж відсутні: їхнє місце займають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, порівняння і зіставлення, підключають не тільки пам'ять, але і логіку, вміння мислити аналітично і образно. Часто в підручниках наводяться витяги з англо-англійського словника. Саме англо-англійської, а не англо-російського, французького, італійського і т.д. Весь комплекс прийомів

допомагає створити англомовне середовище, в якому повинні "функціонувати" студенти: читати, спілкуватися, брати участь у рольових іграх, викладати свої думки, робити висновки. Оксфордські і кембріджські курси орієнтовані на розвиток не тільки мовних знань, але також креативності та загального кругозору студента. Мова дуже тісно переплетена з культурними особливостями країни, отже, навчання неодмінно включає країнознавчий аспект. Британці вважають за потрібне дати людині можливість легко орієнтуватися в полікультурному світі, і це легко здійснюється за допомогою такого потужного об'єднавчого чинника, як англійська мова [6].

Отже, якщо підвести підсумки, або, висловлюючись по-англійськи, зробити *summary*, британські методики мають ряд характерних рис. Більшість їх розроблено на основі інтеграції традиційних і сучасних методів викладання. Диференціація за віковими групами та багаторівневий підхід дають можливість розвитку окремої людської особистості, впливають на її світогляд, систему цінностей, самоідентифікацію, вміння мислити. Простіше кажучи, на перше місце ставиться популярний нині індивідуальний підхід. Всі без винятку британські методики націлені на розвиток чотирьох мовних навичок: читання, письма, говоріння та аудіювання. При цьому великий акцент робиться на використанні аудіо-, відео-та інтерактивних ресурсів. Завдяки різноманітності методичних прийомів, в числі яких одне з провідних місць займають мовні технології, британські курси сприяють формуванню навичок, необхідних людині в сучасному діловому житті (вміння робити доповідь, проводити презентації, вести листування і т.д.). Незаперечні "плюси" британських розробників – складання курсу на базі автентичного матеріалу, велику увагу до стилістики, прагнення дати "ситуативний" та "живої" англійський через "життєві" приклади напівреальних персонажів. Деякі (але далеко не всі) методики відрізняються гарною систематизацією матеріалу. Мабуть, британські методики – кращій варіант для тих, хто хоче вивчати "real English" або переслідує мету звичайної лінгвістичної підготовки.

Особливу популярність набуває *інтенсивна методика* навчання англійській. Її гаслом можна обрати: "Час – гроші". Вивчати англійську інтенсивно дозволяє висока ступінь шаблонності – ця мова складається з кліше на 25%. Запам'ятовуючи і відпрацьовуючи певне коло "стійких виразів", ви в принципі зможете порозумітися і зрозуміти співрозмовника. Звичайно, той, хто обрав інтенсив, тому не вдасться отримати задоволення від читання Байрона в оригіналі, але ж і цілі цього курсу зовсім інші. Інтенсивний метод направлений на формування "виразної мовної поведінки", і тому часто має мовний характер. На добрих курсах вам, швидше за все, забезпечать можливості необмеженого спілкування і максимальної реалізації потенціалу, а "у фокус" курсу потраплять ваші потреби. Кожен студент зможе відчувати себе особистістю. А навчальними прийомами, швидше за все, будуть діалогічне спілкування та тренінги [3].

Разом з основними підходами до вивчення іноземної мови, на нашу думку, варто звернути увагу на *методику підготовки до тестів і кваліфікаційних іспитів*.

Тести поділяються за рівнями, і методика підготовки залежить, перш за все, від бази знань студента. Слід взяти до уваги, що тест ніяких додаткових знань не дає, це лише перевірка і атестація вже наявного "багажу". Тому тестові методики не служать для вивчення мови: Вони допомагають студенту краще представити себе на іспиті, спонукають його до повторення розділів граматики, лексики, орієнтують на конкретні форми роботи. Хоча на сьогоднішній день існує декілька варіантів шкал тестів, вони між собою принципово не різняться. Як правило, шкала включає 7 наступних рівнів: Beginner, elementary, pre-intermediate (or lower intermediate), intermediate, higher intermediate, advanced (or near native). За таким же принципом рівневим побудовано і більшість зарубіжних курсів.

Так як частково ми вже перейняли цей продуктивний досвід, placement test – вступний тест при відборі в групу, що визначає ваш рівень володіння мовою, – вам можуть запропонувати й на багатьох вітчизняних курсах. Крім того, в рамках будь-якої методики навчання англійській можуть застосовуватися поточні контрольні тести – progress tests. Вони підрозділяються на тести, які контролюють розуміння прочитаного (Reading Comprehension), свободу спілкування (Communicative Competence) та культурологічні знання (Cultural Knowledge). Крім цього, викладач вільний запропонувати і будь-який інший тест – наприклад, на перевірку лексики уроку, який часто називають quiz. Найвищий рівень тестових методик – підготовка до закордонних іспитів [7].

Якщо ви переслідуєте мету їх благополучній здачі, будуть потрібні не тільки знання, але і швидкість, вміння концентруватися, відкидати непотрібну інформацію, виділяти головне, а також уміння проявити максимум творчих здібностей при написанні есе. Отримання диплома або сертифіката – це кваліфікація і запорука працевлаштування, тому вимагає особливо серйозного підходу і підготовки.

Отже, ми бачимо, що є різні підходи до вивчення англійської мови і залишається лише визначитися з метою, засобах, а головне – методах, які ви хотіли б використовувати. Слід зазначити, що кожна методика викладання іноземної мови характеризується властивими їй позитивними та негативними рисами і має свою об'єктивну цінність.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз сучасних інноваційних методів викладання англійської мови з метою підбору оптимальної методики викладання.

Література:

1. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех, Л. В. Біркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
2. Винокурцева И. Г. Whole language (Язык как целое) – современная гуманистическая философия образования и обучения английскому языку // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 61.
3. Гапонова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 24-31.
4. Нові технології навчання : Наук.-метод. Зб. / Кол. авт. – К. : Наук.-метод центр вищої освіти, 2004. – Спецвипуск. – 187 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение. 1985. – 207 с.
6. Richards J. C., & Rodgers T. S. Approaches & methods in language teaching. – New York : Cambridge University Press, 1991. – 171 p.
7. <http://www.langust.ru/method.shtml>

Мороз Л. В., Данілова Н. Р.,
Рівненський державний гуманітарний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ

У статті досліджуються особливості спілкування та письма студентів з економіки іноземною мовою. Розглядаються типові ситуації ділового спілкування у сфері діяльності. Проаналізовано різноманітні види письмових висловлювань, ситуацій і подій.

Ключові слова: ділове спілкування, письмове мовлення, ділова комунікація, типові ситуації, сфера діяльності.

В статье исследуются особенности общения и письма студентов экономики иностранным языком. Рассматриваются типичные ситуации делового общения в сфере деятельности. Проанализированы разнообразные виды письменных высказываний, ситуаций и событий.

Ключевые слова: деловое общение, письменная речь, деловая коммуникация, типичные ситуации, сфера деятельности.

This article deals with the features of intercourse and letter of students in economy in foreign language. The typical situations of business communication are studied in the field of activity. The various types of writing utterances, situations and events are analyzed.

Key words: business communication, written language, business communication, typical situations, field of activity.

Розширення економічних зв'язків України з зарубіжними партнерами постає потреба у кваліфікованих спеціалістів з економіки. Одним із завдань вищих навчальних закладів є підготовка фахівців економічних спеціальностей, які б мали змогу брати участь у ситуаціях ділового спілкування іноземною мовою. До таких ситуацій можна віднести різні мовленнєві контакти, пов'язані із спільною підприємницькою діяльністю між українськими та іноземними фірмами, участь у переговорах з представниками іноземних фірм, обговорення та укладання договорів, контрактів, угод. Це означає, що в певних ситуаціях ділового спілкування фахівець повинен слухати і розуміти ділове мовлення, а також володіти письмовим спілкуванням.

Мета статті – проаналізувати особливості ділового мовлення студентів немовних факультетів, а також зосередити увагу читача на деяких аспектах ділового спілкування у сфері економічної діяльності.

Проблема дослідження особливостей ділового мовлення розглядалась в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців (Т.В. Гладунова, Т.М. Іщенко, І.С. Онісіна, А.Н. Панфілова, Д. Джолі, К. Джонсон та ін.). Комунікація в реальному житті відбувається двома шляхами: усним та письмовим. Аудіювання й говоріння – це дві сторони усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормативного говоріння.

В сучасній методичній літературі питання навчання аудіювання, що стосується немовних спеціальностей, досить мало вивчене. Ми схилиємось до точки зору І.С. Онісіної, яка пропонує починати навчання аудіювання професійно спрямованого (монологічного) мовлення на старших курсах [3, с. 78]. Вибір цього етапу навчання зумовлений специфікою навчального процесу на немовних факультетах, де на старших курсах студенти вже мають певну базу знань з профільюючих дисциплін і починають читати літературу за фахом іноземною мовою. Проте у зв'язку з дефіцитом навчального часу виникають несприятливі умови для оволодіння цільовими вміннями.

Ще одна проблема полягає в тому, що на старших курсах виділяється мало годин на іноземну мову взагалі.

Слід зазначити, що ділова мова розглядається як мова для спеціальних цілей, вона має важливі елементи релевантні для різних ситуацій ділового спілкування. Інформація, що поступає, повинна бути зрозумілою, повинна економити час (як того, хто говорить, так і того, хто слухає), а тому має бути лаконічною.

Перевага надається ясності та логіці, думки повинні бути оформлені словами, що показують логіку процесу (as a result, for this reason, in order to та інші). Особливо в тих випадках, коли комунікація приходить по факсу, телефаксу або телефону, певні концепції можуть бути виражені словами-кластерами, щоб уникнути багатослівності (cash with order, just in time delivery). Термінологія, яка вживається в діловій мові, має дещо іншу природу: вона не така точна і стала, як термінологія наукового стилю. Ділова мова загалом більш пов'язана з повсякденною побутовою тематикою, а тому частіше зазнає змін під впливом суспільних факторів.

В нових умовах розвитку ринкових відносин у нашій країні реалізується комунікативні стратегії ділових партнерів, які потребують уміння презентації, проведення прес-конференції, конференції на міжнародному рівні. Ю.М. Жуков, А.Н. Панфілова, Ю.І. Пелеха досліджували ситуацію ділового мовлення за критеріями: мета проведення, контингент учасників, регламент, комунікативні засоби реалізації наміру, організація проведення та результат.

А.Н. Панфілова називає десять форм ділової комунікації: ділова бесіда; ділове спілкування по телефону; ділові збори; прес-конференція; ділові переговори; торги; дискусії, симпозиуми, полеміка, дебати, спори; публічні виступи, презентація, само презентація [4, с. 56].

Навчання іншомовного спілкування останнім часом стало предметом багатьох досліджень. Навчання окремих видів письмових мовленнєвих творів досить детально вивчено і описано в роботах Г.Г. Бедросової (“лист приватний”, “лист офіційний”, “оголошення”, “ділові папери”, “поштові листівки”), Г.Ф. Демиденко (“мікротвір”), Т.М. Єналієвої (“анотація”, “курсорова робота” “дипломна робота”, “твір”, “розгорнута рецензія на книгу”), Р.І. Похмелкіної (“переказ”, “мікротвір”), А.І. Янісів (“твір-роздум”). Проте якщо в теоретичному плані проблема навчання іншомовного писемного мовлення вже досить глибоко вивчена, то в практичному плані вона ще далека від свого остаточного розв'язання.

Одним з основних типових мотивів, що приводять випускників шкіл до вузу, є прагнення навчитись спілкуватись іноземною мовою з носіями мови. Розширення ділових та дружніх контактів надає студентам немовних

вузів широкі можливості у цьому напрямі. Багато з них листуються зі своїми зарубіжними ровесниками. Постійно розширюються можливості поїхати до англomовної країни як турист, на стажування, а після закінчення вузу – на роботу. При цьому виникає необхідність заповнення анкети, написання автобіографії, з чим далеко не всі студенти (випускники вузу) справляються успішно. Для того, щоб підготувати студентів до ситуації писемного спілкування такого роду, на заняттях слід навчати написання повідомлення (reporting) з викладенням біографічної інформації. Повідомлення як вид письмових творів нерідко передбачає опис людей, а також подій, звичаїв, традицій та їх оцінку у вигляді похвали, критики, визначення їх значущості, важливості. Написання подібних повідомлень може бути вмотивоване прагненням поділитись враженнями, повідомити цікаву інформацію [2, с. 34]. Наведемо приклад реальних ситуацій, в яких виникає необхідність у письмових повідомленнях: "Ви – англomовний турист, подорожуєте по Україні. Поділіться зі своїми друзями враженнями від подорожі за допомогою поштових листівок".

У процесі спілкування при відсутності безпосереднього контакту може виникнути необхідність швидко вирішувати якусь проблему – повідомити щось, уточнити, вибачитись, дати інструкцію, тощо. В таких випадках вдаються до написання листа, а за браком часу – і до записки.

Загальновизнано, що студенти та випускники немовних вузів здатні розпочати і підтримати усну бесіду іноземною мовою; стосовно ж писемного спілкування виникають труднощі навіть при написанні найпростішого листа. Практика показує, що студенти припускаються помилок не тільки у написанні слів, але також на рівні речень, фразових єдностей та цілого тексту. Такий стан пояснюється недооцінкою ролі письмових робіт у навчанні іноземного спілкування [1, с. 61].

Отже, роль ділового мовлення та письмового спілкування, передусім англійського, як найбільш поширеного в економічній сфері, постійно зростає. Зростає і важливість розробки методики навчання аудіювання ділового мовлення і письмового спілкування студентів економічних спеціальностей.

Література:

1. Глазунова Т. В. Види письмових висловлювань як об'єкт навчання у мовному педвузі // Іноземні мови. – 1997. – № 1 – С. 61-62.
2. Іщенко Т. М. Дослідження типових ситуацій ділового англійського мовлення спеціалістів з економіки // Іноземні мови. – 2000 – № 4 – С. 34-36.
3. Онисина И. С. Обучения студентов технических вузов аудированию профессионально направленной речи (III этап, англ. язык) : дис. канд. пед. наук 13.00.02. – К., 1990. – 211 с.
4. Панфілова А. Н. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности – СПб : знание, СПб НВЗСЗП – 1999. – 496 с.
5. Jolly D. WritingTasks. – Cambridge, 1994. – 167 p.
6. N.Brieger. Teaching business English Handbook. – York. York Assotiates, 1998 – 192 p.
7. Mark Ellis and Cristine Johnson. Teaching business English. – Oxford University Press, 1994 – 237 p.

Мороз Л. В., Трофімчук В. М.,
Рівненський державний гуманітарний університет

ЗАРУБІЖНІ МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННЮ

Стаття присвячена дослідженню зарубіжних концепцій навчання іношомовному писемному мовленню. Аналізуються директивний, текстуальний і процесуальний підходи до навчання іношомовного писемного мовлення. Відзначається, що в умовах українських вишів особливу увагу заслуговує особистісно-орієнтоване письмо.

Ключові слова: директивний, текстуальний, процесуальний підхід, трансформація.

Статья посвящена исследованию зарубежных концепций обучения иноязычной письменной речи. Анализируются директивный, текстуальный и процессуальный подход к обучению иноязычной письменной речи. Отмечается, что в условиях украинских вузов особое внимание заслуживает личностно-ориентированное письмо.

Ключевые слова: директивный, текстуальное, процессуальный подход, трансформация.

This article deals with the study of foreign concepts of teaching foreign written speech. The directive, textual and procedural approach to teaching foreign written speech is analyzed. It is emphasized that special attention should be paid to the student-oriented writing in Ukrainian universities.

Key words: directive, textual, procedural approach, transformation.

Забезпечення високого рівня іношомовної підготовки будь-якого фахівця має на меті формування практичних навичок та вмінь, які дозволять використовувати іноземну мову як засіб професійної та інформаційної діяльності, як інструмент для систематичного поповнення спеціальних знань, а також як основу професійного спілкування. Фахівці з вищою освітою мають оволодіти:

- навиками професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою;
- вмінням узагальнювати, оцінювати ту чи іншу інформацію;
- вмінням обґрунтувати власну точку зору на різні професійні питання іноземною мовою.

Для студентів немовних спеціальностей особливо важливим є формування усіх зазначених вмінь та навичок саме у писемному спілкуванні.

Метою нашої статті є зарубіжні методичні концепції навчання іношомовному писемному мовленню у вишах.

Навчання іношомовному писемному спілкуванню останнім часом стало предметом багатьох досліджень (І.Л. Бім, Ф. Германнс, І.А. Зимня, Г. Крум, М. Лібер, О.Ю. Сафонова, О.Б. Тарнопольський та ін.).

Писемне мовлення як творчий, продуктивний вид мовленнєвої діяльності тривалий час займало підпорядковане місце в методиці навчання іноземних мов. Навіть прихильники комунікативного методу відводили письму допоміжну роль у навчанні іноземних мов, пояснюючи це специфікою письма та більш вузьким ступенем розповсюдження його в побуті в порівнянні з усним мовленням.

Новий етап розвитку писемного мовлення (далі ПМ) у світовій методичній науці розпочався в середині 80-х років спочатку в методиці навчання рідних мов, а потім і в методиці навчання іноземних мов. Він був зумовлений не тільки новими датами лінгвістики, лінгвокраїнознавства, психолінгвістики та психології, але і змінами у суспільстві. З появою комп'ютера писемне мовлення знову стає одним з найбільш поширених засобів спілкування людства. Не випадково, що сьогодні навчання іношомовному ПМ у вищих закладах, освіти Європи організовується у вигляді окремих самостійних спекурсів. Доводять необхідність оволодіння ПМ на іноземній мові студентами вузів, зарубіжні методисти висувають багато переконливих аргументів, з якими не можна не погодитись. В умовах відсутності іношомовного середовища ПМ є ефективним засобом поглибленого вивчення іноземної мови. Відомо, що перед актом писемного висловлювання думок відбувається процес їх оформлення у внутрішньому мовленні. Як процес уповільнений порівняно з говорінням, письмо, по-перше, сприяє усвідомленню цього мовленнєвого механізму і надає йому "руху" і, по-друге, забезпечує можливість перебігу внутрішнього мовлення на тій мові, якою людина пише [2]. Під час роботи над іношомовним письмовим текстом людина навчається активно мислити на даній мові і створює таким чином своє власне іношомовне оточення.

Письмо є одним з найважливіших засобів пізнання іноземної культури. Вже саме по собі іношомовне ПМ стає лінгвокраїнознавством для студентів, оскільки будь-яка праця над текстом потребує знань культури мислення, спілкування, мовленнєвого етикету країни, мова якої вивчається. Ці знання необхідні для формування комунікативної компетенції студентів на іноземній мові. Методична перевага використання ПМ на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням полягає в тому, що письмові завдання дозволяють залучати до роботи одночасно всіх студентів групи. До того ж студенти захищені під час такої роботи від передчасних зауважень з боку викладача і мають, таким чином, добру можливість для самовираження і отримання впевненості у своїх силах.

Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що іношомовне ПМ виконує декілька дидактичних функцій у навчальному процесі. Воно служить

- а) засобом мовної підготовки студентів;
- б) засобом професійної освіти студентів;
- в) засобом виховання і формування внутрішнього, духовного світу студентів.

Аналіз зарубіжної методичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що в методиці викладання іноземних мов сформувались три великих загальних підходи до навчання ПМ іноземною мовою: директивний, текстуальний та процесуальний. Розглянемо детальніше усі три концепції.

Директивний підхід до навчання іношомовному ПМ. Цей підхід означає жорстке управління писемно мов-

ленневою діяльністю студента з боку викладача і формування писемно мовленнєвих навичок і вмінь студентів у поступовій прогресії, починаючи зі звуко-буквених відповідностей конкретної мови, орфографічних вправ, репродуктивних та репродуктивно-продуктивних вправ, насамперед на трансформацію заданих структур (письмо) і закінчуючи продуктивними видами письма, як правило, твором. Прихильники директивного підходу, як наприклад А. Бушендорф, концентрують всю увагу на останніх двох етапах процесу формування навичок та вмінь ПМ і пропонують навчати студентів іншомовному ПМ на основі тексту-зразка, який виконує роль своєрідного містка між репродуктивним та продуктивним письмом. Під керівництвом викладача студенти аналізують зміст і структуру тексту-зразка, виконують на його основі лексичні та граматичні вправи, реконструюють текст у заданих межах (наприклад, резюме) і, нарешті, пишуть твір за цією або подібною темою. Частіше це буває твір-роздум, метою якого є вираження власної позиції стосовно певної проблеми та переконання майбутнього читача у правильності зайнятої позиції [4].

Текстуальний підхід до навчання іншомовному ПМ. Представники цього підходу – А. Пінкас, Г.-Е. Піфо, Й. Тідеман, М. Лібер та інші – розглядають іншомовне ПМ як цілеспрямовану продуктивну діяльність, результатом якої є власний текст. Предметом навчання іншомовному ПМ вони визначають логіко-композиційні структури різних за комунікативною метою типів текстів та мовні засоби їх вираження (ідіоматичні вирази і т.п.). Прагматизм даного підходу виявляється також і в тому, що навчання іншомовному ПМ носить професійно спрямований характер, як і навчання іноземної мови в цілому, і має на меті формування насамперед тих умінь, які будуть потрібні студентам в їх майбутній професійній діяльності. Внаслідок цього важливе значення має вибір текстового матеріалу. Більшість прихильників текстуального підходу виступають проти домінуючої ролі викладача та індивідуальних форм роботи у процесі навчання іншомовному ПМ [3]. Замість цього впроваджуються колективні форми роботи як на етапі аналізу текстів-зразків. Текстуальний підхід частіше застосовується при навчанні студентів немовних спеціальностей.

Процесуальний підхід до навчання іншомовному ПМ означає рішучий поворот від продукту письма як предмета навчання іншомовному ПМ до процесу письма, від тексту до автора тексту, від установки на вивчення нового мовного матеріалу до ефективного застосування вже існуючих мовних знань. До змісту навчання іншомовному ПМ включають не тільки і не стільки структури окремих текстів та мовні засоби їх вираження, скільки основні, загальні способи писемного висловлювання думок, що є характерними для всіх типів текстів. Особливо виділяються серед них способи планування письмового тексту та способи критичного оцінювання і вдосконалення написаного тексту. Процесуальний підхід до навчання іншомовному ПМ базується на основних положеннях теорії мовленнєвої діяльності. Відповідно до цієї теорії писемне мовлення являє собою багаторівневий процес, який складається з трьох рівнів: а) планування смислового змісту тексту; б) оформлення цього змісту мовними засобами; в) контроль написаного тексту [5]. Наголошуючи на процесуальному характері письма, прихильники даного підходу вважають за потрібне розглядати створені студентами письмові тексти не як кінцевий продукт їхньої діяльності, а як початковий варіант, над яким спільно працюють далі і викладач, і сам студент.

Отже процесуальний підхід до навчання іншомовному ПМ спрямований на розвиток продуктивних (за своїм наміром і рівнем необхідних вмінь), вільних (за своїм змістом), творчих (за своїм оригінальним характером), особистісних (за активною роллю автора і суб'єктивністю висловлених думок) видів письма. В зарубіжній методичній літературі можна знайти багато конкретних розробок щодо кожного з видів письма. В умовах українського мовного вузу на особливу увагу заслуговує особистісно-орієнтоване письмо, яке досить детально обґрунтував і розробив німецький методист Ф. Германнс [2]. Термін "особистісно-орієнтоване письмо" підкреслює пряму протилежність цього виду письма функціональним, або прагматичним видам письма. Він зазначає, що в процесі появи письмового тексту той, хто пише, реалізує себе, насамперед, як особистість, а не лише як носій певної соціальної ролі, який вирішує конкретне практичне завдання. Метою особистісно-орієнтованого письма є висловлювання своїх почуттів, думок, суб'єктивних поглядів на життя, бажання бути почутим і зрозумілим іншими людьми.

Отже, усі три підходи до навчання іншомовному писемному мовленню є ефективними засобами мотивації студентів.

Література:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез / Учебн. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений. – М. : Изд. Центр, 2004. – 336 с.
2. Hermanns F. Personales Schreiben. In : Lieber V. Texte schreiben in Germanistikstudium. – München : Iudicium, 1988. – S. 46.
3. Krumm H.-J. Thema: Schreiben // Fremdsprachen Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterricht. – 1989. – Heft 1. – S. 6.
4. Lieber M. Posset J. Texte schreiben in Germanistikstudium. – München : Iudicium, 1988., Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache : Dokumentation eines Kolloquiums, Juli 1988. – S. 75.
5. Tiedemann J. Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit im Bereich "Fachsprache Wirtschaft" In : Lieber V. Posset J. S., 1988. – S. 323.

Морська Л. І.,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджено організаційно-методичні аспекти використання інформаційних технологій під час проведення уроку з іноземних мов. Визначено такий тип уроку як інтегроване поєднання навчального матеріалу з іноземної мови з його представленням засобами інформаційних технологій. Запропоновано п'ять етапів організації зазначеного типу уроку.

Ключові слова: інформаційні технології, урок іноземної мови, інтеграція, структурування уроку.

В статье исследовано организационно-методические аспекты использования информационных технологий в процессе проведения урока иностранного языка. Определено такой тип урока как интеграция учебного материала по иностранному языку совместно с его презентацией средствами информационных технологий. Предложено пять этапов организации такого типа урока.

Ключевые слова: информационные технологии, урок иностранного языка, интеграция, структурирование урока.

Organizational and methodical aspects of information technology use at a foreign language lesson have been investigated in the article. Such type of a lesson has been defined as an integration of foreign language learning materials as presented by means of information technologies. Five stages of the defined lesson conduct have been suggested by the author.

Key words: information technologies, a foreign language lesson, integration, lesson structuring.

Реконструкція змісту традиційних навчальних предметів відповідно до вимог підготовки учнів до життя в інформаційному суспільстві обґрунтовує інтеграцію інформатики з різними дисциплінами природничого та гуманітарного циклів. Ефективність такої інтеграції пояснюється тим, що, з одного боку, інформатика є “латинською мовою” сучасної науки, на якій у сьогоднішній час викладається все більша кількість наукових і навчальних дисциплін, з іншого боку, інформатика дає можливість широко використовувати технології обробки інформації, тобто навчального програмного забезпечення для підвищення ефективності навчання та викладання [3].

Згідно з визначенням Р.О. Іващенко, інтеграція – це зовсім не розчинення одного предмета в іншому, не механічне поєднання знань різних дисциплін, а значно глибше (при збереженні відносної самостійності предметів) їхнє взаємопроникнення та взаємозбагачення, що веде до укрупнення та концентрації знань, розширення їхніх евристичних та пізнавальних можливостей [1, с. 41]. Відповідно, під інтегрованим уроком будемо розуміти особливий тип уроку, на якому вивчається взаємопов'язаний матеріал двох або більше предметів і знання матеріалу одних предметів використовується для ефективнішого розуміння інших предметів.

Метою статті є дослідження організаційно-методичних аспектів конструювання та проведення уроку іноземної мови з використанням інформаційних технологій.

В ситуації такого уроку, коли дидактична система включає не один, а принаймні дві різних предметні мови, можливості навчання значно розширюються. Він забезпечує відтворення певного цілісного фрагменту культурної реальності і забезпечує розвиток свідомості учня шляхом її інтеграції з великою кількістю по-різному організованих культурно значимих навчальних текстів в організаційній одиниці освітнього процесу [2]. Багатоманітність явищ оточуючого світу та зв'язків між ними сприяє формуванню різних структур образів у свідомості. Тому, чим комплекснішою буде інформаційна взаємодія, тим більшого ефекту можна досягти у плані впливу на інформаційно-ментальні структури у свідомості учня.

Конструювання зазначеного вище уроку передбачає:

- побудову модульної програми курсу інтегруючої дисципліни;
- складання методичної розробки модульних пакетів такої програми;
- розробку програмного забезпечення уроку, що складається із модулів навчального заняття, кадрів навчального матеріалу та інформаційних компонентів обслуговуючих дій;
- можливість складання електронного навчального посібника чи підручника.

Відповідне програмне забезпечення комп'ютеризованого уроку повинно відповідати таким вимогам:

- доступ всіх учасників уроку до потрібної інформації вчасно;
- поєднання учасників уроку відповідними спільними діями;
- можливість вимірювання ефективності роботи з отриманням знань та формуванням вмінь.

Проте, на думку більшості вчених та методистів, оптимальним вважається створення не повністю комп'ютеризованих навчальних курсів, а вмале та доцільне їх поєднання з традиційними технологіями (тобто такими, що не залучають до використання ІТ) [2; 4; 6].

На основі вищесказаного можна виділити загальні ознаки інтегрованого комп'ютеризованого уроку:

Основною специфічною рисою такого уроку є використання ІТ як засобу навчання з метою оптимізації навчального процесу.

В якості основи інтеграції використовуються особливості предмету інформатики як синтетичної дисципліни, що забезпечує інші галузі науки методами навчання та дозволяє продуктивно розвивати загально навчальні здібності учнів.

Провівши відповідне дослідження умов ефективного впровадження комп'ютеризованих уроків, науковці виділяють дві групи умов [1, с. 98; 5]:

- внутрішні умови, що забезпечують ефективність комп'ютеризованого уроку:

- визначення діагностичних цілей навчання та відображення в них специфіки дисципліни, встановлення реальних строків підготовки професійних кадрів, здатних проводити такі уроки;
- максимальна індивідуалізація та цілеспрямованість навчання, поєднання модульної схеми уроку з комп'ютерною підтримкою, надання вчителю можливості змінювати рівень вимог, що висувуються перед учнем програмою;
- переорієнтація вчителя з діяльності по передачі знань учневі на організацію його самостійної роботи, розвиток інтернаукового стилю мислення, переструктурування змісту навчання з орієнтацією на головну мету – підготовку конкурентно здатного спеціаліста;
- відповідність програмно-методичної бази рівню підготовки та психічного розвитку учнів, наявність матриці адекватного співвідношення конкретного виду інформаційних технологій зі змістовою лінією вивчення конкретної дисципліни (наприклад, іноземної мови), засвоєння якої здійснюється з допомогою реалізації функціональних можливостей цього виду засобів інформаційних технологій;
- мінімальна завантаженість програми курсу комп'ютерною специфікою, певна наближеність комп'ютеризованого навчання до традиційних методів, продиктована специфікою предмету;
- зовнішні (об'єктивні) умови комп'ютеризації уроків:
- необхідність забезпечення конкурентоздатності майбутнього спеціаліста на ринку освітніх послуг в сучасному інформаційному суспільстві;
- наявний рівень розвитку ІТ, який забезпечує їхню адаптивність до всіх учасників педагогічного процесу через врахування у програмному забезпеченні їх рівня та досвіду володіння інформаційно-комп'ютерною компетенцією, особистісних якостей, можливостей вибудовування своєї індивідуальної траєкторії навчальної діяльності;
- узгоджена взаємодія всього складу педагогічного процесу щодо реалізації завдань концепції освіти та інших національних освітніх програм і пов'язану з ними підготовку комп'ютеризованого навчання з використанням ІТ;
- необхідність наявності достатнього рівня інформаційної компетенції у вчителя-предметника, знань про дидактичні можливості сучасних ІТ та відповідних умінь реалізації цих можливостей у навчанні учнів;
- необхідність безперервності процесу розвитку інформаційної компетенції всіма членами освітньої спільноти як наслідок інтенсивного розвитку ІТ.

Модель комп'ютеризації уроку. Для забезпечення продуктивного використання ІТ у процесі проектування комп'ютеризованих уроків доцільно вивчити сукупність технологічних аспектів, серед яких виділяємо такі:

Визначення концепції навчання. Суть організації навчання в межах комп'ютеризованих уроків полягає в тому, щоб не перекладати на комп'ютер традиційно сформовані методи та прийоми, а перебудувати їх відповідно до нових можливостей, які дають комп'ютери.

Діагностична постановка мети комп'ютеризованого уроку. На постановку мети окремого комп'ютеризованого уроку проектуються конструктивні цілі, які фіксують, що повинен засвоїти учень на даному етапі навчання, та оперативні цілі, що відповідають безпосередньо темі даного уроку відповідно до інтегрованої предметної дисципліни.

Визначення змістового аспекту уроку. Переважаючи способи оперування інформацією у галузі навчання іноземних мов, що інтегруються з інформаційними технологіями, визначають змістовий аспект уроку. Вчитель визначає кількість об'єктів (N) навчального предмету, які входять до змісту навчальної програми з цього предмету, класифікує їх за змістом і логічними зв'язками між ними та оформляє графічну модель змісту теми. За допомогою отриманої логічної структури аналізується склад навчальних елементів уроку.

Структурування навчального матеріалу та визначення типу програмної (електронної) підтримки проектного уроку. Під час реалізації зазначеного етапу слід взяти до уваги такі можливі способи реалізації роботи учнів з ІТ:

- модель вивчення;
- модель існування;
- модель управління інформацією;
- модель проектування;
- модель спілкування;
- модель перегляду ресурсів.

Інтеграція традиційних та інформаційних технологій і створення на їхній основі цілісної дидактичної (педагогічної) системи вимагає певної ієрархії управляючих засобів, що і вважаємо першим принципом інтегрованої технології навчання. В такій ієрархії на першому плані знаходяться педагоги, які управляють дидактичною системою у найвідповідальніших та неординарних ситуаціях. Взв'язавши на себе загальні управлінські функції, педагоги можуть передати детальне управління роботою окремого учня персональному комп'ютеру. В цьому випадку зменшується потік інформації, що обробляється педагогами, та оптимізується рівень управління навчальним процесом [2].

Другий принцип – оперативного та зворотного зв'язку. У напрямку прямого зв'язку відбувається передача орієнтованої навчальної інформації про необхідні дії від управляючого суб'єкту через комп'ютер до того, ким управляють – до учня. Під час зворотного зв'язку відбувається передача інформації про виконання необхідних дій у зворотному напрямку. Зворотний зв'язок необхідний як для педагога (для корекції навчання щодо допущених учнями помилок), так й учням (для контролю своїх дій та усвідомленого засвоєння навчального матеріалу) [5].

Третій принцип інтегрованої технології – покрокова послідовність навчальних процедур. Покрокова навчальна процедура – це окремі, самостійні, але взаємопов'язані та оптимальні за величиною порції навчальної інформації, що визначають склад, послідовність та спосіб пізнавальної діяльності учнів. Послідовність покрокових процедур утворює навчальну програму – педагогічний програмний засіб [4].

Тісно пов'язаний з попередніми принципами є принцип індивідуального темпу та управління навчанням, реалізація якого дозволяє кожному учневі рости у навчанні зі сприятливим для його пізнавальних сил швидкістю. Це створює умови для успішного вивчення навчального матеріалу всіма учнями за різний час.

5. Проектування дидактичного процесу. На цьому етапі визначаються основні етапи уроку та види навчально-пізнавальної діяльності учнів та педагогічної діяльності вчителя відповідно до цілей та завдань уроку, співвідношення використання традиційних та інформаційних технологій, форми та методи організації навчання, форми, методи та засоби контролюючої діяльності вчителя та самооцінювання учнів за допомогою ІТ.

Висновок. Отже, на основі запропонованого розуміння уроку з іноземної мови з використанням інформаційних технологій, виділених етапів його конструювання можна досягти максимальної ефективності від інтегрування сучасних розробок у галузі інформаційних технологій для інтенсифікації навчального процесу з вивчення іноземних мов, що на сьогоднішній день потребує пошуку оптимальних шляхів і способів вирішення проблеми формування професійних компетенцій фахівців у різних галузях знань із можливістю їх конкурування на міжнародному ринку праці.

Література:

1. Иващенко Р. А. Компьютеризированный урок в образовательном пространстве педагогического колледжа: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Иващенко Раиса Александровна. – Краснодар, 2002. – 240 с.
2. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту : Монографія / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2006. – 160 с.
3. Попова Г. И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке учителей: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Попова Галина Ивановна. – Краснодар, 2006. – 178 с.
4. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика: Учеб. пособие / Р. К. Потапова. – М. : Комкнига, 2005. – 368 с.
5. Teeler D. How to Use the Internet in ELT / Donna Teeler, Patricia Gray. – Harlow : Longman : Pearson Education Limited, 2000. – 120 p.
6. Warschauer M. Network-Based Language Teaching. Concepts and Practice / M. Warschauer. – Cambridge : CUP, 2000. – 256 p.

Motrouk V. P., Koustiaev E. B.,
Université d'État de Transcarpatie, Oujgorod

QUELQUES RÉFLEXIONS À PROPOS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE CHEZ LES APPRENANTS DE FLE

Стаття присвячена дослідженню ролі міжкультурної компетенції в оволодінні майбутніми викладачами французької мови навичками іншомовної комунікації. Зроблено висновок про те, що ефективність процесу навчання іншомовного усного мовлення може бути досягнута шляхом застосування мовленнєвих завдань, що орієнтують когнітивну увагу студентів на соціокультурні аспекти спілкування в процесі породження усних висловлювань.

Ключові слова: соціокультурний підхід у навчанні іноземної мови, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетенція, імпліцитне значення, лінгвокультурна інтерференція.

Статья посвящена исследованию роли межкультурной компетенции в овладении будущими преподавателями французского языка навыками иноязычной коммуникации. Сделан вывод, что эффективность процесса обучения иноязычной устной речи может быть достигнута путем использования речевых заданий, ориентирующих когнитивное внимание студентов на социокультурные аспекты общения в процессе порождения устных высказываний.

Ключевые слова: социокультурный подход к обучению иностранному языку, межкультурная коммуникация, имплицитное значение, лингвокультурная интерференция.

The article is devoted to the investigation of the role of cross-cultural competence in mastering the skills of communicating in the foreign language by prospective lecturers of French. The author comes to the conclusion that the efficiency of the process of teaching oral speech in the foreign language can be achieved by applying speech tasks focusing the students' cognitive attention on the socio-cultural aspects of communication in the process of generating oral speech.

Keywords: socio-cultural approach to teaching foreign languages, cross-cultural communication, cross-cultural competence, implicit meaning, linguo-cultural interference.

La réforme de l'école supérieure ukrainienne à la base des critères établis dans la Déclaration de Bologne, reconnaît le rôle de la prise en compte des dimensions cognitivistes et interculturelles. Les notions interculturelle, sensibilisation interculturelle, compétence interculturelle font ainsi partie des compétences générales que nos étudiants doivent acquérir et utiliser dans leur communication avec des natifs. Les compétences culturelles relatives à chaque langue étudiée "permettent aux apprenants de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître leur capacité à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles" [10, p. 11].

Le but de notre communication. Elle se situe dans l'optique d'une méthodologie fondée sur les principes d'*interculturalité* et visant à l'acquisition des éléments fondamentaux de la culture par les apprenants ukrainiens en français langue étrangère (FLE). Notre but méthodologique est de sensibiliser les enseignants à l'approche interculturelle, à la fois dans ses concepts théoriques de référence et dans sa méthodologie didactique, de les doter de quelques recommandations pratiques leur permettant de réguler les échanges interculturels de leurs apprenants.

L'exposé du contenu et l'argumentation des résultats de recherche. La disparition des frontières en Europe a facilité considérablement es voyages, es échanges, es migrations, provoquant un formidable mélange des langues et des cultures. La notion de société multiculturelle est pleinement entrée dans la conscience populaire y compris comme donnée éducative officielle. Pour preuve, voici le texte d'un manuel d'éducation civique français:

"Ton Christ est juif. Ta voiture est japonaise. Ta pizza est italienne et ton couscous algérien. Ta démocratie est grecque. Ton café est brésilien. Ta montre est suisse. Ta chemise est indienne. Ta radio est coréenne. Tes vacances sont turques, tunisiennes ou marocaines. Tes chiffres sont arabes. Ton écriture est latine, et ... tu reproches à ton voisin d'être un étranger".

La coexistence harmonieuse et la cohésion sociale entre les ressortissants de pays différents et de cultures diverses exigent la motivation et la volonté de communiquer les uns avec les autres, d'*accéder à une véritable conscience multiculturelle*. Elle pousse les gens à acquérir, en plus de leur compétence langagière, *la compétence interculturelle*, qui est l'aptitude à pouvoir communiquer avec des gens d'autres langues/cultures, de percevoir et de comprendre des différences culturelles relatives à la pensée, au ressenti émotionnel, aux actes des autres. Avec cette compétence, on devient capable de dépasser les différences qui entravent les relations interculturelles, de "*créer un nouvel espace culturel d'interaction, avec un nouveau code culturel*" [16, p. 21].

L'histoire de la communication interculturelle commence, en 1947, à Pittsburgh, où a été organisé le Service de formation des diplomates américains à la connaissance des langues et cultures étrangères. Des ateliers de communication interculturelle sont ensuite créés afin d'assurer une adaptation des étudiants étrangers aux universités américaines. En Europe, les orientations de l'interculturel se sont développées à partir de l'immigration massive et, plus tard, avec le commencement de la construction européenne. La communication interculturelle franco-allemande se déploie à partir de la création dans les années 1960 de l'Office franco-allemand pour la jeunesse et les échanges transfrontaliers franco-allemands. Cela a beaucoup contribué à la création d'un nouvel espace culturel d'interaction en Europe [11, p. 43-44].

Nous trouvons en France les premières utilisations institutionnelles du terme "*interculturel*" dans des circulaires de l'Éducation nationale et les documents de la Conférence générale de l'Unesco (1976). Il y désigne la notion d'*"ouverture de chaque culture à toutes les autres dans une perspective largement internationale"*, du "*dialogue entre les cultures*" [9, p. 24]. Des projets interculturels se réalisent visant la formation des enseignants et des opérateurs sociaux (éducateurs spécialisés, assistants de service social, etc.) [18, p. 176].

Peu après, il apparaît dans des dictionnaires. *Le grand Robert de la langue française* de 2001 situe son apparition entre 1970 et 1980 mais donne des exemples de 1980 et 1981: *dialogue interculturel* sur "France Culture" (le 17 mars 1980),

et comparaisons interculturelles dans “La Recherche” (mai 1981). On le relève de même dans *Le Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré* de 1993 et dans son édition de 1994. *Le Petit Larousse Grand Format* en un volume donne les définitions sommaires des adjectifs *l’interculturel* (“contacts entre cultures”), *multiculturel* (“concerne plusieurs cultures”), *transculturel* (“relations entre cultures”). *Le Dictionnaire critique de la communication* (1993) introduit le champ double de *la communication interpersonnelle et interculturelle*.

En observant ce terme, on constate qu’il est formé du préfixe *inter*, emprunté au latin et signifiant *entre*, et du dérivé adjectival du nom *culture*. Le champ notionnel de l’interculturel est constitué des:

- a) adjectifs: *pluriculturel, multiculturel, transculturel*;
- b) substantifs: *multiculturalité, interculturelité, interculturalisation*;
- c) dénominations de doctrines et d’acteurs: *multiculturalisme, interculturalistes, multiculturelisme, interculturalisme*.

L’enseignement de la langue étrangère dans l’optique interculturelle représente une piste didactique très féconde et prometteuse. Ce thème était vivement discuté dans les travaux des théoriciens et praticiens français de la pédagogie des langues comme R. Galisson, L. Porcher, G. Zarate, Cl. Simard. Les dimensions interculturelles sont ensuite reprises par M. Abdallah-Preteceille, J.-R. Ladmiral, E.-M. Lipiansky, E. Roland-Gosselin, C. Camilleri, P. Denoux, d’autres. Les chercheurs montrent comment se constituaient une méthodologie de l’interculturel, apportent des éléments d’analyse nécessaires à la compréhension des problèmes de l’école confrontée aux défis de la diversité culturelle [13, p. 19].

En Ukraine, on aperçoit, ces dernières décennies, une grande croissance d’intérêt envers l’enseignement/apprentissage des langues étrangères dans l’optique interculturelle [3], [8], [1], [4]. De l’avis des chercheurs, “*acquérir la compétence interculturelle est un objectif essentiel pour se définir comme personne bilingue*” [7, p. 379]. Les développements méthodologiques sur la didactique de l’interculturel dans la classe de FLE sont pour le moment lacunaires. Une grande incertitude règne sur les contenus mêmes d’enseignement: quoi enseigner, à partir de quels matériels, sur quelle progression, de quels outils d’analyse peut profiter l’apprenant pour une acquisition véritable, comment atteindre cette “*symbiose entre enseignement/apprentissage culturel et langagier*”? [12, p. 109]. Notre communication se propose de poser ainsi “une modeste brique” à la construction d’une compétence interculturelle en FLE chez les apprenants ukrainiens.

Précisons d’abord les notions de langue et de culture et le rapport entre elles. *La langue*, faculté propre à l’homme d’exprimer et de communiquer des informations au moyen d’un système de signes vocaux et graphiques, fait partie intégrante de l’identité sociale d’une personne et d’une collectivité. Elle est indissociable de la culture: c’est surtout au moyen de la langue qu’une culture se transmet, de génération en génération [6, p. 14]. *La culture* est un ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d’une société, tout ce qui fait l’identité d’une communauté particulière. La langue et la culture représentent deux réalités interdépendantes, chacune d’entre elles étant constamment présente au sein même de l’autre. Par exemple, un bon apprentissage de la langue dépend d’une bonne connaissance de la culture; de même, une culture ne peut être assimilée qu’en maîtrisant la langue cible.

Mais remarquons qu’il y a culture et culture. Outre la culture de la communauté culturelle, *culture collective*, il y a *la culture individuelle* que l’individu se construit tout au long de son existence [12, p. 101]. Laquelle de ces cultures sera donc concernée quand un apprenant ukrainien se mettra à construire sa compétence culturelle en FLE? C’est sans doute, les représentations partagées par tous les membres de la communauté culturelle française, qu’il faudra accumuler. Et la compétence culturelle ne sera visée que pour besoin de l’acquisition d’une compétence langagière [4, p. 101].

La culture française représente pour beaucoup d’étudiants ukrainiens, qui en ont une connaissance limitée, en quelque sorte un mystère, un mystère qu’ils doivent éclaircir. Nos observations révèlent que certains d’entre eux se découragent, se sentant d’avance incapables de pouvoir communiquer avec des natifs, quand ils en auront l’occasion. Il faut les encourager et leur expliquer que tout ne se fait pas dans l’isolement de la salle d’étude. C’est seulement quand ils seront placés dans des interactions réelles, quand ils se frotteront à une gamme de situations où ils auront à interpréter et à comprendre les comportements des natifs, que tout ce qu’ils ont appris en classe sera mis à l’épreuve.

Qu’est-ce qui, plus précisément, doit être acquis? Ce n’est pas tant l’acquisition d’une culture somme qui importe, que la construction même d’une compétence culturelle. C’est tout ce qui touche au plus profond de l’Autre: son image de soi, ses valeurs, ses croyances; son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et mauvais, sa définition même de la réalité ...

Les Français partagent un nombre de codes et de conventions de comportement, un système de valeurs s’y rattachant. Ils forment le savoir-vivre, les bonnes manières, ou encore *l’étiquette*: les obligations de chacun envers la hiérarchie sociale, entre hommes et femmes, par exemple: *on ne coupe pas la parole à son interlocuteur, on ne parle pas à voix haute dans une église ou dans un autre lieu public, on ne salue pas d’un grand geste de la main son supérieur, on respecte une certaine distance entre soi et son interlocuteur lors de la conversation, etc.*

L’acquisition des connaissances du plan socio-culturel permettra à l’apprenant de mieux appréhender la culture étrangère, aidera à éviter des malentendus au cours des communications avec des natifs, par exemple, des malentendus liés à certains *rituels français*.

On sait qu’un des comportements ritualisés des Français, un des marqueurs de leur identité nationale est le rituel de *la bise* qui introduit même une brève conversation dans la rue et qui la finit quand on se quitte. Si embrasser sur les deux joues un(e) ami(e) rencontré(e) est en France une chose tout à fait naturelle, elle peut provoquer quelquefois des hésitations ou même de l’embarras chez un(e) Ukrainien (-ne) venu (e) pour la première fois en France. Un Ukraine, on fait d’habitude trois bises tandis qu’en France la norme est d’en faire deux, un sur chaque joue. Ayant l’habitude d’en faire trois ou même quatre, on risque d’embrasser dans le vide si l’autre s’est déjà retirée. Lorsque c’est le cas, comment doit-on se conduire? Le professeur vient en aide: on rit puis on peut recommencer par jeu, en précisant quelque chose comme “*Moi, j’en fais quatre!*”. Il explique que les femmes se font plus souvent la bise entre elles que les hommes le font entre eux, sauf s’il s’agit d’un proche parent (père, frère, cousin etc.) Quand les hommes s’embrassent, on parle plutôt d’une “*accolade*” qui consiste à mettre ses bras autour du cou, tout en donnant quelques tapes dans le dos.

Les activités du développement de la compétence culturelle (en classe ou au moyen de l’auto-apprentissage) se feront à partir de *documents authentiques culturellement marqués*, problématiques, encourageant leur démarche active, la mise

en oeuvre de l'esprit critique des apprenants. Dans notre enseignement nous utilisons une série de documents à *caractère littéraire*: des poèmes de Verlaine, de Beaudelaire, d'Aragon, d'Eluard, de Rimbaud, de Reverdy, de Prévert, des proses de Godeau, des contes et nouvelles de Daudet, d'Helias, de Gauthier, de Diderot, des fables de La Fontaine, d'autres [15]. Comme *chanson*, on exploite la Marseillaise, des chansons populaires, des chansons engagées et des tubes de la jeunesse française [14]. Nous utilisons des articles de presse (*Le Monde, La Libération, les Echos ...*), les fragments des livres et les articles de publiciste (p.ex. le livre "*Indignez-vous*" de Stéphane Hessel) qui reflètent des idées et des problèmes d'une grande actualité pour la France et le monde. *La vidéo* nous sert de support didactique précieux: il crée l'attitude positive des apprenants par rapport à la matière à apprendre. *Le net* et les pages *web* fournissent l'occasion de faire entrer dans la classe l'actualité, à côté de la radio, de la télévision et de la presse.

La construction de la compétence culturelle prend toujours la forme d'échange inévitable entre la culture maternelle de l'étudiant ukrainien et la culture cible. Par confrontation avec cette autre culture, il approfondit la connaissance de la sienne [6, p. 33]. Sa compétence culturelle prend ainsi la forme d'une *compétence interculturelle*. Le dialogue des cultures ouvrira vers la tolérance, le dialogue, la coopération. Pour assurer le succès de cette démarche, il est indispensable de sensibiliser l'apprenant à ce qui lui est caché dans le naturel de son comportement communicatif, aux mots et structures qui deviennent quelquefois source de malentendus provoqués par "*la non-coïncidence des fonds cognitifs des représentants des communautés de langues et cultures différentes*" [1, p. 19].

Des perturbations de communication peuvent se produire par la méconnaissance non pas des formules langagières de français, mais plutôt du *sens implicite* des mots et des locutions. A la portée de tous les membres de la société cible, les implicites demeurent cachés pour le récepteur de la culture étrangère (ukrainienne), ils le rendent incapable de communiquer à part entière. Leur maîtrise permet à l'étranger de s'accoutumer petit à petit aux façons de s'exprimer des natifs. Il convient donc que nos étudiants comprennent la signification de tels mots que *pompier, accro, accolade, balai, verlan, pourboire, bûche de Noël, réveillon, étrennes, chèque-vacances, bibliobus, pousse-café*. Qu'ils reconnaissent le sens caché des expressions du type *faire des ménages, système de guillotine, s'afficher, Quelle pie! Comme tu sens, A plus, Les cons!*, etc. Qu'ils sachent choisir un équivalent français du mot monosémique ukrainien, l'information que traduisent ces synonymes interlinguistiques ne coïncidant qu'en partie. Par exemple, l'ukrainien a un seul mot désignant la rémunération pour un travail – "*zarplata*" – et le français en a plusieurs: *solde, salaire, honoraires, traitements, cachet, bourse, droits d'auteur*, et c'est déjà la pierre d'achoppement pour nos francophiles. Le sens et l'emploi de ces synonymes exige un éclaircissement du professeur.

Généralement, il analyse d'abord des éléments culturels observables (p.ex., l'architecture, les vêtements, les repas, les symboles). Il passe après aux implicites culturels: du plus visible au moins visible: *les gestes, la gestion de l'espace et du temps, les relations et les sentiments, les bases du statut social*, etc.

Qu'on le veuille ou non, l'apprenant ukrainien procède souvent par référence à sa langue maternelle. Il transfère ses structures verbales et ses éléments de culture sur la langue cible. Cela conduit à des *interférences linguistiques et culturelles* [2, p. 253]. L'élimination des interférences solidement ancrées dans leur culture maternelle serait une tâche difficile pour lui seul. Le professeur le guidera alors pour exploiter et tirer profit de ces manifestations négatives, d'autant plus pernicieuses qu'il s'agit d'expressions courantes, en apparence simples et faciles d'emploi. Se distancier des modèles culturels de la langue maternelle, donc, de son propre ethnocentrisme, et de s'appuyer sur des modèles de communication admis dans la culture française, tel est le devoir d'apprentissage [16, p. 43].

Analyses, par exemple, des malentendus interculturels qui proviennent du non-partage des normes interactionnelles, des *règles conversationnelles*. On sait bien que les Français aiment la conversation, mais à condition qu'elle reste de *bon ton* selon l'usage. Vouloir *trop briller* est mal considéré par eux. A table, par exemple, on évite certains sujets de conversation comme la: la politique, la religion, la morale, les impôts, le sexe propres à faire naître des sujets de discorde trop violente et donc à perturber le plaisir d'être ensemble.

Deux exemples des malentendus qui peuvent avoir lieu concernent l'expression verbale (non verbale) du *remerciement* qui est la réponse à une action concrète, à une manifestation de l'attention. D'habitude, les Français remercient verbalement: par *merci, merci beaucoup, grand merci, mille fois merci*, etc., mais très souvent aussi de manière non verbale: par *un baiser* ou simplement par *un sourire*. Ce n'est pas le cas dans la culture ukrainienne où cette manière du remerciement est peu acceptable, la condition stricte de cet acte est que le remerciement doit être verbalisé par *diakouiou (merci)*. Quant à la réaction d'un locuteur ukrainien à un *merci* dit par son interlocuteur français, il n'est pas rare qu'elle soit faussement verbalisée par l'expression *s'il te (vous) plaît* (traduction littérale du mot ukrainien *prochou* ou de l'expression *bud' laska*) ce qui est tout à fait incompréhensible pour lui. Dans ce cas, il est mieux de ne rien dire du tout ou, à la rigueur, sourire ou faire un geste.

Un autre éventuel malentendu concerne *les formules d'adresse*. En ukrainien, on s'adresse, en nommant le prénom et le patronyme d'un homme ou d'une femme: *Petre Ivanovytcou, Svitlano Mykolaivno*. En français, il suffit de dire: *Monsieur Barou, Madame Crossman*. Pour saluer, les Ukrainiens se contentent le plus souvent d'un simple "*Dobryden!*", et ils transfèrent cette formule courte en leur français, en oubliant que, hors les circonstances de familiarité ou de camaraderie, il est d'usage de faire suivre la formule "*bonjour*" par Monsieur? Madame ou Mademoiselle, et, dans des circonstances plus officielles encore, d'un substantif désignant le titre ou la profession de la personne à laquelle on s'adresse: *Bonjour, Monsieur le Président (Monsieur le directeur, Monsieur le cure, Monsieur le Ministre ...)*, sauf les cas où l'on salue un docteur en médecine (*Bonjour, docteur!*), un avocat ou un notaire (*Bonjour, maître!*). Dans les cas des officiers, un Français dira *Bonjour, mon colonel!* et une Française *Bonjour, colonel!*

Le repas en France est un temps où les qualités de savoir-vivre et de politesse de chaque individu sont largement testées. Un malentendu peut provenir de l'habitude des Ukrainiens de souhaiter "*Bon Appétit!*" avant de débiter le repas. A notre connaissance, les Français ne font pas ce souhait. Certains d'entre eux affirment même que dire "*Bon Appétit!*" pourrait en fait signifier qu'il faudra du courage pour manger la nourriture offerte qui n'a pas l'air appétissante. La formule est un peu désuète mais encore assez souvent dite au contraire car elle marque le vœu que son hôte soit le mieux

rassasié possible. La manière de réagir au remerciement pour le repas dit par un (des) hôte (s) à la maîtresse de la maison diffère aussi dans deux cultures. Si l'étiquette ukrainienne prévoit sa réplique en réponse – “*Na zdorovia!*”, elle n'est pas d'usage dans la tradition culturelle française.

Non seulement les lexiques portent des empreintes spécifiques d'une autre culture. Les porteurs de cette langue/culture, ont, eux-aussi, leur *caractère national*, qu'il convient de prendre en considération en se préparant aux interactions avec eux. La conscience interculturelle inclut, outre la conscience objective, la manière subjective de voir une autre nation. Cette opinion sur les qualités et les défauts supposés des locuteurs étrangers que véhiculent parfois les apprenants de cette langue/culture, dans la littérature est dénommée par le terme “*stéréotype*”. Selon L. Porcher, c'est “... *une représentation partielle de la réalité, simplificateur et réducteur. Il est aussi fixe: il change lentement et se transmet de génération en génération*” [17, p. 64].

Dans le contexte de la communication interculturelle, il peut être vu négativement ou positivement. Dans le premier cas, on lui attribue le sens de tout ce qui caractérise négativement *l'Autre*, il est alors synonyme de “*préjugé*”. Vu positivement, des stéréotypes confluent dans l'éducation interculturelle l'apport d'informations non négligeable sur l'autre culture.

Des stéréotypes sont suffisamment ancrés dans les cultures nationales pour donner lieu à des proverbes, p.ex. *être saoul comme un Polonais* en français, *comme un Irlandais* en anglais, et à des soi-disant “*anecdotes internationales*” au sujet banal: les représentants de différentes nationalités, s'étant trouvés ensemble, dans la même situation (p.ex. sur une île), se conduisent différemment, en conformité des traits de caractère qui leur sont attribués.

Les didacticiens proposent d'utiliser les stéréotypes comme point de départ d'un apprentissage [17, p. 64]. Une fois que l'enseignant aura mis en évidence leur mode de circulation et de transformation, il s'agira de les opposer et de les comparer entre eux, pour mieux les relativiser.

A en croire à Pierre Daninos, les Français sont persuadés que leur pays “*ne veut pas de mal à personne*”, ils ne voient la France autrement qu’“*un rameau d'olivier en main*”, tandis que les autres nations leur font des misères. Alors, pour se venger, ils lewi “*collent des étiquettes à leur peau*”: “*les Anglais sont méprisants, les Américains dominateurs, les Allemands sadiques, les Italiens insaisissables, les Russes impénétrables ...*”.

Les images de la France dans le monde sont liées à la perception des comportements individuels ou collectifs des Français, mais et ces représentations des qualités et des défauts supposés sont souvent contradictoires. Pour Machiavel “*les Français sont à la fois fort prodigues et leur bien est celui des autres*”. L'écrivain et journaliste allemand Friedrich Sieburg ne se range pas à cet avis: “*Epargner est instinctivement dans le sang de tout Français, au même titre que le sentiment de la durée nationale*”. S. de Madariaga, homme d'Etat espagnol, attribue aux Français la qualité de prévoyance qui est “... *l'âme même de l'esprit français*”. L'écrivain allemand Th. Fontane voit dans l'âme des Français “*un fonds inépuisable de bonhomie, d'esprit libre et de belle humeur*”.

Les poncifs sur les Français véhiculés par les Américains sont, de règle générale, dévalorisants. Pour eux les Français sont “*arrogants, fumeurs, impénitents, vendeurs de parfums scandaleusement chers, hypersexuels, satisfaits d'eux-mêmes, etc. Ils sont également très, très anti Américains. Et les Américains le leur rendent bien!*” [19]. Les Anglo-Saxons et les Allemands les regardent aussi *de travers*. Par exemple, ils s'irritent de voir un Français élever la voix, de gesticuler, lorsque le sujet de la conversation l'intéresse. Ce que le Français perçoit chez un autre Français comme une participation active à la conversation, un Anglais (ou Allemand) le ressent comme une agression, une tentative d'imposer un point de vue dont on voit qu'il est tout à fait faux.

Et nos compatriotes les Ukrainiens, véhiculent-ils les poncifs sur les Français ? Nous avons posé cette question à nos étudiants et aux gens qui ont voyagé en France. Il s'avère que lors de leur premier séjour en France et les premiers contacts avec des Français, ils étaient un peu étonnés de certaines de leurs habitudes et comportements. Ils ne comprenaient pas pourquoi on se dit sans cesse “*merci*”, même entre membres de famille; pourquoi ces nombreuses bises; pourquoi on se parle en haussant les épaules, en faisant tant de gestes et de grimaces; pourquoi on trempe les tartines dans le café, pourquoi on dit: “*Il faudrait qu'on se revoie (qu'on mange) ensemble ...*”, puis qu'on ne se appelle jamais, etc., etc. Par contre, ce qui leur a plu chez les Français, c'est leur hospitalité et leur générosité, l'ouverture d'esprit, l'attachement aux grands principes, l'optimisme et la jovialité, le caractère sociable et la courtoisie voire la (galanterie).

Les poncifs sur les Français, s'ils sont véhiculés en Ukraine, sont généralement valorisants et concernent tels atouts que la riche tradition culturelle, la solidarité et l'amour de la liberté, la galanterie. Mais il y a aussi ceux qui leur reprochent d'avoir prétention à l'universalisme: un Français persiste à se croire le centre du monde, il a un complexe de supériorité.

Comment “*lutter*” contre les images stéréotypées, comment sensibiliser à la tolérance? Le professeur expliquera qu'un jugement résultant de préjugés nationaux est souvent injuste. Il cite de nouveau Pierre Daninos qui écrivait: “*Le Français? Un être qui est avant tout le contraire de ce que vous croyez*”. Il met en évidence une chose: avant de porter un jugement critique sur les attitudes d'un autre peuple, il faut d'abord comprendre le pourquoi des habitudes et des comportements de cette population. Il faut aussi prendre conscience des différences d'attitudes et des valeurs qui existent dans sa propre société, après quoi on peut parler des raisons de leurs différences.

Des exercices actifs, des jeux de rôle et des débats peuvent être proposés à la classe. Ils aideront à dépister les stéréotypes, à les relativiser, à les déconstruire. Ils feront réfléchir les apprenants sur l'identité nationale, sur les différences culturelles, ils sensibiliseront à la tolérance envers des autres peuples. Ainsi nous paraissent utiles des activités décrites telles ci-dessous:

Exercice 1. “*Si la France était une image*”. Mettez en évidence l'image que vous vous faites de la France en créant une affiche portant ce titre.

Exercice 2. “*Si la France était un mot*”. Désignez-la par un mot-symbol (p.ex. le croissant, la baguette, les parfums, la mode, etc.).

Exercice 3. “*Si la France était un animal ou un oiseau*”. Lequel d'entre eux symboliserait pour vous la France, ou en

dirait le mieux long sur son caractère national?

Exercice 4. Partagez-vous ou opposez-vous à cette pensée de **Montesquieu** "Le caractère naturel du Français est composé des qualités du singe et du chien couchant" (le livre "Mes pensées")?

Exercice 5. Réfléchissez au contenu de propos de Paul Valéry "Il n'est pas de nation plus ouverte, ni sans doute de plus mystérieuse que la française, point de nation plus aisée à observer et à croire connaître du premier coup" ("La nation française"). En quoi consiste, selon vous, cette ouverture d'esprit et de cœur et ce mystère des Français?

Exercice 6. Dans la liste des adjectifs suivants, quels sont ceux qui correspondent le mieux aux habitants de votre pays? *Triste, gai, jovial, amusant, discret, timide, inventif, poli, organisé, travailleur, ponctuel, sévère, désinvolte, arrogant, bavard, chauvin, individualiste, sociable, râleur, sexiste, libertinen, coquet, accueillant.* Quels sont ceux qui correspondent le mieux à votre représentation des Français?

Conclusion. Tout au long de nos suggestions, nous avons essayé de montrer des possibilités de la construction de la compétence interculturelle chez les apprenants en FLE ukrainiens. De notre avis, l'important pour le professeur est de ne pas leur fournir un stock de connaissances et de descriptions "toutes faites" qu'ils doivent mémoriser. Une acquisition véritable aura lieu quand il saura créer un tel environnement où nos étudiants apprendront la langue française en développant des stratégies d'observation et d'interprétation interculturelles pour comprendre le sens des comportements de membres de la communauté française, notamment ceux qui sont susceptibles de leur poser problème, de provoquer chez eux un certain choc culturel.

Littérature:

1. Врабель Т. Т. Міжкультурна комунікація : структурно-змістовий та проблемний аналіз // Проблеми романо-германської філології. Збірник наукових праць ЗакДУ. – Ужгород : Ліра, 2010. – С. 16-20.
2. Дешеріева Ю. Ю. Проблемы лингвистической интерференции в современном языкознании // Теоретические проблемы социальной лингвистики – М. : Наука, 1981. – С. 240-255.
3. М'язова Ірина Юріївна. Міжкультурна комунікація : зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз). : Дис. канд. наук : 09.00.03 – 2008. – 16 с.
4. Першукова О. М. Сприяючи міжкультурному вихованню // Іноземні мови в навчальних закладах. Науково-методичний журнал. – 2001. – № 1. – С. 96-105.
5. Рудик І. М. Культурна специфіка невербального коду в міжкультурній комунікації [Електронний ресурс] – Режим доступу: studentam.net.ua/content/view/8660/97/.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : Учебное пособие. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
7. Торосян О. М. Міжкультурна компетенція особистості як складник комунікативної ситуації (дискурсу) // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2010. – С. 378-381.
8. Шавкун І. Г. Міжкультурна комунікація як складова менеджмент-освіти // Культурологічний вісник : Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпряни. – Вип. 23. – Запоріжжя, 2009. – С. 115-118.
9. Clanet J. L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines. – Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1990. – 245 p.
10. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation. Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer : un Cadre européen commun de référence. – Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996.
11. Demorgon J. Exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale. – P. : Armand Colin, 1989. – 328 p.
12. Holec H. L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment? // Etudes de linguistique appliquée. – 1988, № 69. – P. 101-110.
13. Ladmiral J. M., Lipiansky E. M. La Communication interculturelle. – Paris : Colin, 1989. – 317 p.
14. Motrouk V. Une allusion historique dans la chanson "Göttingen" de Barbara // Сучасні дослідження з іноземної філології. – Випуск 3. – Ужгород : УжНУ, 2005. – С. 469-475.
15. Motrouk V. P. Découvrir les traditions de Noël en Provence avec la poésie // Сучасні дослідження з іноземної філології. – Випуск 4. – Ужгород : УжНУ, 2006. – С. 519-526.
16. Quellet F. L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres. – P. : L'Harmattan, 1991. – 200 p.
17. Porcher L. L'enseignement de la civilisation en questions // Etudes de linguistique appliquée. – № 47, 1982. – P. 38-49.
18. Verbunt G. La question interculturelle dans le travail social. – P. : La Découverte, 2004. – 243p.
19. vupar.org/2009/12/24/les-moeurs-francaises.

Назаренко М. М.,

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНОГО МЕТОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті досліджується сугестивний метод як один із ефективних методів у викладанні іноземної мови у вищих навчальних закладах. Розглядаються головні положення та особливості використання цього методу у навчальному процесі. Автор аналізує сугестивну педагогіку, яка є психотерапевтичним напрямом у педагогіці, розкриває притаманні їй засоби навчання.

Ключові слова: сугестивний метод, навіювання, прийом, свідомість, підсвідомість, психічна активність, педагогіка.

В статье исследуется суггестивный метод как один из эффективных методов в преподавании иностранного языка в высших учебных заведениях. Рассматриваются главные положения и особенности использования этого метода в учебном процессе. Автор анализирует суггестивную педагогику, которая является психотерапевтическим направлением в педагогике, раскрывает характерные для неё средства обучения.

Ключевые слова: суггестивный метод, внушение, приём, сознание, подсознание, психическая активность, педагогика.

The article deals with the suggestive method as one of the effective methods of teaching foreign languages in higher educational establishments. The main features and the peculiarities of using this method in the educational process are considered. The author analyzes suggestive pedagogy which is the psycho-therapeutic direction in pedagogy, reveals its characteristic means of teaching.

Key words: suggestive method, suggestion, way, consciousness, subconsciousness, mental activity, pedagogy.

Іноземна мова є не просто частиною культури певної нації, але це і запорука успіху, майбутньої вдалої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою не можливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі. Викладачам необхідно знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів.

В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов. Сама мовна освіта поступово модернізується через впровадження модульно-рейтингової системи навчання. Міждисциплінарна інтеграція, демократизація та економізація освіти сприяє посиленню використання інноваційних методів та технологій у процесі викладання іноземних мов. Метою навчання іноземної мови у вищій школі на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволять реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх методів, які б слугували покращенню якості підготовки студентів та підвищенню рівня їхньої мовної компетенції.

Останнім часом поживався активний методичний пошук, який сприяє розвитку сучасних інноваційних методичних концепцій навчання іноземних мов.

Метою статті є дослідити та розкрити особливості сугестивного методу, який є одним із ефективних методів вивчення іноземної мови.

Педагогічні і теоретичні аспекти використання сугестивного методу у навчальному процесі досліджені в працях С.М. Гончарова, Г.А. Китайгородської, Г. Лозанова, С.Ю. Ніколаєвої, С.С. Пальчевського, О.М. Пехоти та інших.

Сугестивний метод (метод навіювання) створений у другій половині ХХ століття у Софійському інституті сугестології (Болгарія), названий іменем його винахідника психотерапевта Георгія Лозанова. Він дійшов висновку щодо можливості використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей. Безпосередня дія викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані "псевдо-пасивності", його сугестивна, навіююча дія сприяє усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та мовного бар'єру іноземної). На думку Г. Лозанова, такий вплив створює сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, він допомагає розкрити резервні можливості учнів щодо запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу [5, с. 301].

Термін "сугестія" походить від англійського слова "suggest", що означає "пропонувати", "навіювати". Сугестивна технологія – це навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування. Вона передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Реалізація цієї концепції передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини [2, с. 78].

Сугестивна педагогіка – це психотерапевтичний напрям у педагогіці, який цілеспрямовано з навчально-виховною метою використовує засоби навіювання і поділяється на гіпнопедію, релаксопедію та сугестопедію. У межах цього напрямку розробляються прийоми прискореного навчання [6, с. 36].

С.М. Гончаров зазначає, що основою сугестопедичного методу стала гіпотеза про неусвідомлювану психічну активність, яка у безпосередньому зв'язку з усвідомлюваною активністю особистості є носієм не тільки інтенсивних тенденцій, а й вторинно-автоматизованої діяльності, що зумовлює будь-яке навчання та будь-який розвиток людини. Неусвідомлювана психічна активність є важливим носієм видової та індивідуальної пам'яті [2, с. 95].

Сугестивні засоби (авторитет, інфантильність, двоплановість, ритм, інтонація, концертна псевдопасивність)

спрямовані на розкриття резервних можливостей особистості, основу яких становить неусвідомлювана психічна активність. Застосування сугестивних засобів у педагогічній практиці може бути спрямоване на три етапи педагогічного процесу: підготовчий етап, етап засвоєння навчального матеріалу, етап активного відтворення засвоєних знань. На думку дослідників (С.С. Пальчевський, О.М. Пехота), використання сугестивних засобів у процесі навчання допомагає підвищити працездатність, знизити втому та подолати психологічні бар'єри [6, с. 169].

Використання методів сугестивної педагогіки передбачає навіювання людині необхідної інформації на рівні підсвідомості. В основі методу лежить явище "надзапам'ятовування". Застосування сугестивного методу при вивченні іноземної мови допомагає досягти більших результатів за досить короткі терміни. Активно залучаються приховані резерви свідомості, використовуються театралізовані дієства, музика. При цьому дуже важливою є кваліфікація викладача, що здійснює навчання за даним методом. Авторські методики приносять результати тільки тоді, коли матеріал подається від натхненного вчителя. Сугестивний метод дуже тісно пов'язаний із комунікативним. Слухачі курсів, які мають достатню граматичну базу для подальшого засвоєння іноземної мови, можуть проводити по декілька тижнів за межами своєї країни. Таким чином, вони повністю загрузаються в атмосферу, де мають змогу удосконалювати мову із її носіями. Досить часто проводяться екскурсії для студентів в інші країни. Головна особливість сугестивного методу полягає у тому, що від слухачів не вимагається активна участь. Студент повинен лише зосередити свою увагу на абстрактних предметах при прослуховуванні матеріалу. Як результат він не сконцентровується на вивченому матеріалі, не осмислює його. Нові знання засвоюються непомітно і практично без участі слухача [3, с. 184].

Сугестивний метод уже доказав свою ефективність у багатьох країнах і мовах. За кордоном, окрім Болгарії, сугестивні технології навчання застосовують в США, Франції, Канаді, Угорщині. Трапляються поодинокі випадки використання згаданого методу і в Україні.

Науковці виділяють такі головні положення сугестивного методу:

- створюються сприятливі умови для оволодіння студентами усним мовленням шляхом усунення психологічних бар'єрів, що виникають у ситуаціях навчання;
- більша увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами студентів;
- між викладачем та студентами встановлюються довірливі стосунки, які сприяють успішній мовленнєвій взаємодії;
- навчання проходить у двох планах – свідомому та підсвідомому, в яких діють обидві півкулі головного мозку, що дає оптимальний результат;
- мовний матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключити увагу студентів із форми на сам процес спілкування;
- навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується перекладом на рідну мову, а також коментарем лексичного та граматичного характеру; перше пред'явлення у виконанні викладача з музичним супроводом (рецептивна фаза, під час якої функціонують ліва та права півкулі мозку), та друге пред'явлення полілогу викладачем у нормальному темпі, коли студенти знаходяться у "концертному стані" – у стані релаксації і слухають викладача із заплещеними очима, сидячи у зручних позах;
- активізація матеріалу проходить за допомогою драматизації, ігор, пісень, різноманітних вправ, при цьому студенти виконують різні ролі, широко використовують невербальні засоби комунікації;
- у центрі уваги – усномовленнєве спілкування, проте студенти пишуть твори та читають тексти;
- завдяки використанню резервів мимовільної пам'яті за один місяць досягається засвоєння на розмовному рівні близько 2000 слів [5, с. 302].

Отже, можемо зазначити, що у сучасному навчальному процесі неможливо обійтися без прийомів навіювання та самонавіювання. Це могутня зброя педагога вищої школи. Сугестивні технології – це невід'ємний елемент при викладанні та вивченні іноземної мови.

Література:

1. Волкова Н. П. Педагогіка : Навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Гончаров С. М. Сугестивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : Навчально-методичний посібник / С. М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2008. – 118 с.
3. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М., 2009. – 345 с.
4. Лозанов Г. Основы суггестологии / Г. Лозанов. – София, 1973. – 225 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Пальчевський С. С. Суггестопедагогіка: новітні освітні технології : Навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 351 с.

Петриченко И. Б.,
Днепропетровский национальный университет

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

У статті розглядаються проблеми вивчення російських фразеологізмів в іноземній аудиторії на початковому етапі навчання.

Ключові слова: фразеологізм, ідіома, міжкультурне спілкування.

В статье рассматриваются проблемы изучения русских фразеологизмов в иностранной аудитории на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: фразеологизм, идиома, межкультурное общение.

The article deals with the problems of Russian phraseologisms study with foreign audience at the beginner's level.

Key words: phraseologism, idiom, cross-cultural communication.

Усиление международных контактов и увеличение интереса к изучению языков в XXI веке привело к активизации межкультурного общения, в связи с этим проблематика соотношения языка и культуры на межнациональном уровне становится чрезвычайно актуальной. Вопросы межкультурного общения и взаимопонимания на занятиях русского языка как иностранного представлены в работах известных учёных (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой и др.). Формирование культурной компетенции иностранных учащихся является обязательным при изучении русского языка, поэтому преподавать его нужно “не только как новый код, как новый способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка” [2, с. 3]. В связи с этим следует отметить актуальность изучения русских фразеологических оборотов на уроках развития речи в иностранной аудитории.

Полноценная коммуникация иностранных студентов на русском языке становится затруднительной (а иногда и невозможной) без знания наиболее употребительных фразеологических оборотов. Незнание фразеологизмов создаёт предпосылки для коммуникативных ошибок и неудач в общении на русском языке. Большинство учебников по русскому языку для иностранных учащихся основано на стилистически нейтральной русской лексике, далёкой от живой реальной речи. В результате этого у студентов образуется огромный разрыв между теоретическими знаниями и реальной практикой общения на русском языке. Решить эту проблему – познакомить учащихся с наиболее употребительными русскими фразеологизмами, их значением, ситуацией употребления – является одной из главных задач преподавателя, работающего в иностранной аудитории.

Следует отметить, что фразеология как самостоятельная лингвистическая дисциплина возникла ещё в середине прошлого столетия. Её развитие было связано, прежде всего, с работами крупнейшего русского языковеда В.В. Виноградова, который определил задачи изучения фразеологических единиц, установил основные их типы и тем самым заложил основы фразеологии. За последнее десятилетие эта лингвистическая дисциплина получила небывалое развитие. Важность этой дисциплины обусловлена чрезвычайно высокой активностью употребления фразеологизмов в русской речи (как в устной, так и в письменной формах), вызванной социально-политическими изменениями в стране, отменой идеологической цензуры на литературу и прессу, свободой слова.

Объектом фразеологии являются цельные устойчивые сочетания слов, воспроизводимые в речи в готовом виде, как и слова, и являющиеся единицами языка. Однако до настоящего времени учёные не единодушны в определении фразеологической единицы. Наиболее распространённой в языкознании является концепция В.В. Виноградова, основой которой является понятие фразеологического связанного значения слова. По В.В. Виноградову, среди различных видов значений слов выделяется два наиболее общих разряда с точки зрения самостоятельности употребления: свободные значения слов, с которыми слово употребляется широко и относительно свободно, и фразеологически связанные значения, которые реализуются лишь в составе фразеологических единиц. Наличие слова со связанным значением в сочетании и создаёт фразеологическую единицу [3]. Кроме того, есть и более широкий подход, при котором к фразеологии относятся любые сочетания, воспроизводимые носителями языка как готовые. М.Н. Шанский относит к фразеологическим единицам словосочетания типа *всерьёз и надолго, оптом и в розницу* и т.п., а также пословицы, в которых сохраняется подлинное значение слов (например: *Поспешишь – людей насмешишь*) и называет их фразеологическими выражениями [4, с. 62]. Вопрос об отнесении пословиц к фразеологии до настоящего времени вызывает споры у учёных. Тем не менее, образные пословицы, имеющие иносказательное значение, представляют несомненный интерес и заслуживают их изучения в курсе фразеологии.

На уроках развития речи в иностранной аудитории преподаватель определяет фразеологический оборот как “образное выражение языка, которое устойчиво воспроизводится в речи и, как и слово, выполняет номинативную (назывную) функцию в языке и одновременно характеризует предмет” [1, с. 7]. Необходимо объяснить иностранным учащимся, что главное отличие фразеологического оборота от слова заключается в особенностях его семантики. Слово в языке может иметь прямое и переносное, образное значение. В отличие от слова, значение фразеологизма всегда переносное, метафорическое, образное. Общий смысл фразеологических оборотов невозможно понять исходя из простой суммы значений составляющих компонентов. Значение фразеологизма идиоматично, скрыто. Носители языка знают, понимают этот “скрытый” смысл фразеологизмов, а для иностранцев он всегда лингвистическая загадка, секрет. Именно поэтому фразеологические обороты являются наиболее сложной в семантическом плане группой языковых единиц для иностранных учащихся. Для того чтобы понимать “скрытые” значения слов, чтобы правильно понимать разговор русских людей и содержание произведений рус-

ских писателей, нужно знать самые употребительные фразеологические обороты русского языка, их значения и ситуации употребления.

Знакомить с русскими фразеологизмами необходимо на начальном этапе обучения иностранных студентов. Безусловно, начинать надо с образных выражений-реплик, которые русские люди традиционно употребляют в речи. На вопрос “Как дела?”, обычно отвечают “Хорошо (отлично, прекрасно), спасибо”. Если дела не очень хороши, используют фразеологизм *так себе*. Это значит: ни хорошо, ни плохо; средне. К таким образным выражениям-репликам можно отнести: *добро пожаловать, приятного аппетита, на здоровье, была не была, понятия не имею, слава Богу* и т.д.

Уместно знакомство с фразеологизмами на тематических уроках. Например, при изучении темы “Описание внешности и характера человека” предлагается объяснить студенту-иностранцу значение следующих фразеологических оборотов: *сёстры похожи как две капли воды, выглядеть ужасно как мокрая курица, у тебя золотое сердце, родиться в сорочке, ни рыба ни мясо* и др. Большой интерес у иностранных учащихся вызывают сравнительные обороты с именем прилагательным и союзом *как*. Например, сравнительные зоосемантические конструкции: *упрямый как осёл, тихий как овечка, грязный как свинья* и т.д. Или обороты с названиями растений: *стойкий как берёза, крепкий как орех, красный как свекла*. При объяснении данных оборотов уместно предложить студентам сравнить, сопоставить их с фразеологическими оборотами родного языка, ведь фразеологизмы любого языка отражают характер образного мышления народа, тесно связаны с культурой, историей, традициями народа.

Лексический материал на уроках русского языка в иностранной аудитории может быть предложен с учётом оформления грамматической структуры каждой фразеологической единицы, а также с учётом определённых программой грамматических тем. Например:

- **именительный падеж**: *доброе утро, общий язык, первое время, слабое место*;
- **родительный падеж**: *ни пуха ни пера, с первого взгляда, счастливого пути, без ума, цены нет, без пяти минут; сколько лет, сколько зим*;
- **дательный падеж**: *не верить ушам своим, не верить глазам своим, так себе*;
- **винительный падеж**: *взять себя в руки, минута в минуту, в первую очередь*;
- **творительный падеж**: *не за горами, главным образом, какими судьбами*;
- **предложный падеж**: *в двух словах, в двух шагах, играть на нервах, на носу*;
- **деепричастия**: *сложив руки, короче говоря, засучив рукава, не шутя*;
- **компаратив**: *как снег на голову, как рыба в воде, как без рук, как дважды два*.

Как специфические языковые единицы, отражающие национально-культурную семантику, фразеологизмы всегда представляют большой интерес, но и большие трудности для иностранцев. Вот почему правильное понимание содержания художественных текстов, разговора русских людей в разных жизненных ситуациях невозможно без знания наиболее употребительных идиом русского языка. Фразеологические обороты являются обязательной частью того лексического и культурного минимума, который необходим для адекватной коммуникации иностранцев на русском языке.

Литература:

1. Баско Н. В. Русский язык как иностранный. Русские фразеологизмы – легко и интересно : Учебное пособие. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 152 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Просвещение, 1983. – 248 с.
3. Виноградов В. В. Русский язык : Грамматическое учение о слове. – 2-е издание. – М. : Высш.шк., 1972. – 616 с.
4. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. – М. : Высш.шк., 1985. – 289 с.

Петрусевич Ю. А.,

Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г Шевченка

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ВМІННЯ МОНОЛОГУ-РОЗДУМУ ТА МОНОЛОГУ-ПЕРЕКОНАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті досліджується поняття монологу-роздуму та монологу-переконавання, наводяться спеціальні уміння для оволодіння монологом-роздумом та монологом-переконаванням, розглядається поняття контролю та взаємоконтролю мовленнєвих навичок та вмінь студентів, представлені функції контролю, обґрунтовано вибір критеріїв оцінювання монологічного мовлення студентів-майбутніх учителів другого року навчання.

Ключові слова: *монолог-роздум, монолог-переконавання, контроль, взаємоконтроль, функції контролю, критерії оцінювання монологічного мовлення.*

В статье исследуется понятие монолога-рассуждения и монолога-убеждения, определяются специальные умения для овладения монологом-рассуждением и монологом-убеждением, рассматривается понятие контроля и взаимоконтроля речевых навыков и умений студентов, представлены функции контроля, обоснован выбор критериев оценивания монологической речи студентов-будущих учителей второго года обучения.

Ключевые слова: *монолог-рассуждение, монолог-переубеждение, контроль, взаимоконтроль, функции контроля, критерии оценивания монологической речи.*

The article deals with the notions of argumentative monologue and persuasive monologue, the special skills of argumentative monologue and persuasive monologue are grounded; the notions of monologue control and reciprocal control are defined; the functions of control are presented, the choice of argumentative monologue assessment criteria is determined.

Key words: *argumentative monologue, persuasive monologue, control, reciprocal control, the functions of control, monologue assessment criteria.*

Проблема оцінювання та контролю говоріння не нова і розроблялась такими дослідниками і науковцями, як В.Л. Скалкін, Ю.І. Пассов, Н.К. Скляренко, С.Ф. Шатілов, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Н.М. Топтигіна, Т.М. Фоменко, О.С. Парнюгин, І.М. Андреасян, Gillian Brown, George Yule, Scott Thornbury, Rudolph F. Verderber, Kathleen S. Verderber, Deanna D. Sellnow тощо. Але недостатньо дослідженим є питання визначення критеріїв оцінювання монологу переконавання чи монологу-роздуму під час здійснення інтерактивного навчання ММ студентів-майбутніх учителів другого року навчання. Розробка спеціальних в межах цього дослідження критеріїв оцінювання ММ і є **метою** нашої статті.

Як зазначається у Програмі, студенти по закінченню другого року навчання повинні вміти використовувати комунікативні стратегії для спілкування, обґрунтовувати і доводити власну думку оточуючим, окреслювати проблеми, наводити причини їх виникнення і передбачувати наслідки, зважувати на недоліки та переваги того чи іншого явища, пропонувати шляхи вирішення складної ситуації, посилаючись на різні джерела при аргументуванні, вміти співпрацювати в групі, подаючи або заперечуючи ідеї, вживати заповнювачі пауз, а також, володіти різними функціональними типами монологу, зокрема, монологом-роздумом (монологом-міркуванням) та монологом-переконаванням.

Монолог-роздум відрізняється від інших форм монологічного мовлення (ММ) тим, що спирається на умовиводи як процес мислення. В ході процесу мислення відбувається доведення вихідної тези чи судження і робиться висновок. *Об'єктом* роздуму є певна проблема, яка вирішується у процесі розмірковування. *Метою* монологу-роздуму та монологу-переконавання є створення у слухачів нового поняття або часткова зміна (модифікація) усталеного поняття, переконавання слухачів, формування в них конкретних мотивів, поглядів, спонукання до певних дій. Якщо результат роздумів уже відомий, то мовець знаходить йому обґрунтування [6, с. 48].

Здатність реалізовувати монолог-міркування або монолог-переконавання відбувається завдяки формуванню у студентів таких *умінь*: організовувати композиційно-змістову структуру повідомлення; розкривати змістові компоненти (тему, провідну ідею, основну думку); адекватно співвідносити змістові компоненти із структурними (вступ, теза або антитеза, аргументація переконавання, висновок або заключення); формулювати тезу, яку студент доводить або спростовує; пропонувати аргументи “за” чи “проти”; підкріплювати аргументи прикладами; робити логічні висновки з отриманої інформації та чітко і логічно викладати їх співрозмовнику, співвідносити їх з тезою; пом'якшувати категоричність висловлювання за допомогою відповідних мовленнєвих засобів [2, с. 82]; уміння швидко орієнтуватися в умовах спілкування [9, с. 55].

Для об'єктивної та ефективної перевірки ступеня сформованості зазначених умінь, на нашу думку, доцільно визначити ряд критеріїв оцінювання ММ, яке відбувається під час контролю рівня володіння студентами висловлюванням монологу-роздуму або монологу-переконавання.

Кожен дослідник, займаючись контролем ММ, пропонував власний підхід до оцінювання навичок і вмінь ММ.

Так, О.С. Парнюгин, займаючись проблемою контролю у навчанні усного іншомовного спілкування студентів молодших курсів мовного ВНЗ, слідом за Г.І. Богіним, наводить критерії, за якими оцінюється усномовленнєва діяльність студента: правильність (граматична, лексична, фонетична); швидкість – відсутність довгих пауз при передачі інформації; насиченість – широке використання усіх мовних засобів; адекватний вибір мовних одиниць відповідно комунікативного наміру мовця; адекватна комплектація – відсутність “соціальної неадекватності” мовленнєвого вчинку.

Автор відмічає, що ключовими є правильність та швидкість висловлювання, лише шляхом вдосконалення цих критеріїв досягається успішність ММ відповідно інших [4, с. 12].

На думку О.О. Української, яка присвятила увагу тестуванню рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх учителів у говорінні, об'єктами контролю є: мовленнєві вміння говоріння, конкретизовані відповідно до типових ситуацій використання ІМ; аргументація як комплекс мовних засобів, які використовуються для впливу на поведінку іншої людини з метою досягнення своїх цілей; відповідність висловлювання комунікативній ситуації [8, с. 82].

Т.О. Ладиженська вважала основними критеріями, на які слід спиратися викладачу, оцінюючи ММ студентів, достовірність і граматична правильність, послідовність думок у висловлювання, здатність наводити аргументи з різних джерел [3, с. 231].

Британські дослідники Gillian Brown та George Yule, займаючись проблемою навчання говоріння, також описали критерії оцінювання ММ. Такими є відповідність обраному виду монологу; граматична правильність; відповідність лексично-стилістичного забарвлення монологу комунікативній ситуації; достатній темп мовлення, вірна вимова; інформативність [10, с. 104].

У своїй праці "How to Teach Speaking" Scott Thornbury наводить два способи оцінювання студентів: на основі загального враження від монологу ставиться одна оцінка (так зване, холистичне оцінювання), або окрема оцінка за кожен аспект мовлення (аналітичне оцінювання). Спосіб холистичного оцінювання є швидшим, використовується в поточному тестуванні. Проведення аналітичного оцінювання займає більше часу, але змушує студентів звертати увагу на кожен аспект мовлення. Однак, потрібно мати на увазі, що звертаючи увагу на недоліки кожного аспекту, викладач не зважає на загальну картину виступу. Thornbury називає такий ефект "a wood-and-trees situation". Тому, для проведення аналітичного способу оцінювання ММ студентів, дослідник зауважує на доцільність обрання чотирьох або п'яти найголовніших аспектів, згідно яких відбуватиметься оцінювання говоріння студентів. Як приклад, Scott Thornbury наводить дескриптори, що описані у кембріджському CELS Test of Speaking, де зазначено чотири критерії оцінювання монологічних умінь та навичок студентів рівня B1, B2: граматична і лексична правильність; зв'язність висловлювання; фонетична та інтонаційна правильність вимови; "інтерактивність" комунікації, тобто взаємодія з іншими учасниками спілкування, співпраця.

Крім того, Scott Thornbury згадує CEF (Common European Framework) дескриптори для усномовленнєвої комунікації: вміння висловлюватись по черзі; вміння вживати комунікативні стратегії; спонтанність; здатність запитувати, якщо щось не зрозуміло; обмін інформацією; вживання стратегій "ввічливого спілкування" [12, с. 130].

В інших британських стандартизованих тестах наводяться схожі критерії оцінювання мовленнєвих навичок і умінь говоріння.

Так, при складанні TOEIC Speaking Test (the Test of English for International Communication), якій націлений на перевірку здатності особи спілкуватися англійською мовою на побутові теми, ММ студента перевіряється за критеріями фонетичної, граматичної, лексичної та інтонаційної правильності, зв'язності висловлювання, повноти викладу, відповідності монологу ситуації спілкування.

Cambridge IELTS (International English Language Testing System) рівня B2 пропонує оцінювати говоріння студентів за достатнім темпом мовлення, відповідністю висловлювання ситуації, вільним володінням лексичними та граматичними засобами, правильністю вимови.

Відповідно дескрипторам в усному мовленні Cambridge FCE Tests (First Certificate in English), оцінюються незалежні виступи студентів згідно чотирьох аналітичних критеріїв: граматики та лексики, здатність вести монолог, вимова, а також, вміння співпрацювати з іншими.

Обрані викладачем приййоми та форми контролю мають виконувати не тільки контролюючу, а й навчальну функцію, бути цікавими для студентів, відповідати їх віковим і професійним особливостям, не вимагати значних зусиль для перевірки та обробки результатів, мають перевіряти лише одну форму спілкування [1, с. 222]. До інших функцій контролю додаються діагностуюча, управлінська, мотивуюча, оціночна, виховна та розвиваюча функції [9, с. 11].

Під час реалізації інтерактивного навчання ММ на основі художніх творів проводиться контроль та оцінювання не лише говоріння, але і читання. Об'єктом контролю у читанні виступає рівень розуміння твору. На думку С.К. Фоломкіної, на цьому етапі роботи з твором контроль виконує три функції: функцію контролю за виконанням завдання, функцію керування та функцію навчання. Перевіряючи рівень та результати роботи студентів з твором для домашнього читання потрібно слідкувати, щоб об'єктом контролю була змістовна, а не мовна, сторона твору. Труднощі розуміння оповідання слід долати, спираючись на текст оповідання та підказки викладача як на опору, таким чином студенти мають можливість самостійно виправити помилки. Слідом за С.К. Фоломкіною, ми виокремлюємо критерії оцінювання якості розуміння твору читачем:

- визначення теми твору студентом;
- усвідомлення комунікативного наміру автора;
- ставлення студентів до твору, його оцінка.

Перевірку рівня сформованості читацької компетенції студентів слід здійснювати у відповідності до комунікативної мети, виду читання (у нашому випадку – ознайомлюючого читання) та характером оповідання [1, с. 245]. Найдоцільнішою формою перевірки розуміння студентами твору і дисциплінарного контролю за виконанням домашнього завдання є тестова усна або письмова форма. Переваги тестового контролю, такі як оперативність здійснення перевірки та отримання результатів, широкі коло студентів, що одночасно проходять перевірку, варіативність кількості та складу тестових завдань, були доведені провідними науковцями. Після опрацювання твору вдома, студенти виконують певну кількість тестових завдань, котрі перевіряються викладачем на занятті. Структура тесту має відповідати певним вимогам. Тест містить загальну інструкцію, де вказаний час виконання тестового завдання, кількість завдань в тесті та їх призначення; інструкцію для екзаменатора з оцінювання результатів та методичні рекомендації (за потребою); власне завдання тесту [9, с. 17].

Наведемо приклад тестового завдання до оповідання Роалда Дала "Taste" (Taste and other Tales: 1) для перевірки розуміння твору студентами.

Приклад 2.1.1

Тип завдання	Не комунікативне
Вид завдання	тест множинного вибору
Мета	перевірити рівень розуміння твору
Кількість студентів	уся група
Необхідний час	5 хв.
Обладнання	аркуші з тестовим завданням

You are going to read a short-story “Taste” by Roald Dahl. For questions 1 – 7, choose the answer (a, b, c or d) which you think fits best according to the text.

1) Mike Schofield lived ...

- a) in a capital of Wales;
- b) in a capital of England;
- c) in a capital of Scotland;
- d) in a capital of Northern Ireland.

2) Richard Pratt gave up smoking because...

- a) of his passion for food and beverages;
- b) he didn't like smoking people;
- c) he didn't appreciate smoking at a dinner table;
- d) he was afraid to loose sense of taste.

Слідом за Ю.І. Пассовим, який вважає, що тих, хто навчається потрібно починати “переводити в режим” самоконтролю і взаємоконтролю вже в школі [5, с. 318], в межах інтерактивного навчання ММ ми пропонуємо здійснювати аналітичне взаємоконтроль і взаємооцінювання. Такий підхід, по-перше, відповідає принципу професійного навчання. По-друге, заощаджується час викладача, відведений для перевірки вмінь і навичок ММ. По-третє, одночасно всі студенти групи знаходяться під контролем, навіть, якщо вчитель фізично не має можливості прослухати кожного студента (наприклад, при роботі в малих групах). До того ж, зникає психологічна напруженість контролю і оцінювання, якщо роль контролера виконує товариш. І, нарешті, фіксований взаємоконтроль показує об'єктивну картину успішності студента у ММ для справедливого оцінювання.

Для реалізації взаємооцінювання як професійного компоненту в межах інтерактивного навчання ми пропонуємо на початку заняття з домашнього читання роздавати кожному студенту спеціальну таблицю, куди він заноситиме результати оцінювання однокласників [12, с. 130; 10, с. 104; 5, с. 328]. Кожен дослідник називає таку таблицю по-своєму. Так, Brown Gillian називає її “An assessment profile”, Ю.І. Пассов – “Карта диференційного контролю”. Ми пропонуємо називати таблицю “Карта успішності студента в оволодінні ММ”. В кінці кожного заняття викладачу доцільно збирати результати роботи студентів, обробляти їх, фіксувати слабкі сторони студентів, оцінювати тих, хто навчається.

Зогляду на проаналізовану літературу з питання оцінювання мовлення студентів, ми пропонуємо правильність монологічного висловлювання студента розглядати через призму **критеріїв оцінювання ММ**:

- відповідність висловлювання ситуації спілкування і його цілеспрямованість;
- зв'язність і логічність висловлювання;
- мовна та мовленнєва правильність монологу;
- відповідність висловлювання обраному виду монологу;
- обсяг монологічного висловлювання.

Наявність певної ситуації для монологічного висловлювання визначає його (ММ) мету, адресата мовлення, причину, з якої відбувається мовленнєва взаємодія. Відповідно до цього студент обирає відповідні мовні засоби ситуації спілкування, визначає обсяг монологу, визначає стиль поведінки відповідно ролі спілкування тощо. Готуючись висловити думку з приводу прочитаного або почутого, студент має повідомити причину висловлювання, та з якою метою студент говоритиме. Наприклад, “N, я розумію і поважаю твою думку, але хочу не погодитись, оскільки ...”. Таким чином зберігається логічність та плавність обговорення, студенти не відволікаючись слухають думку іншого.

Зв'язність та логічність висловлювання досягається за наявністю композиційних складових монологу (вступ, основна частина, висновок), їх послідовний виклад. Відповідність таким вимогам забезпечує студенту найвищий бал згідно цього критерію. Окрім трьох згаданих складових кожного монологічного висловлювання, в рамках навчання монологу-міркування або монологу-переконання додається ще один компонент: теза або антитеза, які треба довести або спростувати. Замість загальної інформації, що слугує способом залучення уваги читача, введення в тему оповіді, буде звучати предмет або теза, з приводу якої мовець висловлюється. Тож, в залежності від мовленнєвої інтенції, студент обирає одну з двох схем виступу: **вступ – теза / антитеза – основна частина (доведення) – висновок або теза / антитеза – основна частина (доведення) – висновок** [13, с. 263].

Мовна правильність ММ – це стилістично залежна граматична коректність побудови речень, вживання відповідних стилів та ситуації спілкування лексичних одиниць, вірне вживання інтонаційних моделей, що набуває особливого значення при веденні монологу-переконання.

Для монологу-переконання і монологу-міркування характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями, який одночасно може бути асоціативним і логіко-семантичним, а структура монологу ускладнюється різними включеннями: сильними переживаннями, великою кількістю асоціацій, репліками; зображеннями зовнішніх вражень, що вносять напруженість у психічний стан героя художнього оповідання, виявляючи емоційну забарвленість.

ність роздуму [7, с. 8]. Зв'язність висловлювання виражається у композиційно-змістовій єдності повідомлення як продукту говоріння, що досягається шляхом уживання засобів міжфразового зв'язку.

Згідно кількісно-сислової класифікації В.Л. Скалкіна, для інтерактивного навчання студентів другого року навчання ММ на основі художнього твору характерними є такі різновиди монологу, як фрагментарне висловлювання (4-6 повних речень), виступ (13-20 повних речень), доповідь (більше 20 повних розгорнутих речень).

Таким чином, карта успішності студентів у ММ має такий вигляд:

Таблиця 2.1.1

№	ІІ студента	Відповідність ситуації, цілеспрямованість	Зв'язність, логічність викладу	мовна правильність	відповідність обраному типу монологу	обсяг
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

Отже, з усього сказаного вище можна зробити висновок, предметом самостійного монологічного мовлення є власна думка студента. В ролі кінцевого продукту виступає усний текст, який формується студентом під час монологічного висловлювання. Тип монологу, який являє собою логічний розвиток теми, побудову судження і висновок – це монолог-роздум (міркування) або його різновид – монолог-переконання. Для монологу-роздуму характерне виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Показниками сформованості вміння укласти зв'язне монологічне висловлювання у монолозі-роздумі є такі вміння: повно висловлюватись щодо запропонованої комунікативної ситуації, з'єднувати мовленнєві зразки, вміння правильно оформити ММ граматичними, лексичними, фонетичними засобами англійської мови, вміння переконати співбесідника, спонукати його до дій, уміти довести "за" і "проти". І, відповідно, критерії оцінювання вмінь монологу-роздуму виходять з того, що має уміти студент для здійснення успішної та ефективної монологічної інтеракції. Це такі критерії, як відповідність висловлювання ситуації спілкування і його цілеспрямованість, зв'язність і логічність висловлювання, мовна та мовленнєва правильність монологу, відповідність висловлювання обраному виду монологу та обсяг монологічного висловлювання.

Беручи до уваги ранню професіоналізацію при інтерактивному навчанні ММ доцільно застосовувати прийом взаємонавчання, що виражається у наявності взаємооцінювальної таблиці для кожного студента.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці ефективного комплексу завдань для інтерактивного навчання ММ, враховуючи зазначені вище критерії оцінювання монологічного висловлювання.

Література:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр "Академия", 2006. – 336 с.
2. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Світлана Естланівна Кіржнер. – Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2009. – 265 с.
3. Методика развития речи на уроках русского языка : Кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.
4. Парнюгин А. С. Контроль в обучении устному иноязычному общению студентов младших курсов языкового вуза (английский язык) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / А. С. Парнюгин. – Томск. – 2007. – 23 с.
5. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Ефим Израилевич Пассов, Е. И. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка).
6. Петрова Т. О. Врахування лінгвістичних особливостей у процесі навчання усного підготовленого монологу-переконання англійською мовою // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир : Вид. центр ЖПУ, 2009. – Вип. 46. – С. 48-52.
7. Сенічева О. А. Засоби вираження внутрішнього мовлення в художньому тексті : атореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 10.02.15 – загальне мовознавство / Ольга Анатоліївна Сенічева. – Донецьк, 2005. – 19 с.
8. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Олександрівна Українська. – Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2009. – 300 с.
9. Фоменко Т. М. Тесты как форма контроля / Татьяна Михайловна Фоменко. – М. : Просвещение. – 2008. – 176 с.
10. Brown Gillian, Yule George. Teaching the Spoken Language, Cambridge Language Teaching Library. – Cambridge University Press, 2001. – 163 p.
11. Roald Dahl. Taste and other Tales. – Pinguin Books Ltd., 1999. – 62 p.
12. Thornbury Scott. How to Teach Speaking / Scott Thornbury. – Pearson-Longman, 2005. – 156 p.
13. Verderber Rudolph F, Verderber Kathleen S., Sellnow Deanna D. The Challebge of Effective Speaking, Fourteenth Edition. – Thompson Learning Inc., 2008. – 358 p.

Потюк І. Є.,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

РОЛЬ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті проаналізовано розуміння стратегічної компетенції та її вплив на формування комунікативної компетенції, використовуючи комунікативні й навчальні стратегії у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: комунікативна компетенція, стратегічна компетенція, автономія учня, стиль навчання, комунікативні й навчальні стратегії.

В статье проанализировано понимание стратегической компетенции и ее влияния на формирование коммуникативной компетенции, используя коммуникативные стратегии и стратегии обучения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, стратегическая компетентность, автономия ученика, стиль обучения, коммуникативные стратегии и стратегии обучения.

The paper explores the understanding of strategic competence and its influence on the formation of communicative competence using communication and learning strategies.

Keywords: communicative competence, strategic competence, learner's autonomy, learning style, communication and learning strategies.

У сучасних умовах загальноєвропейської та глобальної інтеграції володіння іноземними мовами, а саме мовами міжнародного спілкування, є інструментом ефективною крос-культурної взаємодії людей, і саме тому мові відводиться важлива роль у формуванні особистості, яка здатна наводити контакти та досягати взаєморозуміння із представниками інших культур. Мовна компетентність в іномовному середовищі повинна сприяти не лише загальному розвитку особистості, а й збагаченню фахового досвіду за рахунок усвідомлення відмінностей між мовами та культурами у різних країнах, що, в свою чергу, висуває нові вимоги щодо вдосконалення системи навчання іноземних мов.

Так, одним із важливих напрямків розвитку здатності учня самостійно здійснювати свою навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою є формування у нього оптимальних комунікативних стратегій, адже при обмежених мовних ресурсах, якими володіють початківці у вивченні іноземної мови, вміння ефективно та цільно використовувати стратегії дає їм можливість поглибити та урізноманітнити словниковий запас, а відтак і підвищити свою комунікативну компетенцію.

Отже, **метою** статті є охарактеризувати аспекти проблеми формування стратегічної компетенції як складової іномовної комунікативної компетенції, та обґрунтувати її важливість на сучасному етапі навчально-виховного процесу.

Авторами терміна “стратегічна компетенція” були освітяни М. Кенейл і М. Свейн, які у 1980 році, вивчаючи проблеми викладання та оволодіння іноземними мовами, розглядали його як складову комунікативної компетенції [5, с. 125]. На їхню думку, стратегічна компетенція “полягає у досконалому володінні стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяні, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю в одній або декількох сферах комунікативної компетенції, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування” [6, с. 30; 3].

Власне поняття стратегічної компетенції розглядається методистами через призму таких семантично споріднених понять як: стратегії навчання, автономія суб’єктів навчання, індивідуально-раціональний стиль навчальної діяльності. Всі ці поняття характеризують актуальну сьогодні методичну тенденцію, що передбачає організацію навчання навколо його суб’єкта (student-centered approach to teaching, student’s autonomy) з урахуванням індивідуальних психологічних відмінностей останнього, важливих для гуманізації освітнього процесу (individual differences, learning styles).

Важливим у вивченні іноземної мови є знання про те, що на сучасному етапі розробки теорії комунікативної компетенції поняття стратегічної компетенції передбачає такі складові як комунікативні та навчальні стратегії. В той час як комунікативні стратегії мають на меті цілеспрямоване подолання проблем у спілкуванні [4], навчальні стратегії виступають знаряддям оволодіння іноземною мовою в цілому. Тому нерідко дослідники цієї проблеми розглядають навчальні стратегії як більш широкі поняття [15] або підкреслюють, що використання комунікативних стратегій сприяє розвитку навчальних стратегій [16].

Також вважається, що стратегічна компетенція формується, якщо вчитель створює необхідні умови навчання, за яких учні використовують і вправляються у застосуванні комунікативних стратегій [20].

Питання комунікативних стратегій було і залишається важливим аспектом вивчення іноземної мови, адже, як стверджує арабський лінгвіст Г.Ребєб’єх, свідоме їх вживання сприяє розумінню невідомих мовних одиниць при спілкуванні [18, с. 194], а також, наголошує вчений, успішне вивчення іноземної мови – це формування не лише граматичної, соціолінгвістичної та семантичної компетенції, а й стратегічної, яка і передбачає використання комунікативних стратегій [18, с. 194]. Інший науковець, А. Малекі, переконаний, що використання комунікативних стратегій є обов’язковим в освітньому процесі й повинно бути включено у навчальні програми [17, с. 594], і результатами своїх досліджень підтверджує те, що навчання комунікативних стратегій є педагогічно доцільним, що їх застосування позитивно впливає на результативне вивчення іноземної мови, а дидактичні матеріали, які містять завдання для формування комунікативних стратегій, є більш ефективними, ніж ті, у яких вони відсутні [17, с. 583-594].

Лінгвісти виділяють два підходи до аналізу та класифікації комунікативних стратегій: лінгвістичний (інтерактивний) та когнітивний. Згідно лінгвістичного підходу (запропонований лінгвістом Елейн Терон), співрозмовники, маючи різний рівень лінгвістичної компетенції, використовують комунікативні стратегії для того, щоб порозумітися (дійти згоди) [21, с. 419], тобто успішно здійснити різні види комунікативної мовленнєвої діяльності. Представники когнітивного підходу (зокрема, К. Ферч, Г. Каспер), розглядаючи комунікативні стратегії у психолінгвістичній площині, переконані, що вони є процесами, які відбуваються саме у людині, яка вивчає іноземну мову, акцентуючи увагу на сприйнятті, плануванні та продукуванні мовлення при виникненні труднощів [11].

Беручи за основу вище розглянуті підходи, вчені [21, с. 429] виділяють наступні типи / категорії комунікативних стратегій: перифраз (апроксимація, словотвір, парафраз); інтерференція (буквальний переклад, вживання слова на рідній мові, не перекладаючи його); звернення за допомогою; імітація/жестикуляція; уникнення теми дискусії чи обірваність повідомлення.

Згідно досліджень Ендрю Коена, вище перелічені стратегії належать до міжмовних, оскільки науковець вважає, що комунікативні стратегії включають міжмовні та внутрішньомовні стратегії [9, с. 5-6; 8, с. 3] (наприклад, застосування граматичного правила чи значення лексичної одиниці з одного контексту в іншому).

Так, ми бачимо, що комунікативні стратегії є тими засобами, які дають можливість підтримувати розмову тоді, коли ви невпевнені у своїх знаннях, підсилюючи, у такий спосіб, лінгвістичну впевненість у собі. Наприклад, учні можуть звертатися до комунікативних стратегій для того, аби направити розмову в інше русло (уникнути теми, яка викликає у них мовні труднощі, або ж у якій вони не є компетентними), висловити думку чи описати концепт у креативний спосіб (для прикладу, перефразувавши його), організувати процес розмови так, що невідому лексему чи явище їм пояснить співбесідник.

Характеризуючи навчальні стратегії, якими учні послуговуються для вивчення іноземних мов, слід зазначити, що вони поділяються на: 1) стратегії вивчення (*second language learning strategies*) та 2) вживання (*second language use strategies*). Метою використання перших є допомога учням у поглибленні їхніх знань з іноземної мови, тоді як другі зосереджуються в основному на застосуванні знань (мови, яка вивчається), якими учні володіють у міжмовній комунікації. Лінгвісти схиляються до думки, що комунікативні стратегії є складовими саме стратегій вживання, так як в їх основі лежить передача (сприйняття) суттєвої інформації, яка є новою для реципієнта. Хоча слід зазначити, що вони (комунікативні стратегії) не завжди можуть мати вплив на процес навчання: скажімо, при формуванні лексичної компетенції учні можуть використовувати нову лексичну одиницю на уроці лише для того, щоб висловити думку, а не намагатися запам'ятати її; і навпаки, вони можуть вживати невідоме слово безвідносно до певного комунікативного аспекту, а лише з метою швидшого засвоєння.

Суттєвим для успішного формування стратегічної компетенції учнів є вміле поєднання вчителем комунікативних і навчальних стратегій задля досягнення ефективних результатів спілкування іноземною мовою та індивідуалізації освітнього процесу.

Як відзначає М. Греммо [13, с. 151], за останні 25 років все більша увага у дослідженнях зосереджується на автономії учня (*learner autonomy*), самостійному навчанні (*self-directed learning*) та індивідуалізованому / незалежному вивченні (*individualized / independent learning*) іноземної мови, що доводить той факт, що автономія учня повинна стати невід'ємною складовою навчального процесу. Так, Р. Олрайт [3, с. 35] переконаний, що ідея автономії учня була довгий час пов'язана із радикальною реструктуризацією методики викладання іноземних мов, і передбачала відмову від традиційних та впровадження абсолютно нових методів навчання. Проте, необхідно пам'ятати, що розвиток автономії у навчанні передбачає співпрацю та взаємозалежність, а не навчання в ізоляції. Фактично, автономний/самостійний учень приймає активну участь в освітньому процесі, генеруючи ідеї й ініціативно використовуючи навчальні можливості, а не просто реагує на різноманітні стимули вчителя. В межах такої концепції, навчання є не просто механічним запам'ятовуванням, а конструктивним процесом, який передбачає виокремлення раціональних зерен з тих чи інших подій [7, с. 271]. Тобто, розвиток в учнів такої характеристики як автономія/самостійність у навчанні є однією із, а точніше, необхідною умовою для формування стратегічної компетенції у вивченні іноземної мови, що, фактично, є запорукою успішної самостійної реалізації будь-якого навчального завдання із можливістю застосування різних стратегій, стилів, тактик та прийомів.

У зв'язку з цим варто зазначити, що дослідники дійшли висновку, що учні, вивчаючи іноземну мову чи будь-який інший предмет, можуть застосовувати абсолютно відмінні підходи до виконання завдань, ввівши, таким чином, в наукову термінологію концепт "стилі навчання" – загальні прийоми, які координують навчальну діяльність [10, с. 9] і є безпосередньо пов'язаними із навчальними стратегіями; інші ж фахівці трактують їх як "персональні якості, що впливають на здатність учня одержувати інформацію, взаємодіяти з однокласниками та вчителем, брати участь у процесі набуття досвіду навчання" [12].

Дослідження показують, що у реальному педагогічному процесі однією із важливих складових є створення умов (у сучасній педагогічній літературі широко вживається як термін "педагогічний фактор"), що впливають на формування та розвиток тих стильових рис учнів, які є найважливішими для успішного здійснення навчальної та самоосвітньої діяльності. Так, фахівці виокремлюють шість категорій навчальних стилів [12; 14]: незалежний, залежний, компетативний, колаборативний, замкнутий, патісіпантний.

Значний вплив на процес формування стилю навчальної діяльності має поєднання різних стилів учнів в одному класі, а також розбіжності щодо навчального стилю учнів та стилю педагогічної діяльності вчителя [1]. Так, Б. Лу Лівер вперше порушила проблему "конфлікту стилів", тобто розбіжності щодо стилю навчально-пізнавальної діяльності учня й стилю педагогічної діяльності вчителя, а також стилями інших учнів у класі [2, с. 325]. Вважається, що вчителі повинні підбирати методи, матеріали, ресурси так, щоб вони відповідали стилю навчання й максимально сприяли навчальному потенціалу кожного учня [19].

Таким чином, стратегічна компетенція (яка у нашому розумінні включає комунікативні й навчальні стратегії, автономію суб'єктів навчання та індивідуально-раціональний стиль навчальної діяльності) характеризується як

здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для запобігання або усунення труднощів при спілкуванні, а також максимального досягнення поставлених цілей, удосконалення володіння мовою, отримання мовленнєвого і соціального досвіду за умов недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації. А також вона допомагає учням стати ефективними та самостійними у навчанні та житті, розвиває самосвідомість й почуття відповідальності за власні дії. Тому, основна увага у навчанні повинна приділятися формуванню не стільки знань, скільки переконань, поглядів, адже кожному суб'єкту навчання притаманна індивідуальність, яка проявляється у способах роботи (навчання) та її результатах.

Отже, стратегічне вивчення іноземної мови сприяє успішному її використанню в реальному спілкуванні, адже тактичний розвиток комунікативних навичок дозволяє в обмежений термін часу надати учням досить ґрунтовних знань, забезпечити високий рівень опанування та закріплення матеріалу на практиці, що, за умов комунікативної спрямованості навчального процесу, який орієнтує навчання на активну участь у спілкуванні як на найбільш пріоритетну форму мовленнєвої і розумової діяльності, є досить вагомим мотиваційним фактором.

Література:

1. Рожина В. А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности учащихся начальной школы [Электронный ресурс] / В. А. Рожина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : Теория и практика : региональный сб. науч. тр. – Вып. 2. – Режим доступа : <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253259754062500/Default.Aspх>.
2. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
3. Allwright R. (1988). Autonomy and individuation in whole class instruction / R. Allwright // Brooks, A. & Grundy, P. (Eds.), *Individualization and autonomy in language learning*. British Council. – 1998. – P. 35-44.
4. Bialystok E. *Communication strategies : A Psychological Analysis of Second-language use* / Bialystok E. – Oxford : Blackwell, 1990. – 223 p.
5. Byram M. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* / M. Byram. – Routledge, 2000. – 721p. : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://books.google.com.ua/books>.
6. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1. – P. 1-47.
7. Candy P.C. *Self-direction for Lifelong Learning* / P. C. Candy. – California : Jossey-Bass, 1991. – 567p.
8. Cohen A. D. Assessing and enhancing language learners' strategies / A. D. Cohen // *Hebrew Higher Education*. – 2002. – 10. – P. 1-11.
9. Cohen A. D., Weaver S. J. Strategies-based instruction for second language learners / A. D. Cohen, S. J. Weaver // *Learners and language learning*. – 1998. – Anthology Series 39. – P. 1-25.
10. Cornett C. What You Should Know about Teaching and Learning Styles / C. Cornett. – Bloomington, 1983. – P. 1-15.
11. Faerch C, Kasper G. Plans and strategies in foreign language communication / C. Faerch, G. Kasper. – London : Longman, 1983. – P. 20-60.
12. Grasha, A. F. *Teaching with style* / A. F. Grasha. – Pittsburgh, PA : Alliance, 1996. – 397 p.
13. Gremmo M. J. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning : the history of an idea / M. J. Gremmo // *System*. – 1995. – 23/2. – P. 151-164.
14. Hruska-Riechmann, S., Grasha, A. F. The Grasha-Riechmann student learning style scales / S. Hruska-Riechmann, A. F. Grasha // – *Student learning styles and brain behavior* Reston, J. Keefe (Ed.). VA : National Association of Secondary School Principals. – 1982. – P. 81-86.
15. Lessard-Clouston M. Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education / M. Lessard-Clouston // *Ronko : K. G. Studies in English*. – 25. – 1997. – P. 131-150.
16. Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies / D. Little // R. Pemberton, S. L. Edward, W. W. F. Or, and H. D. Pierson (Eds.) : *Taking Control : Autonomy in Language Learning*. – Hong Kong : Hong Kong University Press, 1996. – P. 203-219.
17. Maleki A. Teachability of communication strategies : An Iranian experience / A. Maleki // *System*. – 2007. – 35(4). – P. 583-594.
18. Rabab'ah G. Communication problems facing Arab learners of English / G. Rabab'ah // *Journal of Language and learning*. – 2005. – 3(1). – P.1 94.
19. Sarasin, L. C. Learning style perspectives: Impact in the classroom / L. C. Sarasin. – Madison, WI : Atwood, 1998. – 79 p.
20. Scattergood E. Encouraging the Use of Strategies to Improve Communication in the EFL Classroom / E. Scattergood // *The Language Teacher* : [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/06/scattergood>.
21. Tarone E. communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage / E. Tarone // *Language Learning*. – 1980. – 30(2). – P. 417-431.

Пришляк О. Ю.,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

КООПЕРАТИВНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті актуалізовано проблему застосування у вищих навчальних закладах методики кооперативного навчання студентів у процесі вивчення іноземних мов; обґрунтовано й охарактеризовано моделі кооперативного навчання та подано практичні шляхи його застосування.

Ключові слова: кооперативна методика навчання, іноземна мова, спілкування, взаємозалежність, робота у групах.

В данной статье поднимается проблема актуальности использования методики кооперативного обучения в процессе изучения иностранного языка как залога успешного позитивного обучения. Автор уделяет особое внимание концепции развития модели кооперативного обучения и предлагает практические пути использования данной методики.

Ключевые слова: кооперативная методика обучения, общение, взаимозависимость, работа в группах.

The article deals with the problem of implementation of the cooperative learning model in the process of foreign language's study as means of educational improvement. The author paid special attention to the concept of the cooperative learning model's development, to practical recommendations as to its usage in the process of learning.

Keywords: cooperative learning strategies, communication, mutual dependence, team work.

Проблема. Аналіз останніх досліджень свідчить про зростання уваги науковців і практиків до впровадження у навчальний процес інноваційних методик формування комунікативної культури. Методика кооперативного навчання є актуальною у світовій практиці вже багато років, а її впровадження викликає дискусію серед зарубіжних та вітчизняних науковців.

Актуальність дослідження. Кооперативна методика навчання ґрунтується на філософії конструктивізму й постмодернізму, яка стає методологічною основою освітньої політики, філософією освіти в ХХІ столітті. Зарубіжні дослідження кооперативного, конкурентного й індивідуального навчання доводять, що співробітництво зумовлює вищий рівень досягнень і більшу продуктивність; панування турботливіших, чуйніших взаємин; міцніше психологічне здоров'я, соціальну компетентність і самоповагу.

Навчання іноземної мови сьогодні є одним із невід'ємних компонентів загальної та спеціальної освіти, а володіння основами міжнародної мови спілкування стає не тільки показником культурного рівня людини, а й запорукою її успішної професійної діяльності. Окрім того, розв'язання численних проблем сучасної цивілізації часто вимагає взаємодії і взаєморозуміння між людьми, що належать до різних національних культур. [1, с. 209].

Ефективне навчання іноземних мов потребує від викладача досконалого володіння мовою, а також професійної майстерності в організації навчальної діяльності студентів з оволодіння іншомовною діяльністю. Процес навчання реалізується завдяки зусиллям двох його учасників – викладача і студента. У керуванні цим процесом, визначенні його стратегії і тактики головна роль належить викладачеві.

Технології кооперативного навчання успішно використовуються у багатьох країнах Європи та США, проте в Україні вони все ще не набули належного теоретичного обґрунтування і методичного впровадження.

Появі поняття “технологія кооперативного навчання (cooperative learning)” ми зобов'язані професору Еліоту Аронсону, який розробив один із її видів ще у 1978 р. і назвав “пилкою” (jigsaw) [5, с. 167].

Кооперативне навчання передбачає таку організацію навчального процесу, за якої неможлива неучасть у процесі пізнання, тому кожен учасник навчального процесу (учень, студент) або має конкретне завдання, за виконання якого він публічно звітує, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання.

Кооперативне навчання стало популярним завдяки тому, що воно допомагає учителю школи чи викладачу вищого навчального закладу одночасно працювати з великою кількістю учнів (студентів); сприяє встановленню рівноправних партнерських стосунків між учасниками навчального процесу; організації їх продуктивної співпраці; можливості практичної реалізації суб'єкт-суб'єктного й особистісного зорієнтованого підходів до організації педагогічного процесу.

Основними елементами кооперативного навчання є позитивна взаємозалежність, особиста відповідальність, особистісна взаємодія (обличчям до обличчя), соціальні навички, групова обробка результатів.

Позитивна взаємозалежність є компонентом ситуації, коли успіх кожного члена групи залежить від іншого учасника цієї групи. У позитивно взаємозалежних групах кожний учасник навчального процесу має такі обов'язки: він повинен знати обсяг навчального матеріалу і, окрім того, забезпечити вивчення цього матеріалу кожним іншим членом групи. Більше того, члени групи мають усвідомлювати значення цієї позитивної взаємозалежності й координувати свої зусилля з іншими учасниками навчальної групи. Особиста відповідальність виявляється шляхом оцінювання кожного іншими членами групи. Такий підхід сприяє реалізації таких завдань: по-перше, якщо члени групи повинні допомагати один одному, то їм слід знати, хто потребує допомоги та якої; по-друге, кожний учень (студент) має знати, що група кооперативного навчання не є місцем, де інші виконують усю роботу, де можна “сховатись”. Особистісна взаємодія проявляється в тому, що члени групи перебувають у тісній близькості один до одного, діалог здійснюється таким чином, що він сприяє успіху. При цьому учасники навчального процесу мають можливість пояснювати, сперечатися, співпрацювати і апробувати вивчений матеріал на практиці.

Закономірно, що у процесі навчання учнів (студентів) потрібно навчати лідерству, спілкуванню, формувати в них довіру до ближнього, толерантність, уміння уникати (чи грамотно виходити) з конфліктів. Уміння спільно

працювати в малих групах є передумовою ефективної діяльності груп кооперативного навчання. До вмінь та якостей, потрібних для успішної роботи в малих групах, належать знання особливостей один одного, формування довірливих взаємин, вміння спілкуватися, сприйняття й підтримка кожного таким, яким він є, конструктивне розв'язання конфліктів [3, с. 127].

За кооперативної форми організації навчальної діяльності провідну роль відіграє спілкування і взаємодія учнів (студентів) один з одним. Продуктивною кооперативне навчання може бути лише за умови постійної динаміки (зміни) складу груп і наявності конструктивного спілкується між учасниками навчального процесу.

Основними ознаками колективної роботи є:

1. Наявність у всіх її учасників спільної мети.
2. Поділ праці, функцій і обов'язків.
3. Співпраця і товариська взаємодопомога.
4. Суспільно корисна діяльність усіх і кожного зокрема.
5. Обсяг роботи, що її виконала група, завжди більший за обсяг роботи, виконаної кожним її членом чи частиною групи зокрема [4].

Технологія кооперативного навчання базується на ідеях “групових цілей” (*team goals*) і “успіху всієї групи” (*team success*), що досягається завдяки самостійній роботі кожного члена команди та постійної взаємодії з іншими її членами задля вирішення певних поставлених завдань. Усі учасники команди знають, чого прагне досягнути кожен член команди; вони є зацікавленими в засвоєнні інформації кожним, адже успіх команди залежить від внеску кожного, від якості вирішення поставленої перед групою проблеми кожним її учасником.

Основними принципами технології кооперативного навчання є: 1) нагороди (*team rewards*) – за виконання одного для всієї групи завдання команда одержує спільні для всіх бали, певні заохочення – сертифікати, значки, подяки тощо; 2) індивідуальна відповідальність (*individual accountability*) кожного учасника навчального процесу – успіх усієї групи залежить від кожного її члена, що стимулює групу стежити за навчальною діяльністю один одного і всієї команди, надавати допомогу партнерам, щоб кожний засвоїв і зрозумів матеріал, був готовим до будь-яких перевірок – тестування, контрольних робіт, які пропонувалися як групі, так і кожному студенту; 3) рівні можливості у досягненні успіху кожного учасника навчального процесу – кожний учасник заробляє для своєї групи бали і поліпшує свої власні попередні результати. Індивідуальні досягнення порівнюються не з результатами інших студентів, а з власними.

Покращуючи результати попередніх опитувань, тестів, учні (студенти) можуть приносити своїй команді достатню кількість балів, що дозволятиме їм почувати себе повноцінними членами команди та стимулюватиме бажання піднімати вище свій рівень професійної підготовленості. Заохочення успіху на основі порівняння з раніше одержаним результатом є значно ефективнішим, ніж порівняння студентів між собою (як це пропонується у модульно-рейтинговій системі), адже студенти прагнуть поліпшити власні результати для блага всієї групи.

Результати та перспективи дослідження.

Успіх навчання іноземної мови в значній мірі залежить від обраної технології навчання. Упровадження технології кооперативного навчання сприяє: підвищенню самооцінки, збільшенню індивідуальних досягнень, формуванню уміння працювати у команді, зростанню мотивації, активності і кращого ставлення до навчання. Аналіз наукових напрацювань і практики упровадження технології кооперативного навчання свідчить, що вона сприяє формуванню в учасників навчального процесу таких особистісних якостей: доброзичливості, відсутність агресії; вільний прояв почуттів, який значно підвищує здатність до творчості; емпатію – вміння відчувати психологічний стан іншої людини, співчуття; толерантності – повагу до свободи вибору, зняття чи обмеження заборон, акцент на позитивному, заохочення співрозмовника, терпимість до помилок опонента під час вивчення нового матеріалу, довіру, авансування похвали; вміння розуміти, приймати і визнавати думку інших тощо.

Упровадження технології кооперативного навчання зумовлене усвідомленням викладачами відриву педагогічної науки від практики. Недостатньо того, що наука формулює теорію, вона має “заземлитись” через впровадження її в життя. Власне технологія кооперативного навчання є тим механізмом, що активізує зустрічний рух теорії і практики.

Література:

1. Персикова. Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учебн. пос. [для студентов вузов по специальности “Лингвистика и межкультурная коммуникация”] / Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2006. – 209 с.
2. Jacobs G. M., Power M. A., Loh Wan Inn. *Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning : Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. Corwin Press : 1st edition, 2002. – 184 p.
3. Johnson, D. and R. Johnson, *Learning Together and Alone*, New Jersey : Prentice Hall, 2000. – 260 p.
4. Robert E. Slavin. *Research on Cooperative Learning : an international perspective* // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – Vol. 33. № 4. – 1989. – P. 9-15.
5. Spencer Kagan. *Cooperative Learning*. – New York publishing production. – 1994. – 450 p.

Проценко Н. В.,

Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка

ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ АУДІЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються питання, пов'язані з проблемами аудіювання як одного з чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Основна увага зосереджена на аналізі психофізіологічних механізмів аудіювання.

Ключові слова: аудіювання, мовленнєва діяльність, психофізіологічні механізми.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемами аудирования как одного из четырех видов языковой деятельности. Главное внимание сосредоточено на анализе психофизиологических механизмов аудирования.

Ключевые слова: аудирование, языковая деятельность, психофизиологические механизмы.

The aim of the article is to tackle the problems of audition as one of the four types of the linguistic activity. The main accent is made upon the analysis of the psychophysiological mechanisms of audition.

Key words: audition, linguistic activity, psychophysiological mechanisms.

Мовленнєва діяльність – один з багатьох видів людської діяльності, який визначається як „активний, ціле-спрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою” [1, с. 133].

Розрізняють чотири основних види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а при аудіюванні і читанні отримує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей. Говоріння та письмо називають продуктивними видами мовленнєвої діяльності, а аудіювання і читання – рецептивними.

Проблеми, пов'язані з використанням основних видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання іноземних мов, набули висвітлення у численних працях багатьох дослідників (Гальперін І.Я., Гальскова Н.Д., Жинкін М.І., Зимня І.О., Леонтьєв О.О., Ніколаєва С.Ю., Шерстюк О.М., Соловова О.М., Панова Л.С., Скляренко Н.К., Рогова Г.В., S. Villiers, A. Palmer, L. Bachman, N. Brieger, J. Richards тощо).

Мета нашого дослідження – проаналізувати основні психофізіологічні механізми аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

На базовому рівні аудіювання розглядається як компонент усномовленнєвого спілкування. Механізм аудіювання передбачає:

1) сприймання потоку звуків і розпізнавання в ньому слів, речень, абзаців тощо. Це стає можливим внаслідок того, що у пам'яті людини зберігаються відповідні звукові образи, які служать в даному разі еталоном;

2) усвідомлення значень слів, речень, абзаців. На основі мовного досвіду цей процес посилюється прогнозуванням змісту [4].

У навчальному процесі аудіювання – основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики на заняттях і в позааудиторний час. У практиці навчання необхідно враховувати головні аспекти аудіювання, вплив умов перебігу цієї діяльності на характер сприйняття та методів формування цього уміння.

Зупинимося детальніше на психофізіологічних механізмах аудіювання – механізмах сприйняття мовлення (рецепції) і зокрема механізмі антиципації або ймовірного прогнозування смислового змісту – що визначають структуру аудіювання. Відомо, що структура аудіювання складається з трьох частин: спонукально-мотиваційної, аналітико-синтетичної і виконавчої. Однак роль і співвідношення цих частин специфічні. Мотиваційно-цільовий аспект аудіювання не тільки визначається потребами слухача, але й опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Більш розгорнутим і повним є аналітико-синтетичний аспект, який включає кілька етапів обробки почутого мовленнєвого сигналу. Ця частина діяльності забезпечується відбором і зіставленням інформації, а також встановленням їх відповідностей. Вона об'єднується з виконавчою частиною, яка забезпечує прийняття рішення на основі аналізу і синтезу [2, с. 119].

Будучи об'єктом смислового сприйняття, мовленнєвий сигнал характеризується спільністю смислового та акустичного планів. Процеси накопичення і переробки смислової та акустичної інформації постійно взаємодіють. При цьому обробка самого мовленнєвого сигналу здійснюється одночасно по всіх параметрах, а зміна смислових гіпотез та їх підтвердження чи відхилення проходить послідовно. Мовленнєвий матеріал членується, аналізується, об'єднується і в результаті виділяються смислові опорні пункти для розуміння сприйнятої інформації.

Можна говорити як про позитивний, так і про негативний результат процесу осмислення сприйнятої мовленнєвої інформації. Позитивний результат – це розуміння мовленнєвого повідомлення, що реалізується у відповіді, адекватній дії чи зміні психічного стану. Розуміння сприйнятої інформації відбувається в тому випадку, якщо розкриті і встановлені зв'язки предметів і явищ дійсності, які наявні в даному аудіотексті. Нерозуміння як негативний результат смислового сприйняття може виражатися в установленні неадекватних або неповних зв'язків і відношень (неповне або недостатньо глибоке розуміння) [5].

Глибина розуміння співвідноситься з рівнями розуміння. Рівнями розуміння є розуміння плану значення і плану смислу, або рівні мовного і надмовного розуміння [2, с. 120]. Перший рівень передбачає розуміння буквального і поверхового значення аудіотексту, другий – розуміння глибинного ситуативного значення аудіотексту.

Для цілеспрямованого розвитку психофізіологічних механізмів аудіювання необхідно знати характер їх функціонування. В реальній комунікації механізми функціонують майже синхронно, однак кожному з ділянок процесу аудіювання забезпечує окремий механізм.

Заслуговує на увагу трактування С.Ю. Ніколаєвою функцій різних механізмів аудіювання.

Процес аудіювання починається зі сприймання мовлення. Завдяки механізму внутрішнього промовляння слухач перетворює звукові образи в артикуляційні. Але лише за умови добре сформованих вимовних навичок у зовнішньому мовленні можливе правильне озвучення про себе. Отже, навчання аудіювання повинно проходити паралельно з говорінням та читанням уголос, що сприяє встановленню міцних зв'язків між артикуляційними та слуховими відчуттями. Для осмислення всього повідомлення необхідно вичленити в ньому окремі лексико-граматичні ланки (фрази, словосполучення, слова) і зрозуміти смисл кожної з них. Це завдання виконує механізм сегментування мовленнєвого ланцюга.

Наступний механізм аудіювання – механізм оперативної пам'яті, який утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення впродовж часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завершеного фрагменту, і, на думку С.Ю. Ніколаєвої, є одним з найважливіших механізмів аудіювання [2, с. 121]. Чим краще розвинена оперативна пам'ять, тим більший обсяг одиниці сприймання.

Значну роль у процесі аудіювання відіграє механізм антиципації або ймовірного прогнозування, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення [2, с. 121]. Передбачаючи смисл висловлювання, слухач використовує мовлення, контекст, особливості того, хто говорить, мовленнєвий досвід спілкування. Однак антиципація та ідентифікація здатні здійснюватися лише на основі механізму довготривалої пам'яті, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості.

Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє механізм осмислення, який перетворює словесну інформацію в образну. Він виконує операції компресії фраз, окремих фрагментів або цілого тексту за рахунок уникнення подробиць і звільняє пам'ять для прийому нової інформації.

Функціонування усіх психофізіологічних механізмів забезпечується психологічним компонентом як складової змісту навчання аудіювання. [3, с. 247-248].

Із вищевикладеного можна зробити висновок, що аудіювання як вид мовленнєвої діяльності виступає одним з головних факторів навчання іншомовного спілкування, передбачаючи формування аудитивних навичок та вмій, а також удосконалення механізмів рецептивного плану.

Доцільним і перспективним, на нашу думку, буде аналіз етапів навчання аудіювання та розробка комплексу вправ для формування мовленнєвих навичок і розвитку вмій аудіювання.

Література:

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. язык, 1989. – 221 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої] . / Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / [под. ред. В. М. Филатова] / (Серия “Среднее профессиональное образование”). – Ростов н/Д : “Феникс”, 2004. – 416 с.
4. Метьолкіна О. Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови / О. Б. Метьолкіна. – К. : Київськ. держ. лінгвіст. ун-т., 1994. – 65 с.
5. Richards J.C. The Context of Language Teaching / J. C. Richards. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 228 p.

Самойленко Н. Б.,

Севастопольский городской гуманитарный университет

ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОФРАГМЕНТОВ

В статье описаны условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов при изучении иностранного языка, рассматриваются видеоматериалы, которые охватывают различные аспекты изучения темы "Кроскультурные исследования. Межкультурное образование".

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, аутентичные видеоматериалы, процесс обучения.

У статті описані умови для формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів при навчанні іноземній мові, розглядаються відеоматеріали, які охоплюють різні аспекти вивчення теми "Кроскультурні дослідження. Міжкультурна освіта".

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетенція, умови для формування міжкультурної комунікативної компетенції, автентичні відеоматеріали, процес навчання.

In the article conditions for forming of intercultural communicative competence of the students in the foreign language study are described, video data which involve the different aspects of study of theme "Crosscultural research. Intercultural education" are examined.

Keywords: intercultural communicative competence, article conditions for forming of intercultural communicative competence, authentic video data, teaching process.

В настоящее время обучение иностранному языку ведется в контексте межкультурной парадигмы, предполагающей взаимосвязанное обучение языку и культуре.

В рамках обучения межкультурной коммуникации содержание культурного компонента приобретает огромное значение. Концепция диалога культур предполагает наличие как минимум двух различных культур в процессе подготовки к реальной межкультурной коммуникации.

Проблемой межкультурной коммуникации в образовательном процессе занимались такие ученые, как: Е.И. Пассов, Ю.С. Степанов, С.Г. Терминасова, И.И. Халеева [6-7, 13-15] и многие другие.

Исследованию и разработке моделей формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов посвящены работы Л.А. Золотаревой, И.Ю. Соловьевой, Н.Г. Соловьевой [14], интенсификации процесса обучения иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) – Г.И. Битешевой, Л.А. Суворовой и др. Тем не менее, нельзя утверждать, что проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции решена полностью.

Происхождение понятия "культура" многократно описано в работах таких ученых как: А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, которые рассматривали понятие "культура" в более широком антропологическом значении, а также с точки зрения соизучения культуры и языка [8].

По мнению ученого Г. Триандис, слово культура, в его широком антропологическом значении (противопоставляя его более узкому значению "искусство") может быть определено как "the way the people of one community see the world around them, their way of thinking, behaving, reacting to the world and to the other people" [18, с. 225].

По мнению ученых А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко, "культура – это обычаи, верования, искусство, музыка и другие плоды человеческой мысли определенной группы людей в определенное время; культура определяется интеллектуальными, моральными и физическими ценностями" [8, с. 24].

Известный культуролог П.В. Сысоев описывает культуру как "свод знаний и опыта, позволяющий учащимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации" [12, с. 13].

Немаловажную роль в процессе овладения культурой играет менталитет, поскольку культура отражается в сознании человека и лишь затем фиксируется в определенной языковой форме или конструкции. Изучение иностранной культуры начинается с изучения языка. Узнавая новую языковую форму, обучаемый открывает для себя ту часть культуры, ту социальную единицу, которая лежит за ним [1-3; 16].

Американский ученый Г. Триандис сосредотачивает внимание на том, что реальный мир люди постигают путем как физического так и социокультурного опытов [18].

Опираясь на определения, предложенные Е.М. Верещагиной и В.Г. Костомаровым, можно подчеркнуть, что "язык – это часть культуры, а культура – это часть языка, и его невозможно изучать как средство коммуникации без прочных культурологических знаний" [4].

В данном исследовании мы придерживаемся следующего определения **межкультурной компетенции**: "это знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей" [3].

Межкультурная компетенция представляет собой сложное образование, включающие следующие компоненты: особенности мышления, отношения, знания и умения, все из которых относятся как к родной, так и к изучаемой культуре. Особенности мышления включают: а) понимание связи между языком, мышлением и культурой; б) осуществление познания на грани родной и изучаемой культур; в) понимание равнозначности и многообразия культур и культурных смыслов; г) критический взгляд на собственную и изучаемую культуру.

Умения включают: а) интерпретацию культурных фактов; б) соотнесение событий в родной и изучаемой

культуре; в) извлечение и усвоение новых знаний о культуре; г) применение знаний в практических ситуациях общения; д) критическую оценку своей и иной культур.

Основными методами формирования межкультурной компетенции являются: наблюдение, описание и формулирование вывода на этой основе. Они могут быть эффективными средствами изучения иной культуры на первоначальном этапе прикосновения к чужой культуре.

Многие вопросы нуждаются в дальнейшем всестороннем изучении, и, в частности, вопросы использования видеофрагментов в формировании основ вышеуказанной компетенции у студентов позволяют создавать аутентичную языковую среду и открывают новые возможности для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

В рамках нашего исследования видеофрагменты рассматриваются как эффективный способ создания аутентичной языковой среды, в которой происходит приобщение студентов к иноязычной культуре с учетом особенностей украинской культуры.

Программа “Практический курс английского языка” для студентов филологического факультета включает в себя содержательные модули “Практика устной и письменной речи”, “Аналитическое чтение”, “Практикум по оригинальной литературе”.

В соответствии целям и принципам обучения в заключении пятого года обучения студенты должны уметь формировать и развивать систему кросскультурных ценностей как результата кросскультурного сравнения различных языков.

На пятом году обучения студентам следует развивать дальнейшие исследования в социокультурной области, что поможет им в языковой, культурной и профессиональной самоидентификации. Для этого необходима систематизация знаний в следующих областях:

Кросскультурных исследований (этничность и идентичность; культурная и гендерная идентичность; личностная и общественная идентичность; мотивационная и ценностная сферы в межкультурной коммуникации; культурный и языковой шок; трудности процесса самопознания и самоидентификации);

Разнообразие в современном мире (стереотипы и предрассудки; эмиграция и иммиграция; интеграция и идентичность; расизм; религиозное разнообразие; многокультурное общество; молодежные субкультуры);

Чтобы студенты овладели навыками межкультурной коммуникации, мы показываем видеофильмы не время от времени, а систематически, причем демонстрация методически организована.

Приведем примеры Интернет-ресурсов, которыми мы активно пользуемся при проведении занятий.

1) <http://moviesegmentstoassessgrammargoals.blogspot.com/>

Это блог об использовании видео на занятиях. Все видео отрывки распределены по грамматическим темам и уровням владения языком.

Movie Segments to Assess Grammar Goals contains a series of movie segments and activities to assess or practice grammar points through fun, challenging exercises. Here you will find the movie segments, the lesson plans, printable worksheets with answer key for each activity, and the tips to develop your own grammar activities with the DVDs you have at home. New activities are posted regularly. Teaching grammar with movie segments is inspiring and highly motivating.

Topic IMMIGRATION. Film-House of Fog and Sand & The Visitor

Talking about immigration is a great source for class discussion. This great movie is perfect to foster genuine communication about the topic.

A. Read the definitions of legal and illegal immigration collected from the amazing site ProCon.org, a fantastic site for conversation classes, due to its impartial stand on controversial topics, which is great for class discussion.

B. Now discuss the following questions with a partner.

C. Match the words with their definitions:

D. Watch the movie segment from the dramatic film House of Fog and Sand. Then discuss the questions that follow. Describe the scene.

E. Now watch the second segment.

Film -Anna and the King, My Big Fat Greek Wedding & The Joy Luck Club: Cultural Misunderstanding

Talking about cultural misunderstandings is a topic we always address in our classrooms.

A. Discuss the following questions in pairs.

B. Now watch the segment from the movie Anna and the King. Then make a list of all the cultural differences Anna experienced.

Работа с видеотекстами похожа на работу с книжными или газетными текстами. Выделяют три основных этапа: дотекстовый этап (pre-viewing), текстовый этап (while viewing), послетекстовый этап (post) after-viewing).

На дотекстовом этапе необходимо мотивировать студентов, снять возможные трудности восприятия текста и подготовить студентов к успешному выполнению задания.

Просмотром видеоматериалов можно завершать цикл занятий по какой-либо теме или проблеме. Студенты заранее получают задание на изучение конкретного материала, что логично подготавливает их к просмотру видео. Цель второго этапа: выяснение студентами содержания фильма, активизация речемыслительной деятельности студентов.

На третьем этапе организуется речевая творческая деятельность студентов. В качестве домашнего задания может быть предложено студентам создать минипроекты, на основе информации из просмотренных видеофильмов.

Видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. Таким образом, ведущее место в ряду интегративных качеств учителя принадлежит межкультурной компетенции.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 8-12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://periodika.websib.ru>
3. Васильева Н. Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения. – Режим доступа : <http://rsru.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm>.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М. : Русский язык, 1990. – 254 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissland.com>
5. Гальскова Н. Д. Межкультурное общение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
6. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. – М. : Просвещение, 1985. – 120 с.
8. Пелипенко А. А. Культура как система / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 378 с.
9. Самойленко Н. Б. Метод проектів у навчанні іноземних мов : навчальний посібник для студентів, слухачів закладів педагогічної освіти, які здійснюють підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів / Н. Б. Самойленко; [за ред. д. пед. н., проф. Г. О. Козлакової]. – Севастополь : Рибест, 2010. – 182 с. (гриф МОНУ – протокол № 1/11-5699 від 24.06.10).
10. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова: Истоки. – Воронеж, 1996. – 212 с.
11. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-24.
12. Сысоев П. В. Язык и культура : В поисках нового направления в преподавании языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4 – С. 12-17.
13. Тер-Минасова С. Г. Межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – С. 76.
14. Тер-Минасова С. Г. Язык и культура / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2003. – 35 с.
15. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М., 1989. – С. 45.
16. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale // Richards J. S., Schmidt R. W. Language and communication. – London : Longman, 1990. – p. 2-27.
17. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in EESE // [http:// www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html](http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html) Retrieved January 3, 2003.
18. Triandis H. C. Culture and Social Behavior / H. C. Triandis. – McGraw-Hill Custom Publishing, 2004. – 330 p.
19. <http://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.com/>

Тадеева М. І.,

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

У статті обґрунтовано теоретико-методологічні засади розвитку іношомовної освіти у школах європейських країн. Розкрито сутність поняття “система шкільної іношомовної освіти”, схарактеризовано пізнавальний, розвивальний, навчальний та виховний аспекти іношомовної освіти у дослідженнях провідних вчених-лінгводидактів європейських країн.

Ключові слова: шкільна іношомовна освіта, система, європейські країни, аспекти іношомовної освіти.

В статье обоснованы теоретико-методологические составные развития иноязычного образования в школах европейских стран. Раскрыта сущность понятия “система школьного иноязычного образования”, проанализированы познавательный, развивающий, обучающий и воспитательный аспекты иноязычного образования в исследованиях известных ученых-лингводидактов европейских стран.

Ключевые слова: школьное иноязычное образование, система, европейский страны, аспекты иноязычного образования.

The article deals with the investigation of theoretic methodological bases of foreign language education development in the European countries. The author determines the essence of the “school foreign language education” notion, analyzes the cognitive, developmental, educative and upbringing aspects of foreign language education in the works of prominent European linguadidactists.

Key words: school foreign language education, system, European countries, foreign language education aspects.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Вивчення іноземної мови – це свідомо цілеспрямована діяльність, зорієнтована на засвоєння структурних характеристик відповідної мови, таких як фонетика, лексика, граматики. У такому аспекті рідна мова теж вивчаються згідно шкільної програми. Оволодіння мовою, передусім рідною, а також і іноземною, є несвідомою інтуїтивною некерованою діяльністю, спрямованою на засвоєння мови. У будь-якому випадку вивчати іноземну мову або оволодіти нею потрібно при можливості у природному мовному середовищі, що, звичайно, швидко підвищує якість та ефективність зазначених вище процесів. Відсутність контактів з носіями мови і відповідно неадекватне сприйняття іношомовної культури викликає потенційний мовний бар'єр, що не можна допустити в умовах розвитку комунікативної компетентності учнів.

Завдання сучасного вчителя іноземної мови полягає в максимальному наближенні навчальної ситуації до реального мовного середовища засобами організації спілкування учнів з носіями мови, що вивчається, та їх менталітетом. Сьогодні цим процесам сприяє автономність і свобода вчителя при виборі методів і засобів залучення молодого покоління до іношомовної культури в процесі побудови системи іношомовної культури в межах іношомовної освіти.

Мета статті – виявити теоретико-методологічні засади розвитку іношомовної освіти у школах європейських країн та схарактеризувати пізнавальний, розвивальний, навчальний та виховний аспекти іношомовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці та лінгводидактиці країн-членів Ради Європи особливу увагу приділено проблемі навчання та вивчення іноземних мов у шкільній та вищій освіті. Тому постала проблема дослідження теоретико-методологічних засад побудови сучасної іношомовної освіти в межах її трактування у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти. На дослідженнях психолого-педагогічних, лінгвістичних, соціокультурних та методичних аспектів іношомовної освіти акцентували провідні вчені-лінгводидакти Західної та Східної Європи: В. Базуріна [1], Л. Богатикова [2], Б. Вульфсон [4], М. Гладченко [5], О. Першукова [1], В. Плахотник [9], А. Кубанек-Герман [15], Е. Мейер [16], В. Ек [17] та інші дослідники.

Виклад основного матеріалу. Сучасне поняття “система шкільного навчання іноземних мов” та “система шкільної іношомовної освіти” можуть реалізовуватися з різних позицій: по-перше, як система освітніх закладів, де вважають і вивчають іноземні мови, тобто система як соціальна інституція; по-друге, як соціально-культурна сфера діяльності, спрямована на залучення молодих і дорослих громадян до вивчення іноземних мов. На думку російських вчених-лінгводидактів, К. Фокіної, Л. Тернової, Н. Костичевої [290] сучасна система іношомовної освіти є складно організованим соціальним об'єктом і одночасно складовою частиною цілісної освітньої системи, знаходиться у постійній взаємодії і взаємовпливі із зовнішнім середовищем, фактори якого зумовлюють її специфіку в будь-якому періоді. Всю різноманітність факторів, які визначають функціонування системи шкільної іношомовної освіти на всіх рівнях і в усіх аспектах аналізу, можна розділити на п'ять груп: соціально-економічні і політичні фактори; соціально-педагогічні фактори; методичні фактори; соціально-культурні фактори; індивідуальні фактори.

Процес іношомовної освіти, на думку російських дослідників Н. Гальскової, Н. Гез, Л. Тернової, включає чотири аспекти: пізнання, що спрямоване на оволодіння культурознавчим змістом іношомовної культури; розвиток, включає оволодіння психологічним змістом іношомовної культури; виховання, спрямоване на оволодіння педагогічним змістом іношомовної культури (морально-етичні аспекти); навчання, спрямоване на оволодіння соціальним змістом іношомовної освіти (мовні та мовленнєві уміння, що формуються в процесі спілкування) [5].

Таким чином, у зміст іношомовної освіти мають бути закладені механізми, що розкривають можливість практичного використання іноземної мови як важливого засобу розвитку і задоволення інтересів учнів.

Пізнавальний аспект іношомовної освіти базується на оволодінні культурним цінностями народу, що відбувається на трьох рівнях: на рівні сприймання (пізнавальне значення знань); на спеціальному рівні (прагматичне значення знань); на рівні особистісного значення (ціннісний аспект).

Проте в процесі іншомовної освіти неможливо засвоїти всю культуру країни мови, що вивчається, а необхідно побудувати модель, що має містити знання про систему мови, функції мови як засобу спілкування, основи мовного етикету, невербальні засоби спілкування, статус мови та історію її розвитку, її роль і місце у світі, взаємозв'язок з рідною мовою, фонові знання, що включають власні назви, прислів'я, фразеологізми тощо.

Суть розвиваючого аспекту полягає в тому, що він направлений на розвиток психічних якостей учня, які відіграють важливу роль для процесів пізнання. Система іншомовної освіти може позитивно впливати на розвиток і саморозвиток особистості, об'єктом якого є розвиток здібностей, що дозволяють здійснювати успішне функціонування пізнавальної, емоційно-оціночної, діяльнісно-формуючої сфери учня, що матиме значний вплив на самоосвіту особистості в майбутньому житті.

Виховання також тісно пов'язане з культурою суспільства і розуміється як становлення, збагачення і удосконалення духовної сфери особистості через творчу спадщину певних народів [4]. Виховний потенціал освіти залежить від культурного змісту навчальних матеріалів. Учителю як інтерпретатору чужої і носій рідної культури має зробити все можливе, щоб сформувати в учнів систему цінностей, що відповідають ідеалу освіти високоморальної людини. Тому деякі теоретики в галузі іншомовної освіти європейських країн такі, як Дж. Трім (Велика Британія) [17], Ю. Пассов (Росія), О. Першукова (Україна) [9] вважають, що соціокультурний компонент відіграє вирішальну роль як у навчальному, так і в виховному аспекті іншомовної освіти.

Зміст навчального аспекту складають мовленнєві вміння, якими повинен оволодіти учень як засобами спілкування: це говоріння, аудіювання, читання і письмо, а також саме вміння навчатися спілкуванню, С. Крашен (S. Krashen) (Велика Британія) у базових працях [15] визначає говоріння як засіб спілкування, що включає лексичні навички говоріння, граматичні навички, що формуються на основі граматичних явищ, що складають структурну базу системи мовленнєвих засобів певної мови; навички вимови, що формуються на основі фонетичних явищ, що складають правила вимови певної мови.

До навчального аспекту також відносять уміння навчатися в процесі вивчення іноземної мови, тому що цей предмет потребує інших прийомів оволодіння у порівнянні з іншими шкільними предметами, зокрема, уміння самостійно працювати при не досить великій кількості годин, що відведені на іноземну мову в шкільній програмі. При цьому необхідно розуміти, що у школі формуються лише основи володіння іноземною мовою.

Розглядаючи основні чотири аспекти іншомовної освіти, потрібно відзначити, що в багатьох європейських освітніх системах (Велика Британія, Франція, Німеччина) не виділяється чітко виховний аспект іншомовної освіти, що більш характерно для країн Східної Європи (Росія, Україна, Польща, Словачія, Чехія). Виховна функція іншомовної освіти в країнах Західної Європи покладається на соціокультурний компонент у навчанні іноземних мов [10].

Відкритість політики різних країн перед світовим співтовариством стимулюють процеси інтеграції та інтернаціоналізації різних сфер людської діяльності. У зв'язку з цим в обох західноєвропейських політиків, педагогів, методистів ввійшов термін "мобільність", який трактується, перш за все, як право вільного пересування і спільного проживання в рамках країн, що входять в Європейський Союз; по-друге, як право бути вільним в отриманні професійної освіти не тільки в своїй країні, але й в сусідніх державах; по-третє, як здібність людини до адаптації і проживання в сучасних умовах в мультикультурному спеціальному середовищі; по-четверте, як вміння налагоджувати контакти з носіями мови, передусім на елементарному рівні; по-п'яте, як здібність переборювати можливі труднощі, що виникають при контактах з чужою культурою і її носіями, і, насамкінець, як уміння виявляти толерантність до чужої культури.

У сучасній системі шкільної іншомовної освіти важливе місце відводиться методичним факторам, які містять в собі соціальне замовлення суспільства по відношенню до іноземних мов в категоріях власне методичної науки, а також визначає якість шкільної іншомовної освіти. Все це разом дозволяє в тій чи іншій мірі реалізувати соціальне замовлення суспільства в методичних концепціях навчання іноземних мов, програмах, підручниках і посібниках, які використовуються на практиці навчання [3].

Предметом особливого ставлення педагогів, лінгводидактів та методистів стали сьогодні соціально-культурні фактори формування іншомовної освіти. Вони передусім вимагають врахування культурологічного контексту навчання іноземних мов в поняття його входять такі категорії, як спільність і відмінність культури країни, мова якої вивчається, від рідної культури. Поряд з цим соціально-культурні умови визначаються тими відносинами до народу, його культури, суспільства, які сприймаються іншими представниками, що вивчають певну іноземну мову.

Що стосується індивідуальних факторів, які впливають на систему шкільної іншомовної освіти, то вони зараз викликають особливий інтерес, як в теоретиків, так і у практиків з вивчення мови. Дія індивідуальних факторів впливає на всіх рівнях аналізу системи навчання, а також на рівні засобів навчання [12].

Використовуючи попередні судження, можна сформулювати декілька положень, що визначають перспективу сучасної шкільної системи навчання іноземних мов в нових соціально-економічних і політичних умовах.

На рівні системи навчання іноземних мов у школах європейських країн як сукупність освітніх процесів в умовах масового навчання іноземних мов необхідно чіткіше диференціювати цілі навчання відповідно до потреб різних категорій вивчаючих мови. Прагматичний аспект іншомовної освіти сьогодні найтісніше пов'язаний з наявністю загального виходу на іншу культуру і її представників: не просте, звичайне знання мови, а вміння використовувати її в реальному процесі комунікації. Дуже важливими вважає Т. Аренова освітні аспекти навчання іноземних мов, реалізація яких повинна забезпечити життєдіяльність людини в нових економічних умовах відкритої політики держав у світовому співтоваристві [1]. Важливо констатувати процес навчання іноземних мов як процес пізнання учнями іншої культури і, відповідно, усвідомлення ними приналежності до певного соціально-культурного суспільства, що сприятиме створенню сприятливого контексту щодо розвитку багатомовності в тій чи іншій країні, а також взаєморозуміння і взаємодії представників різних культур в умовах полікультурної комунікації.

У контексті системи навчання іноземних мов як соціально-культурної сфери діяльності із залученням громади до вивчення іноземних мов необхідно реалізувати, по-перше, прагнення кожного члена суспільства, який бажає набути певних особистих і професійних успіхів, до навчання іноземних мов; по-друге, пошук нових підходів до вирішення мовних проблем і державі; по-третє, стимулювання багатомовності в нових геополітичних і внутрішньополітичних умовах, зумовлене необхідністю розвитку багатоваріантної системи навчання іноземних мов.

Врахування попередніх факторів, що визначають специфіку сучасної шкільної іншомовної освіти, дає можливість осмислити і виділити нові тенденції в цій галузі стосовно сучасних реалій суспільного життя.

Н. Баришніков вважає, що багатомовність – це невід’ємна частина існування і функціонування сучасного світу. Володіння кількома іноземними мовами сьогодні зумовлене не тільки економічними, але й загальноосвітніми моментами як фактор загального політичного і культурного розвитку особистості. На сучасному етапі суспільного розвитку зростає культурологічна функція освіти, яка із способу передачі знань від покоління до покоління перетворюється у спосіб розвитку культури, формування картини світу і місця людини в ньому [10].

У зв’язку з культурологічною концепцією навчання іноземних мов сьогодні характеризується комунікативною орієнтацією навчального предмета. В якості мети навчання пропонується міжкультурна (соціальна) компетенція. У зв’язку з цим результатом навчання іноземних мов має бути не лише комунікативна компетенція, а часом процес навчання іноземної мови повинен перетворитися в між культурне навчання, спрямоване на виховання толерантності у ставленні до представників інших культур [16].

Міжкультурне навчання має яскравий діалогічний характер, тому сучасна форма навчання іноземних мов “вчитися навчаючи” є ідеальною формою міжкультурного навчання. Одна з таких форм – навчання в тандемі: об’єднання в пари або групи носіїв різних мов, які навчають один одного особливостей менталітету своєї країни.

Міжкультурне навчання – це освітньо-розвивальний процес, під час якого обидві культури (рідна та іноземна) відіграють важливу роль і виявляються як у формі культурного віддалення так і в формі культурного наближення, в результаті чого виникає третя культура, що характеризується новим поглядом на особистість. У дослідженнях, присвячених міжкультурному навчанню, (О. Леонтьєв) [7], цей процес протиставляється традиційному країнознавству. Таким чином, для досягнення багатомовності необхідна реформа традиційної іншомовної шкільної освіти, основними напрямками якої можна вважати, на думку відомого у Європі дослідника О. Бердичівського [13], такі:

- раннє навчання іноземної мови з урахуванням мов-сусідів і споріднених мов;
- використання іноземної мови як засобу навчання з одночасним скороченням часу на традиційні курси мови;
- збільшення кількості мов, що пропонуються для вивчення на основі модульного принципу, коли вивчаються не всі, а тільки певні аспекти мови;
- комбінація інтенсивних та екстенсивних фаз у вивченні мови;
- використання мультимедійних засобів при вивченні іноземної мови;
- розроблення методик навчання другої (третьої) мови відповідно до мовного досвіду учнів і можливостей інтенсифікації навчального процесу;
- оптимізація системи підготовки вчителя іноземної мови як фахівця багатомовності для різних ступенів навчання. Включаючи навчання дорослих, і як посередника між рідною та іншомовною культурою учнів, експерта, який глибоко засвоїв можливості і технологію між культурного багатомовного навчання;
- знищення адміністративних бар’єрів у процесі створення багатомовності в школах та за їх межами.

Іншими словами, для вирішення актуальних проблем іншомовної освіти необхідно створити оптимальні умови для виховання багатомовного європейця XXI століття.

Відомий російський лінгводидакт Ю. Пассов трактує сучасний підхід в освітній діяльності як “концепцію розвитку індивідуальності в діалозі культур”. Основною рисою нової іншомовної освіти Ю. Пассов вважає культурологічний фактор, а метою освіти – homo togalis – людину духовну, високоморальну. Найважливішим пунктом освіти він вважає розуміння культури як системи духовних цінностей [10].

У процесі особистісного-орієнтованого підходу (І. Бім, Л. Богатикова) [2, с. 18-21] до навчання сучасних іноземних мов учень і учитель розглядаються як суб’єкти цього процесу. У філософії “суб’єкт” розуміють як людину, що займається пізнанням і свідомо діє, є активною по відношенню до об’єкту. У процесі навчання іншомовного спілкування важливо враховувати суб’єктивні якості учнів, тому що кожний з них використовує власні способи оволодіння знаннями. Дуже важливо також використовувати оптимальні форми роботи, тому що відсутність певних здібностей може бути компенсована раціональними формами роботи, а також продовження вивчення іноземної мови неможливе без добре розвинених навичок самостійної роботи. Важливо також для навчання іноземної мови підбирати завдання в залежності від здібностей і рівня підготовки учнів. З методичної точки зору необхідно вибирати завдання, які безпосередньо впливають на формування комунікативної мотивації, що забезпечує ініціативну участь в спілкуванні, включаючи власний досвід, сферу інтересів, нахилів, емоційно-чуттєву сферу і світогляд.

Таким чином, під індивідуалізацією у навчанні іноземної мови на основі комунікативного підходу С. Ніколаєва розуміє співвідношення прийомів навчання з особистісними суб’єктивними та індивідуальними якостями кожного учня, що вважається найважливішою умовою досягнення успіху при вивченні іноземної мови [10].

Справедливим є твердження про те, що засвоєння мовної системи не може гарантувати взаєморозуміння між народами, бо кожне слово іншої мови відображає інший світ та іншу культуру, за кожним словом розуміємо зумовлену національною свідомістю уяву про світ. Так на практиці підтверджується положення Е. Сепіра і Б. Уорфа про те, що ні одна мова не може існувати поза контекстом культури і ні одна культура не може існувати, якщо вона не має власного центру або структури природної мови [4].

Не викликає сумніву факт, що мова є джерелом про культуру і формою вираження тенденції загальнокультурного і соціального розвитку. Специфіка національної культури відображається у фонових знаннях, тобто спільних знаннях того, хто говорить і того, хто слухає.

Як потреба у збільшенні багатокультурної співпраці, міжкультурна комунікативна компетентність наразі розглядається у якості всеохоплюючої мети навчання іноземної мови. Вона по суті включає здатність сприймати різноманіття у міжкультурній комунікації між людьми, які походять з різних соціокультурних середовищ. Вона також наголошує на важливості вміння аналізувати власну національно-культурну специфіку та цінності, а також розвивати обізнаність у складних відносинах між мовами, суспільством та культурним значенням мов у трактуванні дослідників І. Хуттунена і В. Кохонен [14].

Вивчення мов відіграє важливу роль у підготовці студентів до того, щоб ті ставали відповідальними громадянами у суспільствах, які все більше і більше перетворюються на багатомовні та багатокультурні. Природним завданням вивчення мов є об'єднання людей, які мають різне походження, і таким чином зростання відкритості до людського різноманіття. Отже, з'явилася вимога до вчителів іноземних мов сприяти виходу студентів з-за меж їхніх власних культур. Таке завдання також передбачає чіткий соціально-політичний аспект в навчанні іноземних мов: заохочення самостійності студентів та виховання демократичних громадян як невід'ємна частина мовної освіти. Для здійснення цього вчителі повинні заохочувати активну участь та відповідальні дії учнів у спільноті класу. Вони також повинні покращити особистісні якості своїх учнів до ототожнення себе з частиною Європейського (світового) суспільства.

Висновки. Навчання іноземної мови школярів та студентів передбачає соціальне зростання їх особистості і націлене на засвоєння іншомовної культури. Ми використовуємо термін "система шкільної іншомовної освіти" для позначення виду навчання, що охоплює такі елементи: власні цілі учня або студента та його самостійність; особисту задіяність у навчанні; студентську ініціативу та відповідальність; змістовне навчання цілісної спрямованості; акцент на рефлексії та самооцінці; інтеграцію суспільних, когнітивних, розвивальних та виховуючих цілей навчання.

Література:

1. Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В. М. Базуріна. – Житомир, 2006. – 20 с.
2. Богатикова Л. И. К проблеме развития культурно-языковой интуиции / Л. И. Богатикова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 3. – С. 34-53.
3. Богуш А. М. Концепція розвитку дитячого мовлення за Ж. Піаже / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 22-29.
4. Вульфсон Б. Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века : прогностические модели / Б. Л. Вульфсон // Педагогические модели. Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 103-112.
5. Гладченко (Авраменко) М. М. Організація мовної освіти в Німеччині / М. М. Гладченко (Авраменко) // Гуманітарна освіта в профільних вищих навчальних закладах : проблеми і перспективи : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 29-31 березня 2006 р. – К. : НАУ, 2006. Т. 1 – С. 79-80.
6. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. В. Голотюк. – Одеса : Південноукраїнський держ. університет імені К. Д. Ушинського. – 2007. – 20 с.
7. Леонтьев А. А. Преподавание иностранных языков в школе : Мнение о путях перестройки / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 12-24.
8. Першукова О. О. Стратегія Європейських країн у галузі навчання іноземних мов / О. О. Першукова // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3-4. – С. 175-185.
9. Плахотник В. М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі : дидактико-методичний аспект : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук у формі наук. доп. : 13.00.02. / Плахотник Василь Макарович. – К. : Київ. наук.-дослід. ін-т педагогіки, 1992. – 52 с.
10. Тадеєва М. І. Особливості організації сучасної шкільної іншомовної освіти в Бельгії / М. І. Тадеєва, Я. В. Поченюк // Вища освіта України. – 2010. – 3 (38). – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології". – Рівне : віддруковано ПП Баришев К.В., 2010. – Том III. – С. 326-331.
11. Цільова комплексна програма "Вчитель" // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1997. – № 24. – С. 11-25.
12. Europeans and their Languages. February 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf.
13. Handbook of Teacher Training in Europe / eds. Galton M., Moon B. – London : David Fulton Publishers, 1994. – 215 p.
14. International Student and Scholar Mobility. An overview for the U.S. University Presidents Summit on International Education / [eds. Odin J. K., & Mancias P. T.] – New York : Institute of International Education, 2005. – 18 p.
15. Kubanek-German A. Der Frühe Fremdsprachenunterricht und sein Kanon einige Anmerkungen / A. Kubanek-German // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 1994. – No. 5. – P. 22-31.
16. Meyer E. Kinder lernen europäische Sprachen / E. Meyer, C. Kodron. – Jahrtuch 93. – Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1993. – P. 65-74.
17. Van Ek J. Objectives for foreign Language Learning / Jan Ate Van Ek – Strasbourg : Council of Europe, 1987. – 77 p.

Tarasjuk S., Christine Karmann
Nationale Polytechnische Universität, Odessa

ZWEI ANEIGNUNGSPERSPEKTIVEN BEIM DIDAKTISCHEN HANDELN: LEHRERFAHRUNGEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

У статті розглядаються попередні результати опитування серед студентів Одеського національного політехнічного університету (ОНПУ) проведеного для отримання оціночних характеристик різних методик викладання іноземної мови в технічному вузі та з метою отримання даних про рівень комунікативної компетенції студентів, вивчаючих німецьку мову з іноземним викладачем.

Ключові слова: комунікативна компетенція, культура, немовний вуз, опитування студентів, респондент, носій мови.

В статье рассматриваются предварительные результаты опроса среди студентов Одесского национального политехнического университета (ОНПУ), проведённого с целью получения оценочных характеристик различных методик преподавания иностранного языка в техническом вузе и с целью получения данных об уровне коммуникативной компетенции студентов, изучающих немецкий язык с иностранным преподавателем.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, культура, неязыковой вуз, опрос студентов, респондент, носители языка.

In the article are examined the preliminary results of interrogation among the students of the Odessa national polytechnic university (ONPU), carried out for the purpose of obtaining the estimated characteristics of different procedures of the teaching of foreign language in high technical school and the data about the level of the communicative scope of students, that study German language with a foreign instructor are examined.

Key words: communicative scope, culture, nonlinguistic VUS (Institute of Higher education), the interrogation of students, respondent, the carriers of language.

Der Deutschunterricht an der Polytechnischen Universität Odessa soll nicht nur die grammatikalischen sowie die Lese- und Übersetzungsfähigkeiten der Studenten fördern, sondern die Studenten sollen auch mit der deutschen Kultur in Berührung kommen. Schon seit 2004 arbeiten Lektoren der Robert Bosch Stiftung am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Übersetzung. Lektoren, das sind junge deutschsprachige Hochschulabsolventen der Geistes-, Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, die an Hochschulen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa sowie China unterrichten und Projekte für Dozenten und Studenten organisieren. Die Robert Bosch Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen, politisch und konfessionell unabhängigen Stiftungen in Deutschland. Sie wurde 1964 gegründet und setzt die gemeinnützigen Bestrebungen des Firmengründers und Stifters Robert Bosch (1861-1942) fort. Die Stiftung beschäftigt sich vorrangig mit den Themenfeldern Völkerverständigung, Bildung und Gesundheit. Ein wesentliches Instrument dieser Förderung ist das seit 1993 bestehende Lektorenprogramm an Hochschulen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa [5]. Die Boschlektoren unterrichten vor allem Konversation und Landeskunde, während die einheimischen Lehrkräfte den Grammatikunterricht gestalten.

In der folgenden Analyse des Deutschunterrichts von Boschlektoren und einheimischen Lehrkräften soll die These aufgestellt werden, dass die Lernprozesse und Prozesse der Wissensvermittlung auf zwei unterschiedliche didaktische Theorien zurückzuführen sind, die von zwei unterschiedlichen Perspektiven ausgehen, der Perspektive des Erzeugens und der Perspektive des Ermöglichens.

Zunächst sollen die beiden Theorien kurz dargestellt werden, dann folgt ein empirischer Teil. Der Analyse vorausgegangen ist eine Befragung von Studenten, die sowohl bei einheimischen Lehrkräften wie auch bei Boschlektoren Deutschunterricht haben. Die Befragung von 30 Studenten fand im Oktober und November 2009 an der Polytechnischen Universität statt.

Die Aneignungsperspektive beim didaktischen Handeln kann von zwei Richtungen betrachtet werden, die des Erzeugens und die des Ermöglichens [2]. Unter Erzeugungsdidaktik werden didaktische Ansätze zusammengefasst, die Lernprozesse ausschließlich als Ergebnis von Planung, Aktivitäten und Bemühung der Lehrenden betrachtet. "Bildung ist professionell erzeugbar", so lautet die Hauptaussage der Erzeugungsdidaktik [3]. Die Lehrperson ist folglich für die Planung, Durchführung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen zuständig. Es herrscht ein Hierarchiegefälle zwischen der Lehrperson als Subjekt und den Lernenden als Objekten.

Im Mittelpunkt der Ermöglichungsdidaktik steht die Planung und Gestaltung von Lehr- Lernprozessen [4]. Das Lernen soll im Vordergrund des Unterrichts stehen und die Lehrperson soll Anregungen zur Selbsterschließung und Selbstaneignung des Lehrstoffes geben. Die Lehrperson soll nicht in die Köpfe der Lernenden eingreifen, sondern Angebote zum Lernen schaffen und die Lernenden zum Studium einladen. Lehrperson und Lernende stehen auf einer Ebene, beide sind Subjekte im Lernprozess.

Im Folgenden sollen die vorgestellten theoretischen Erkenntnisse in die Praxis des Deutsch- Unterrichts übertragen werden. Es soll die These aufgestellt werden, dass sich einheimische Lehrkräfte im Deutschunterricht eher nach der Erzeugungsdidaktik richten, während Boschlektoren die Perspektive des Ermöglichens bevorzugen.

Für den Konversations- und Landeskundeunterricht stellen die Boschlektoren den Unterricht oft themenbezogen mit verschiedenen Materialien zusammen, die den Studenten als Kopie zur Verfügung gestellt werden. Einheimische Lehrkräfte nutzen oft ein Übungsbuch als Grundlage für den Unterricht. Der Unterricht an sich unterscheidet sich vor allem dadurch, dass Boschlektoren versuchen, spielerisch mit Diskussionsthemen und Projekten die Studenten dazu zu animieren, möglichst viel Deutsch zu sprechen. Der Unterricht ist wie ein Seminar organisiert. Die Studenten sollen sich möglichst selbständig mit verschiedenen Themen auseinandersetzen und ihre Ergebnisse präsentieren. Zusammen mit

dem Boschlektor soll miteinander ein Rahmen geschaffen werden, in dem die Studenten sich wesentliche Themen aus der deutschen Sprache und Kultur ohne Angst und Druck aneignen.

Einheimische Lehrkräfte sind im Unterricht oft strenger als die Boschlektoren und führen verschiedene Befragungen durch. Wesentlicher Bestandteil der Lehrstunde ist das Besprechen der Hausaufgaben. Es existiert ein hierarchisches Gefälle zwischen Lehrkraft und Student, der durch seine aktive oder passive Teilnahme am Unterricht verschiedene Plus- oder Minuspunkte sammeln kann. Während Boschlektoren oft sehr nachsichtig Fehler korrigieren oder gar überhören, korrigieren einheimische Lehrkräfte Fehler sehr streng.

Bei der Arbeit mit Texten achten Boschlektoren auf das sinnentnehmende Lesen des Textes. Nicht jedes unbekannte Wort wird übersetzt. Unbekannte Vokabeln werden vom Boschlektor teils absichtlich, teils aus Ermangelung von Sprachkenntnissen auf Deutsch erklärt, einheimische Lehrkräfte können das Wort übersetzen. Die schnelle Übersetzung des Wortes in die Muttersprache ist für die Studenten oft sehr angenehm, regt sie aber nicht dazu an, selbständig eine Vokabelliste aufzustellen. Sowohl einheimische Lehrkräfte als auch Boschlektoren wundern sich oft, dass die Studenten keine Fragen nach Wörtern stellen und immer sagen, dass sie alles verstehen.

Ein wesentlicher Teil des Deutschunterrichts bei Boschlektoren ist die Erörterung einer Aussage. Hierbei sollen die Studenten das Für und Wider zu einer Position diskutieren und zu einer eigenen Schlussfolgerung kommen. Bei einheimischen Lehrkräften wird oft sehr genau auf die richtige Aussprache und Intonation beim Lesen geachtet. Alle Punkte des Textes sollen genau verstanden werden und vom Studenten nacherzählt werden.

Die empirische Auswertung zeigt deutlich, dass einheimische Lehrkräfte und Boschlektoren unterschiedliche didaktische Perspektiven bevorzugen. Der Unterricht von einheimischen Lehrkräften setzt eher auf Beschulung und Belehrung. Die Lehrkraft interveniert bei Fehlern. Der Unterricht von Boschlektoren soll weniger direkt als indirekt Lernprozesse in Gang setzen. Wissen soll nicht erzeugt, sondern ermöglicht werden. Die Studenten sollen zur selbständigen Aneignung von Wissen und Deutungen angeleitet werden.

Der Unterricht bei Boschlektoren ist für die Studenten oft neu. Viele Studenten hatten vor dem ersten Unterricht bei einem Muttersprachler Angst Fehler zu machen (30% der Befragten), nicht verstanden zu werden (20%) oder den Boschlektor nicht zu verstehen (50%) [1]. Doch alle Boschlektoren waren sehr offen und freundlich und schafften es mit Spielen und Diskussionsthemen die Studenten aus der Reserve zu locken. Einige Studenten empfinden den ungewohnten Ablauf des Unterrichts bei Boschlektoren als zu ungeplant und bevorzugen den Unterricht bei einheimischen Lehrkräften. Umgekehrt gibt es aber auch Studenten die den Unterricht bei Boschlektoren freiwillig besuchen.

Die beiden Aneignungsperspektiven stehen einander auch nicht unvereinbar gegenüber. In gemeinsamen Projekten für Studenten, bei gegenseitigen Besuchen des Unterrichts und bei Lehrerfortbildungen und Seminaren arbeiten Boschlektoren und einheimische Lehrkräfte zusammen und verbinden ihre Sichtweisen miteinander. Die Zusammenarbeit empfinden beide Seiten als außerordentlich fruchtbar und interessant. Auf diese Art und Weise kommen Menschen mit verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven zueinander und können voneinander lernen.

Literaturverzeichnis:

1. Тарасюк С. В. Влияние носителей языка на формирование коммуникативной компетенции у студентов технического вуза. – Киев, 2009 научное издание "Язык и культура" Выпуск 12, том VIII(133) – С. 342-343.
2. Arnold, Rolf Vorbereitung auf didaktisches Handeln, Kaiserslautern, 2003 – S. 95.
3. Arnold, Rolf: Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In : Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ) 5 (1994) 1. – S. 6-10.
4. Arnold, Rolf. Verfälschung der Erwachsenenbildung durch ISO-Illusion und Bildungscontrolling. Kritische Anmerkungen zur Renaissance technokratischer Hoffnungen. In : Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) : Qualität in der Weiterbildung : Dokumentation DIE-Kolloquium 1995. Frankfurt am Main: DIE, 1995, – S. 54-59.
5. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/25161.asp>

Тимофєєва І. С.,
ІФНТУНГ, м. Івано-Франківськ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ КРІЗЬ ПРИЗМУ АНТРОПОЦЕНТРИЗМУ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ОСВІТИ

Соціально-педагогічні аспекти проблем адаптації студентів до вищого закладу освіти. Розглянуто проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Вивчено взаємозв'язок процесів "соціалізації" та "адаптації".

Ключові слова: антропоцентризм, адаптація, процес навчання.

Социально-педагогические аспекты проблем адаптации студентов к высшему учебному заведению. Рассмотрены проблемы адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении. Изучена взаимосвязь процессов "социализации" и "адаптации".

Ключевые слова: антропоцентризм, адаптация, учебный процесс.

Social and pedagogic Aspects of the Students' Adaptation to Higher Educational Establishment Process. The issues of the students' adaptation to the teaching process in a higher educational establishment are considered. Interconnection between the processes of socialization and adaptation is presented.

Keywords: antropocentrism, adaptation, teaching process.

Законом України "Про освіту" визначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору [див. 2]. Метою статті вбачаємо з'ясування можливості реалізація цієї цілі в умовах авторитарної педагогіки. Адже наша система освіти була побудована на ідеї пріоритету загально-цілісного принципу над особисто-індивідуальним. При цьому вважалось, що загальні цінності і загальна мета можуть повністю збігатися з особистими цінностями [3, с. 58]. Тому науковці і практики звертаються до ідей того напрямку філософії педагогіки, що базується на принципах пріоритету унікальних інтересів та цінностей особистості. Важливим в антропоцентричній концепції освіти є положення про створення умов для саморозвитку індивіда. Достатньо програмувати процес розвитку особистості, щоб допомогти в набутті духовного багатства, проявах індивідуальності [1, с. 55].

Не абсолютизуючи ідей антропоцентризму, ми намагаємося використати їх позитивні аспекти при вирішенні проблем адаптації студентів спеціальності "Переклад" до навчання у вищих навчальних закладах.

Завданнями вищої освіти є забезпечення фундаментальної наукової, професійної та практичної підготовки, набуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки [див.: 4]. Успішне вирішення цих завдань значною мірою залежить від того, як швидко та інтенсивно відбудуться процеси адаптації: з одного боку – системи освіти до вимог і змін у суспільстві, потреб входження до світового освітнього простору, з іншого – студентів до навчального процесу у вищому закладі освіти, до трансформації соціального середовища, інших чинників соціального розвитку.

Адаптація студентів до вищого закладу освіти є полікомпонентним процесом соціальної адаптації особистості, її соціалізації, що певним чином визначатиме ефективність у подальшому розвитку індивідуума. Процеси трансформації суспільства і освітнього простору мають значний вплив на умови, чинники, ефективність процесу адаптації студентів до вузу. Оскільки він може здійснюватись організовано чи стихійно, у нашому дослідженні ми поставили завдання визначити та здійснити експериментальну перевірку ефективності розроблених соціально-педагогічних умов адаптації студентів до навчання у технічному ВНЗ з мовним напрямом підготовки.

Важливою педагогічною умовою адаптації студентів до навчання у вузі є врахування фізіологічних, психологічних та психосоціальних особливостей студентського віку. На етапах пізнього юнацтва та ранньої дорослості для особистості характерним є: найбільш активний розвиток і досягнення оптимумів сенсорно-перцептивних, мнемічних і мовно-розумових функцій; підвищена емоційна активність; становлення цілісності інтелекту та його ієрархічної структури, що організується мисленням; утвердження соціально-рольових відносин дорослості, інтенсивна професіоналізація здібностей та інтересів; найбільш активний розвиток моральних і естетичних почуттів; становлення і стабілізація характеру, перетворення мотивації і всієї системи ціннісних орієнтацій; включення індивіда у перший в його житті період практичної самостійності у взаємодії з суспільством [5, с. 22].

Особливості "адаптивного" та "дезадаптивного" типів особистості описані у роботі Т.В. Землякової. Зокрема, адаптивний тип особистості характеризується довірливим ставленням до соціального оточення, вольовим самоконтролем, екстравертністю і вираженою потребою у спілкуванні, прагненням до досягнень і домінування, відсутністю консерватизму, агресивністю, оптимістичністю і активністю, готовністю до діяльності.

Тип особистості, віднесений до дезадаптивного, характеризується пригніченістю рис, пов'язаних з соціальною активністю і соціальним контролем і домінуванням захисно-агресивних рис: інтровертністю, недостатністю вольової поведінки, труднощами у соціальних контактах, депресивністю, емоційною нестійкістю, недостатністю емоційного самоконтролю, низькою мотивацією, відсутністю особистої перспективи, готовності до діяльності і віри в її успіх [3, с. 156-157].

У процесі навчання іноземної мови педагог має враховувати індивідуальні особливості і особистісні характеристики студентів, що впливають на процес адаптації у вузі, результатів діагностування їхнього рівня навченості, науковості, пізнавальної активності. Викладач має знати інтелектуальні здібності, схильності, мотиви, інтер-

еси, особливості процесу мислення, рівень культури розумової праці студента, щоб реалізувати особистісний підхід до навчання.

Завданням сучасного підходу до співпраці викладача зі студентом є необхідність трансформування в свідомості педагога ідей гуманізму, чи не найважливішою з яких є сприйняття студента як самоцінності, прийняття його неповторної індивідуальності, що сприятиме формуванню основних якостей студента-перекладача. Одна з таких якостей – пізнавальна активність, яка виявляється у спрямованості й стійкості пізнавальних інтересів, прагненні ефективно оволодіти знаннями та способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети. Суть загальновідомого виразу англійського методиста Уеста про те, що іноземній мові не можна навчати, іноземній мові можна тільки навчитися, полягає в тому, що в процесі навчання іноземної мови дуже важливим є психологічний настрій на оволодіння мовою, а також залучення студента до активної роботи з реалізації цілей навчання. Добір адекватних завданням адаптації до навчального процесу форм, засобів, методів, прийомів організації навчальної діяльності студентів уможлиблює в певних педагогічних ситуаціях право вибору самими студентами форм, методів, засобів навчання. Мінімізуючи рівень регламентації, авторитарності, викладачі спонукають до підвищення відповідальності студентів за результати своєї роботи.

Особлива увага приділяється створенню умов для самореалізації і самоствердження кожної особистості, задоволенню і розвитку її інтересів і нахилів, формуванню гуманності в повсякденних відносинах. Викладачі повинні прагнути уникати парціального характеру у виявах гуманізму, коли гуманістичні принципи є регуляторами поведінки особистості лише до осіб референтної групи.

Як свідчать результати спостереження, уточнення мети і завдань навчального процесу на лінгвістичному факультеті університету, конкретизація їх у відповідності до кожного рівня підготовки, визначення оптимального обсягу навчального плану кожного рівня, раціональний розподіл часу в межах навчального плану між видами навчальної діяльності, теоретичними і практичними формами навчання, диференціація і індивідуалізація навчання позитивно впливають на процес адаптації студентів вищого закладу освіти.

Адаптація студентів до вузу обумовлюється усією сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов та чинників, які в діяльності кожної особистості можуть мати різну силу впливу у залежності від об'єктивних чи суб'єктивних факторів. Отож, ефективною така адаптація буде за умов, якщо:

- створено мотиваційне налаштування на роботу у певному напрямі в педагогів і студентів;
- ставлення до особистості ґрунтується на визнанні її індивідуальності, стимулюється максимальне її самовираження;
- особистість, у даному разі студент-перекладач, має можливість повністю реалізувати себе.

Література:

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
2. Закон України "Про освіту" № 1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 // [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/ – Назва з екрана.
3. Землякова Т. В. Эмоциональный фактор в структуре процесса адаптации. Дис. канд. психол. наук. – К., 1996. – 193 с.
4. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : Навчальний посібник. – К. : Магістр-S. – 256 с.
5. Ткаченко А. В. Педагогическая подготовка студентов с учетом их возрастных особенностей : Дис. канд. пед. наук. – К., 1993. – 186 с.

Тищенко М. А.,
Національний технічний університет України "КПІ", м. Київ

PEDAGOGICAL FEATURES IN COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION ENVIRONMENT

Стаття присвячена встановленню переваг та недоліків використання сучасних технологій навчання іноземній мові. Особлива увага приділяється новітнім підходам до впровадження інформаційних технологій, що базуються на всесвітній мережі Internet.

Ключові слова: взаємопов'язаний, інструмент, основні режими, у реальному часі, мережа, посилання, застосування.

Статья посвящена определению преимуществ и недостатков использования современных технологий обучения иностранному языку. Особое внимание отведено новым подходам в применении информационных технологий, основанных на всемирной сети Internet.

Ключевые слова: взаимосвязанный, инструмент, основные режимы, в реальном времени, сеть, ссылка, применение.

The paper is devoted to the advantages and drawbacks of using modern educational technologies for foreign language teaching. Much attention is being paid to new approaches of using Internet-based information technologies.

Key words: interconnected, tool, basic modes, on-line, network, link, application.

The development of the computer along with the widespread use of the Internet has rapidly promoted computer mediated communication – a very important communication media, which has been used widely and effectively, and has a profound effect on many aspects of education [1, p. 165-168]. Alongside face-to-face communication, writing and printed material, computer mediated communication as a new medium with unique characteristics is becoming an increasingly significant element in teaching and learning environments. In fact, it has proved to be a feasible and preferable alternative to face-to-face communication as in many ways it provides an ideal environment for English to be used in communicative situations. Computer mediated communication-based computer assisted language learning has considerably revolutionized the world of education by offering a great number of new ways to teach and to learn [2, p. 54-58]. Researchers are constantly exploring how computer mediated communication may contribute to the education process in particular socio-cultural settings while also identifying some of its limitations. It has not only introduced us to the idea of new literacies and language genres but also blurred the line between written and oral communication [7, p. 18-19]. Hence, language professionals need to capitalise on the advantages and potential strengths that this technology has to offer computer mediated communication has been extensively researched from various disciplinary and methodological perspectives. This form of communication, with a broad scope of processes and tool-use, facilitates information design and delivery, and human-human or human-machine interactions with structural, cognitive and sociocognitive implications. Computer mediated communication, as first coined by Starr Roxanne Hiltz and Murray Turoff, was originally defined as the process when people create, exchange and perceive information using networked telecommunications systems that facilitate encoding, transmitting and decoding messages. This rather technical-oriented definition has been endorsed by a number of researchers. Raunond Luppacini, for example, defines computer mediated communication as communications, mediated by interconnected computers, between individuals or groups separated in space and time. Similarly, according to Richard Herring and Mark Warschauer, computer mediated communication is openly delineated as communication taking place between human beings by means of computer tools. However, the definition of computer mediated communication is not fixed. A human-oriented description of this type of communication can be perceived as any form of organised computer-supported interaction between people [11, p. 199-211]. Computer mediated communication is not just a tool. It is at once technology, medium and engine of social interactions. It not only structures social relations, it is the space within which the relations occur and the tool that individuals use to enter that space [5, p. 21-27]. As a pedagogical shift has moved language educators from cognitive assumptions about knowledge and learning as brain-local phenomenon to contextual, collaborative and sociocultural approaches to language development and activity [7, p. 20-21], computer mediated communication should be considered as cultural tools possessing particular interactional and relational associations, expectations and preferred uses [14, p. 125-129]. Thus, computer mediated communication can be viewed both as mediational tools and as a communication process. Technologically, hyperpersonal and interpersonal communication is facilitated by the use of computer network technology, which theoretically makes on-line participants communicate with each other independent of time and space [15, p. 79-82]. This type of communication affords a variety of media, combining text, audio and video with hyperlink and hypermedia features. Multimedia computer mediated communication is now becoming popular and used everyday by a large number of teachers also in Ukraine (for example, at National Technical University of Ukraine "KPI"). Another technological affordance of computer mediated communication is that it enables multi-dimensional communication including such modes as: one-alone, one-to-one, one-to-many and many-to-many. Regarding language learning, the electronic nature of computer mediated communication makes language manipulable [12, p. 399-416].

In modern literature computer mediated communication is divided into two basic modes including synchronous and asynchronous communication capacity with high and multiway interactivity. Synchronous computer mediated communication discussion involves users exchanging opinions on-line via chat rooms, instant messengers or video conferencing. This mode of communication not only allows learners to communicate similar to face-to-face discourse [8, p. 39-46], but, at the same time, also increases learner monitoring of language usage. Students and teachers must however sign onto a computer system simultaneously to launch the network, which is considered the downside of this mode of communication with regard to different class times and time zones [9, p. 36-38]. In asynchronous communication mode, such as e-mail,

web blog, newsgroups, and postings in bulletin board system, interaction does not need to be simultaneous. This mode allows students more time to read, understand reflect and respond to the posted written messages. Learners also have a chance to monitor and edit their own or other students' writing. Asynchronous computer mediated communication has been widely used in collaborative writing and brainstorming, fostering critical thinking habits of the participants [8, p. 47-48]. For example, at the department of theoretical cybernetics of our university we try to combine synchronous and asynchronous modes during English studying process. It is provided by means of computer-equipped classrooms where students can improve their grammar, phonetic and lexical skills with help of multimedia software suits and open source course management system MOODLE that has become very popular among educators around the world as a tool for creating on-line dynamic web sites for their students. There are many advantages of using such approach. One of them is that students penetrate the educational environment both during the practical foreign language lesson and after it when they have free time to be on-line in order to improve their language skills. The sequence of their work and the results can be visually displayed on any personal computer of our department's laboratory so students are motivated to work harder in the future. But we should not forget about classical methods of teaching. Typical presentation created with help of Microsoft Power Point (prepared by a student) together with exercises (prepared by teacher), for example, can give more benefits than usual student's report or just creating a presentation by a person.

Motivation, participation, reflection and autonomy – all play significant roles in collaborative learning and all have been evidently researched in literature. In fact, on-line collaborative learning research in education in general and in language learning in particular has been widely published. The text-based nature of computer mediated communication has meant that collaboration has become a prime source of data for researchers from both interactionist and sociocultural approaches who are investigating second language acquisition. On-line interaction environments, which involve active construction of knowledge, can be potentially used as a powerful tool for collaborative learning and group communication. Computer mediated communication, according to Anthony Kaye, can provide a valuable dimension to collaborative learning as it both fosters more equally distributed turn-taking and supports more thoughtfully composed inputs. Similarly, Linda Harasim claimed that this technology provides a new way for interaction between teachers and learners and among learners themselves and this new form of on-line environment creates a new domain which facilitates collaborative learning.

Computer mediated communication with its particular characteristics, modes and scopes possesses potential benefits applicable to language development, from metalinguistic aspects to language components and skills [3, p. 71-74]. In other words, more comprehensive studies about the introduction and application of computer mediated communication into language learning and teaching in different sociocultural, institutional and individual contexts are required. Teachers should not forget about main advantages of using computer mediated communication, such as:

- text-based and computer-mediated interaction;
- many-to-many communication;
- time and place-independence;
- long distance exchanges.

In the article we made a critical review of computer mediated communication from various theoretical perspectives, namely structural, cognitive and sociocultural. Also, we defined discussion characteristics, modes and scopes of this type of communication which possesses potential advantages capable of improving students' foreign language development. Even though collaborative approaches to foreign language learning via various forms of computer mediated communication have now been well established with a theoretical underpinning, there are still questions left unanswered. As a result, further researches in many aspects of computer mediated communication in language education are still needed.

Література:

1. Beatty K., Nunan D., Computer-mediated collaborative learning, Scientific journal "System", 32(2), 2004.
2. Boone K. C., Speech or writing? E-mail as a new medium, Journal 'Liberal education', 87(3), 2001.
3. Harasim L., Assessing on-line collaborative learning, Scientific journal "Flexible learning in an information society", 2007.
4. Hiltz S. R., Turoff M., Human communication via computer, Norwood, NJ, 2008.
5. Jones S. G., Computer-Mediated Communication and Community, Thousand Oaks, CA, 2005.
6. Kaye A., Computer-mediated communication and distance education, NY, Pergamon Press, 2007.
7. Kern R., Warschauer M., Network-based language teaching, NY, Cambridge University Press, 2000.
8. Lee L., Using web-based instruction to promote active learning, CALICO Journal, 23(1), 2005.
9. Levy M., Stockwell G., Options and issues in computer assisted language learning, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
10. Luppincini R., Review of computer mediated communication research for education, Instructional Science, 35(2), 2007.
11. Murray D. E., The language of computer-mediated communication. Tesol Quarterly, 34(3), 2000.
12. O'Rourke B., Form-focused interaction in on-line tandem learning, CALICO Journal, 22(3), 2005.
13. Sykes J., Synchronous CMC and pragmatic development, CALICO Journal, 22(3), 2005.
14. Thorne S. L., Computer mediated communication in second and foreign language education, Scientific journal 'Springer Verlag', 31(1), 2008.
15. Walther J. B., Selective self-presentation in computer mediated communication, Scientific journal 'Computers in Human Behaviour', 23(5), 2007.

Тяллева И. А.,
Севастопольский городской гуманитарный университет

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

У статті розглянуто особливості розвитку іношомовної комунікативної компетентності у процесі навчання студентів, які отримують другу вищу освіту. Визначено методологічні засади навчання в контексті андрагогічної парадигми, описано психолого-педагогічні умови, що дозволяють підвищити ефективність навчального процесу.

Ключові слова: андрагогіка, андрагогічні принципи, іношомовна комунікативна компетентність, психолого-педагогічні умови.

В статье рассматриваются особенности развития иноязычной коммуникативной компетентности в процессе обучения студентов, получающих второе высшее образование. Представлены методологические основы обучения в контексте андрагогической парадигмы, описаны психолого-педагогические условия, позволяющие повысить эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: андрагогика, андрагогические принципы, иноязычная коммуникативная компетентность, психолого-педагогические условия.

The paper specifies the peculiarities of foreign language communicative competence development of mature students. Methodology of teaching in the context of andragogical paradigm is presented. Psychological and pedagogical conditions aimed to increasing effectiveness of study are described.

Key words: andragogics, andragogical paradigm, andragogical principles, foreign language communicative competence, psychological and pedagogical conditions.

Постановка проблемы. Характерной чертой современного образовательного процесса является его непрерывность в течение всей жизни человека (*life-long education*). Причиной указанного феномена послужили различные социально-экономические процессы, сопровождающие явление глобализации. Происходящие изменения стимулируют получение человеком второго и третьего высшего образования в различных областях знаний. В данном контексте филологическое образование играет особую роль: доступность коммуникации с представителями любых стран и народностей с помощью сети интернет предполагает владение иностранным языком на достаточном коммуникативном уровне. Кроме того, современные работодатели нуждаются в специалистах, которые не только обладают знаниями в своей профессиональной области, но и владеют иностранным языком (языками) и навыками эффективной коммуникации.

В данном контексте получение второго филологического образования приобретает особую значимость. Однако на данном пути существует ряд трудностей объективного и субъективного характера, которые влияют на результат обучения. К числу объективных трудностей необходимо отнести заочно-вечернюю форму обучения, предусматривающую ограниченное количество часов на изучение иностранного языка и, следовательно, преимущественно самостоятельную работу студента над языком. Субъективные трудности связаны с возрастом и психологическими особенностями личности студента заочной формы обучения.

Актуальность проведенного исследования состоит в определении оптимальных психолого-педагогических условий обучения студентов-заочников, получающих второе высшее образование, в процессе развития их иноязычной коммуникативной компетентности.

Анализ последних исследований. Отечественные и зарубежные ученые (Г.И. Воронина, С.В. Гапонова, С.Ю. Николаева, Е.И. Пассов, Е.С. Полат и др.) рассматривали иноязычную коммуникативную компетентность (в ряде работ – “компетенцию”) как составляющую профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка и определяли ее как “уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными и лингвострановедческими знаниями, коммуникативно-речевыми умениями, позволяющими будущему учителю приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в поликультурной среде” (Г.И. Воронина [2, с. 80]).

Рассматривая структуру и содержание иноязычной коммуникативной компетентности, ученые едины в выделении языковой (или лингвистической), речевой и социокультурной составляющих. В методике преподавания иностранных языков указанные составляющие называются компетенциями, тем не менее, в современных педагогических исследованиях понятие “компетенция” имеет иную интерпретацию. Компетенция отделена от субъекта (учителя или учащегося) и рассматривается как “заданная социальная норма”, “необходимая для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере” [3, с. 409]. Таким образом, характеристикой, описывающей способность будущего учителя к выполнению профессиональной деятельности и отражающей уровень его знаний, умений и опыта, является “компетентность”.

Языковая составляющая коммуникативной компетентности включает знания о системе языка и лексико-грамматических правилах, а также умения фонетического, лексико-грамматического и интонационно-синтаксического оформления речи в различных ситуациях общения и в соответствии с национально-культурным этикетом страны.

Речевая составляющая определяется знаниями о речевом этикете, умениями осуществлять диалогическое общение согласно коммуникативной ситуации.

Овладение социокультурной составляющей коммуникативной компетентности предусматривает знание основных сведений из истории, политики, культуры страны изучаемого языка, а также умение понимать и принимать культурные традиции разных стран.

Коммуникативная направленность обучения определяет необходимость строить учебный процесс как мо-

дель процесса общения (включающего перцептивный, интерактивный и информативный аспекты [5]) и предусматривает использование инновационных технологий интерактивного характера при условии соблюдения определенных психолого-педагогических условий, позволяющих учитывать возрастные и психологические особенности студентов, получающих второе высшее образование.

Цель и задачи. Цель данного исследования состоит в определении методологических основ и психолого-педагогических условий развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов-заочников, получающих второе высшее образование.

Основной материал исследования. Методология образования взрослого человека, детально разработана в андрагогике (науке, исследующей закономерности образовательной деятельности взрослых С.И. Змеёв [4]), однако специфика обучения студентов-филологов иностранному языку в контексте компетентностной парадигмы определяет необходимость уточнения методологических основ образовательного процесса. В андрагогике человек рассматривается как “существо учащееся” – homo students [1, с. 93], при этом заочная форма обучения соответствует понятию взрослости. Взрослый человек – это “лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправления поведения, совмещающее учебную деятельность с иными видами деятельности” [4, с. 180].

Основными характеристиками взрослого человека, который получает второе образование, являются:

- осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;
- наличие богатого жизненного опыта как одного из источников обучения;
- мотивация, связанная со стремлением достичь цели и решить проблемы;
- практическая направленность в отношении к получаемым знаниям;
- обусловленность учебной деятельности временными, пространственными и социальными факторами [4].

Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности “взрослых” студентов необходимо строить с учетом перечисленных выше особенностей. Научно-методологическая основа обучения взрослых предполагает реализацию общедидактических и андрагогических принципов. В число общедидактических входят принципы:

- научности и системности (предполагают научное планирование и системную реализацию обучения);
- дифференциации и индивидуализации (обеспечивают реализацию личностно-ориентированной парадигмы образования);
- наглядности и доступности (определяют доступность содержания обучения);
- практической направленности (предусматривает использование практико-ориентированных методов, технологий и приемов).

Андрагогические принципы, отражающие специфику обучения взрослых, включают следующие базовые принципы, необходимые для эффективного развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов-заочников (Г.С. Абрамова, А.Б. Вербицкий, С.И. Змеёв):

- принцип рефлексивности или опоры на личный опыт (собственный профессиональный и личностный опыт человека выступает как источник обучения и определяет происходящие в ходе обучения изменения, связанные с перспективой развития будущего педагога как индивидуальности, личности и профессионала);
- принцип самостоятельности и осознанности (взрослый человек самостоятельно и осознанно организует свое обучение);
- принцип контекстности обучения (процесс обучения рассматривается в контексте профессиональной деятельности учителя);
- принцип развития образовательных потребностей (предполагает определенную свободу в выборе – источников, форм, сроков, времени и места обучения);
- принцип актуализации результатов (позволяет удовлетворять возникающие в процессе обучения важные запросы и предполагает реализацию полученных знаний, умений и навыков на практике);
- принцип совместной деятельности (предусматривает совместное планирование, реализацию, оценивание и коррекцию обучения).

Приведенные выше принципы определяют выбор психолого-педагогических условий в системе подготовки будущих учителей иностранного языка, обучающихся на базе высшего образования. В число условий, способствующих развитию иноязычной коммуникативной компетенции учителя, входят:

Психологические условия, включающие:

Благоприятную психологическую атмосферу на занятии.

Признание за каждым участником образовательного процесса права на собственные представления (аксиологические ценности), свою жизненную позицию, возможность свободно высказывать свое мнение и отстаивать собственную точку зрения.

Позиция равноправного межличностного общения способствует организации обратной связи между участниками процесса обучения. При этом каждый из участников получает информацию о результатах своих действий через отражение их в восприятии своих коллег в позитивной форме, стимулирующей дальнейшее личностное развитие.

Культура межличностного общения и педагогический такт. Необходимо отметить уважительное отношение к любому опыту – социальному, профессиональному и личностному. При этом важно подчеркнуть особое значение положительных моментов этого опыта как необходимого ресурса для дальнейшего развития будущего учителя.

Создание атмосферы взаимного уважения и эмпатии, позволяющей повысить эффективность процесса коммуникации.

Направленность обучения на развитие самодиагностики и самопознания обучающихся, стимулирование индивидуальной работы над собой.

Психолингвистические условия, под которыми понимаются особенности иноязычной речи обучающего и обучающихся (грамматическая, фонетическая и интонационная правильность; метафоричность; адаптированность к уровню обучающихся).

Педагогические условия включают:

Организационно-методические условия, предполагающие коммуникативную и социокультурную направленность обучения; контекстность, актуальность и аутентичность используемых материалов; наличие заданий, ориентированных на самостоятельное изучение.

Технологические (операциональные) условия, связанные с использованием различных инновационных форм, методов и технологий обучения.

Особое внимание следует уделить выбору учебно-методических материалов для обучения, ориентированных на самостоятельное использование студентом. В число требований входят: четкая и ясная организация, достаточная информативность, включение в содержание “системы опорных ориентиров”, облегчающих процессы понимания и запоминания информации.

Технологические условия предусматривают использование инновационных форм (дистанционное обучение), методов и технологий, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетентности, в том числе: метод проектов, портфолио, ролевые (деловые и психо-гимнастические) игры, лекции интерактивного характера (лекции-пресс-конференции, проблемные лекции) и др.

В целом реализация описанных выше психолого-педагогических условий позволила оптимизировать процесс обучения студентов-заочников и способствовала развитию их иноязычной коммуникативной компетентности.

Выводы. В приведенном выше исследовании были рассмотрены методологические основы обучения студентов-филологов, получающих второе образование, и уточнены психолого-педагогические условия повышения эффективности процесса развития их коммуникативной компетентности.

Перспективы дальнейших исследований. В качестве дальнейшего направления исследования нам видится детальное описание методов и технологий обучения студентов данной категории.

Литература:

1. Василькова Т. А. Основы андрагогики : учебное пособие / Т. А. Василькова. – М. : КНОРУС, 2009. – 256 с.
2. Воронина Г. И. Теоретическая основа профессионального развития учителя в системе послевузовского педагогического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Воронина Галина Ивановна. – М., 2000. – 242 с.
3. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Змеёв С. И. Андрагогіка : основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
5. Пассов Е. И. и др. Мастерство и личность учителя : На примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 240 с.

Фоміних Н. Ю.,

Севастопольський інститут банківської справи Української академії банківської справи Національного банку України

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗА РАХУНОК ВИКОРИСТАННЯ ІКТ

У статті розглядається надзвичайно актуальну проблему підвищення ефективності викладання філологічних дисциплін за рахунок використання ІКТ, розглядаються дидактичні можливості ІКТ щодо навчання іноземних мов, наводяться способи застосування ІКТ для навчання мов, навчальні функції ІКТ, що відносяться безпосередньо до навчання дисциплінам мовознавчого циклу.

Ключові слова: викладання філологічних дисциплін, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземних мов.

В статье рассматривается актуальная проблема повышения эффективности процесса преподавания филологических дисциплин за счет использования информационно-коммуникационных технологий; рассматриваются дидактические возможности ИКТ для преподавания филологических дисциплин; приводятся способы использования ИКТ для обучения языкам, учебные функции ИКТ, которые относятся непосредственно к обучению дисциплин языковедческого цикла.

Ключевые слова: преподавание филологических дисциплин, использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков.

The article deals with an actual problem of improving language teaching while using information and communication technology; didactical potential of ICT for teaching languages are considered in the paper; ways of using ICT for languages studying are defined and teaching functions of ICT as for teaching philology are examined as well.

Key words: teaching philology, using information and communication technology for teaching foreign languages.

У розділі "Стратегія мовної освіти" Національної доктрини розвитку освіти визначаються три складові компоненти мовної освіти в Україні: вивчення української мови, мов національних меншин та іноземних мов. Розглядаючи актуальні проблеми реалізації стратегії мовної освіти в Україні, академік НАПН України Л. Мацько наголошує, що в державі створюється система мовної освіти, яка повинна забезпечити обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою та надавати можливість вивчати іноземні мови. Вона стверджує, що в єдності цих компонентів мовна освіта сприяє та сприятиме формуванню високої мовної культури та мовної компетенції громадян України, поваги до державної української мови, вихованню толерантного ставлення до носіїв різних мов і культур та надаватиме можливість виходу громадянам України у зарубіжний мовний простір.

Досліджуючи сучасний стан навчання мов у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, більшість науковців (Л. Карташова, І. Полянничко, О. Пшеничникова, Н. Сороко, Д. Рождественська) визнають, що вчителі та викладачі філологи зустрічаються з такими проблемами у професійній діяльності: зниження мотивації учнів до навчання; протиріччя між обмеженою кількістю навчального часу та вимогами, які висунуті до формування мовленнєвих навичок; зростаючий обсяг інформації, який потрібно дати студентам на фоні скорочення кількості годин; необхідність урахування психофізіологічного розвитку учнів і їх індивідуальних здібностей до навчання; відставання розвитку методики навчання як науки від сфери застосування її викладачами; формалізм у знанні студентів; низький рівень можливостей учнів у застосуванні мов у повсякденній комунікації як в усній, так і письмовій її формах; недостатня сформованість практичних умінь і навичок учнів.

У процесі розв'язання цих проблем викладачі всього світу змушені шукати нові ефективні методи та форми навчання. Значні додаткові резерви підвищення ефективності навчання мов відкриває застосування ІКТ, що зумовлює **актуальність питання**, що розглядається у статті.

Різні аспекти досліджуваної проблеми відображаються у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. З цього приводу наведемо дослідження, які присвячені особливостям застосування ІКТ у процесі вивчення іноземних мов (Р. Бужиков, Я. Булахова, І. Вякх, Т. Гуріна, А. Зубов, А. Янковець, G. Dudeney, D. Hoven, J. Hulstijn, A. Kayser, C. McKenzie) [4].

Вищезазначені вчені відзначають, що при застосуванні ІКТ мовознавець автоматизує трудомісткі, але найнеобхідніші для його наукової і навчальної діяльності операції. Укладання словників, алфавітних і частотних, підготовка дидактичного матеріалу для навчання орфографії, пунктуації, лексиці, граматиці – це все може взяти на себе комп'ютер. Для вивчення мов розроблено системи опрацювання текстів. Посилюється мотивація навчання – учень не боїться зробити помилку, оскільки комп'ютер відразу ж покаже її, а тому можна більше уваги приділити смисловим та стилістичним моментам при написанні певних робіт. Застосування комп'ютера сприяє реалізації найважливішої вимоги комунікативної методики – вдосконалення процесу оволодіння мовою. У випадку з вивченням мов найчастіше наголошується на практичному оволодінні мовою, тобто залученні комунікативного потенціалу ІКТ для вивчення мов.

Метою цієї статті є визначення можливих шляхів підвищення ефективності процесу викладання філологічних дисциплін за рахунок застосування ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Застосування ІКТ у навчанні дисциплін мовознавчого циклу донедавна розглядалося як допоміжна навчальна діяльність, покликана забезпечувати виконання деяких видів тренувальних вправ (граматичних, лексичних, орфографічних); або для виконання найбільш рутинних, нетворчих видів робіт із формування конкретних навичок (А. Фіньков, А. Янковець) [310]; або для нормалізування та більшої об'єктивності контролю; або для створення чи обробки текстів (О. Гокунь, Ю. Машбиць); або як засіб ілюстрування процесу навчання, підвищення його наочності (О. Брацьлавська, В. Уліщенко).

Останнім часом спостерігається зростаюче застосування ІКТ у важливій довідково-інформаційній функції, завдяки чому раніше трудомісткий пошук будь-якої інформації в словниках, довідниках, енциклопедіях став простим, легким, зручним та дуже ефективним.

Так, М. Жалдак [1] відзначає ефективність навчання іноземним мовам із застосуванням ІКТ, за рахунок включення до засобів навчання комп'ютерних електронних словників, довідників, тезаурусів та ін., які надають можливість значно підвищити продуктивність праці при перекладі текстів з однієї мови на іншу, вивченні правильної вимови іноземних слів, написанні творів.

Робота із словником – це корисний вид діяльності на уроці мови, який можна застосовувати як під час читання, так і під час написання творів. Останні методичні розробки з викладання мов роблять натиск на необхідність озброювання учнів стратегіями, необхідними для виконання завдань на розвиток різних мовних навичок. Серед таких стратегій, як правило, є пояснення значення слова викладачем; угадування значення нових слів, що зустрічаються в тексті; переклад нових слів на основі контексту; та що дуже важливо, застосування словників.

Уміння переводити незнайомий елемент на основі контексту, безсумнівно, є важливою стратегією, але незнайомі слова – у вигляді повторення, інкапсуляції, суперординаторних або другорядних термінів – дуже часто просто неможливо визначити з концептуальних підказок. При цьому учень не завжди може запитати викладача або однолітка про значення слова, тому вміння застосовувати словники відіграє особливо важливу роль у становленні молоді як незалежних, самостійних учнів, які несуть відповідальність за процес навчання.

Резюмуючи напрацювання науковців і власний досвід роботи щодо викладання англійської з ІКТ доходимо висновку про те, що застосування ІКТ у процесі викладання іноземних мов дає можливість різко підвищити інформаційну насиченість процесу навчання, активність учня, результативність, масовість, доступність і гнучкість навчання. ІКТ змінює характер навчання: з групового, що керується вчителем, – в індивідуалізоване навчання, що керується самим учнем на основі програми. Ефективність застосування комп'ютера як засобу навчання іноземних мов зумовлена, окрім іншого, й тим, що управління навчальною діяльністю під час застосування ППЗ є опосередкованим – в учня у процесі взаємодії з комп'ютером створюється видимість незалежності від керівних впливів узагалі та навчального зокрема: учень працює з комп'ютером один на один, що сприяє розкриттю його потенційних можливостей.

Як свідчать результати наших наукових пошуків, *дидактичними можливостями ІКТ, на які спирається комп'ютеризоване навчання іноземних мов є:*

- сприймання та аналіз (з певними обмеженнями) друкованої та звукової інформації, що вводиться через клавіатуру або мікрофон; визначення параметрів введеного повідомлення з метою контролю та оцінки знань, навичок та вмінь, а також функціонального стану учня;
- переробка введеної інформації шляхом виконання різноманітних перетворень (класифікація за будь-якою ознакою, сортування, впорядкування, переадресовка);
- зберігання інформації у будь-якій формі (тексти, таблиці, схеми, малюнки, статичне та динамічне зображення та усне мовлення);
- подання навчальної інформації в зоровій (друкованої – у вигляді тексту, графічної – у вигляді малюнка, мультиплікації чи відеозображення) та звуковій (усне мовлення, музика, функціональні шуми) формах;
- діалогічна форма взаємодії між користувачем (учнем) і комп'ютером;
- забезпечення практично необмеженої можливості повторення навчального матеріалу і тренування в усіх можливих видах навчальної діяльності;
- безперервний зворотний зв'язок, видача адекватних повідомлень на введені учнем повідомлення, тобто здійснення доцільного обміну інформацією з учнем;
- програмний характер навчальних курсів, у тому числі запланована реакція на повідомлення, що вводяться учнем у процесі навчання;
- забезпечення зв'язку між різними користувачами та джерелами інформації в телекомунікаційній мережі;
- створення активного, багатофункціонального комунікативного навчального середовища.

Опрацювання досліджень психологів та дидактів (Д. Боговяленський, П. Гальперін, В. Давидов, Я. Пономарьов) дає можливість стверджувати, що рівень інтелектуального розвитку учнів визначається не лише змістом знань, а й методами їхнього одержання, тобто досить справедливо вважаємо, що з метою набуття знань доцільно застосовувати ІКТ в умовах самостійного доступу до будь-якої інформації. Це, на наш погляд, допомагає викладачу в досягненні важливої педагогічної мети – забезпеченні продуктивної самостійної навчальної діяльності учнів.

При цьому слід зауважити, що застосування ІКТ значно полегшує вивчення навчального матеріалу з іноземних мов, крім того, засвоєні учнем знання залишаються у його пам'яті значно довше і в подальшій практичній роботі скоріше оновлюються. Але треба визнати, що одним із найскладніших питань, пов'язаних із впровадження ІКТ у навчальний процес, є питання про роль викладача.

Як правило, учні під час роботи за комп'ютером завдяки значній кількості гіперпосилань забувають для чого вони працюють, особливо це стосується мережі Інтернет. Тому викладач філолог, плануючи заняття із застосуванням ІКТ, має чітко визначити завдання й час, відведений на його виконання. Крім того, кожний учень має свої улюблені сайти або програми, які також мають бути використані вчителем-філологом (після попередньої перевірки) у навчально-виховному процесі для підвищення мотивації, зв'язку з повсякденним життям студентів, їхніми інтересами, поглядами.

У сучасних умовах суттєво змінюється роль учителя на уроці. Інформаційно-комунікаційні технології допомагають учителю-філологу навчити учнів знаходити, оцінювати, отримувати, зберігати інформацію; виступають у ролі наставників, репетиторів, контролерів; а завдання, орієнтовані на ресурси мережі Інтернет, можуть навчити їх співпрацювати з іншими учнями, експертами, фахівцями. Таким чином, навчання стає менш орієнтованим на викладача, який перестає бути єдиним джерелом інформації, а учень бере на себе відповідальність за свої знання, за процес їх отримання, оскільки він має організувати час навчання, визначити, які матеріали можуть

бути використані для виконання завдання, у якій формі будуть подані результат і власна точка зору. Викладач стає більше помічником або наставником, спостерігає й уміло спрямовує роботу кожного студенту по шляху формування навичок самоосвіти й отримання знань з предмету.

Отже основним механізмом процесу навчання все більш стає не самотня, сольна діяльність викладача або учня, а їх соціальна взаємодія.

Як справедливо зауважує Ю. Кисленко, пам'ять людини реалізується одночасно на двох рівнях – образному та символічному, і часто зміст окремої лексичної одиниці визначається через його образний еквівалент. Таке поєднання в одній системі особливостей сприйняття й обробки образної та символічної інформації постає характерною особливістю мовної діяльності людини і визначає новий напрям сучасних досліджень – когнітивну графіку. Звідси та роль ІКТ у поданні навчального матеріалу при вивченні мов через активізацію не тільки зорового каналу (текст, колір, статичне зображення, анімація, відео), але й слухового (голос диктора або актора, музичне або шумове оформлення). Звичайно, найефективніше діє на людину та інформація, що впливає на кілька органів чуття, і запам'ятовується вона тим краще й міцніше, чим більше каналів сприймання було активовано. Ще Я.-А. Коменський у своїй праці “Велика дидактика” писав: “...Усе, що тільки можна давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями...” [2, с. 159].

Таким чином, визначимо *навчальні функції ІКТ*, що відносяться безпосередньо до навчання дисциплінам мовознавчого циклу:

- управління навчальною діяльністю;
- подання навчального матеріалу в різних формах;
- організація тренувальної діяльності з формування різних навичок і вмінь;
- контроль навчальної діяльності;
- створення комунікативної ситуації;
- забезпечення умов реальної комунікації з носіями мови;
- довідково-інформаційне забезпечення навчального процесу.

При цьому форми роботи із засобами ІКТ є необмеженими: від індивідуалізованого навчання до групового й колективного.

Результати наших наукових пошуків дали змогу виокремити *три способи застосування ІКТ для навчання мов*:

– ІКТ – помічник викладача. У цьому випадку процес навчання будується на основі традиційного змісту освіти й методів передачі знань від учителя до учнів. Засоби ІКТ, які застосовуються при цьому, лише моделюють деякі завдання, теми, розділи курсу, що вивчається. Спілкування учнів із засобами ІКТ відбувається згідно жорсткого сценарію.

– ІКТ – викладач. У цьому випадку також моделюється традиційна методика навчання й будується жорсткий сценарій навчання. Однак, засоби ІКТ, які застосовуються, розраховані на вивчення цілого курсу. Як правило, вони призначені для індивідуалізованого навчання (іноді вдома або під час самостійної роботи у комп'ютерній лабораторії).

– ІКТ – джерело й “оцінщик” знань студенту. У цьому випадку використовується так звана альтернативна педагогіка, коли учень, виходячи з цілей навчання й своїх можливостей, спираючись на власний досвід і знання, звертається до ІКТ, як до носія інформації, необхідних для нього знань. Такий підхід є можливим як у процесі групового, так й індивідуалізованого навчання у рамках дистанційної освіти.

Висновки. Таким чином, завдяки появі ІКТ перед освітою, у тому числі мовною, відкриваються нові перспективи, реалізація яких залежить, насамперед, не від комп'ютера як технічного приладу, а кваліфікації викладача, що застосовує ці засоби, що є одним з найважливіших питань, на якому сфокусовано увагу сучасної науки.

Література:

1. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання в загальноосвітній середній школі / М. І. Жалдак // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – № 5. – С. 4–9.
2. Коменський Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский [Кухаренко В. А. Интерпретация текста : учеб. [для студ. высших учеб. завед.] / Валерия Андреевна Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
3. Dijk T. A. van. Macrostructures / Teun A. van Dijk. – Hillsday, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, 1980. – 327 p.
4. Gilman Ch. P. The Yellow Wallpaper / Charlotte Perkins Gilman, 1892. – [available online] <http://www.gutenberg.org/files/1952/1952-h/1952-h.htm>
5. Firth J. R. Papers in Linguistics (1934–51) / John Rupert Firth. – London: Oxford University Press.
6. Joyce J. Finnegans Wake [Electronic Resource] / James Joyce. – London: Faber and Faber, 1939. – [available online] http://wikilivres.info/wiki/Finnegans_Wake/Book_1
7. Lear E. Nonsense Songs, Stories, Botany and Alphabet [electronic resource] / Edward Lear. – Boston: Roberts Brothers, 1894. – Available online: <http://www.bencourtney.com/ebooks/lear/images/bookcovers/book2.gif>
8. Malinowski B. The Problem of Meaning in Primitive Languages / Bronislav Malinovsky // Appendix to C. K. Ogden and I. A. Richards, The Meaning of Meaning. – London: Routledge & Kegan Paul, 1923. – pp. 296–336.
9. Mey J. L. Pragmatics: An Introduction / Jacob L. – Oxford: Blackwell. – 2nd ed., 2001. – 392 p.
10. Smith M. W., Wilhelm J. D. Fresh Takes on Teaching Literary Elements / Michael W. Smith, Jeffrey D. Wilhelm. – N.Y. Scholastic, 2010 – 208 p.
11. Sperber D., Wilson D. Relevance: Communication and Cognition / Dan Sperber, Deirdre. – Cambridge MA: Harvard University Press. – 1986. – 279 p.
12. Widdowson H. G. Text, Context, Pretext. Critical Issues in Discourse Analysis / H. G. Widdowson. – Oxford: Blackwell Publishing. – 2004. – 185 p.

Бессонова М. М.,

Інститут всесвітньої історії НАН України, м. Київ

КАНАДСЬКО-АМЕРИКАНСЬКА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена огляду канадсько-американських відносин наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. через призму взаємин у культурному вимірі. Особливу увагу звернуто на спроби Канади захистити свій культурний суверенітет в умовах зростання впливу масової американської культури, а також на роль Інтернету у сучасній міжкультурній комунікації.

Ключові слова: Канада, США, міжнародні відносини, міжкультурна комунікація.

Статья посвящена обзору канадско-американских отношений в конце ХХ – в начале ХХІ в. через призму культурного измерения. Особое внимание обращено на попытки Канады защитить свой культурный суверенитет в условиях роста влияния массовой американской культуры, а также на роль Интернета в современной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: Канада, США, международные отношения, межкультурная коммуникация.

The paper reviews the Canada-US relationship at the end of XX – beginning XXI century through the prism of cultural relations. Particular attention is paid to Canada's attempts to protect its own cultural sovereignty under the growing influence of mass American culture and the role of Internet in today's intercultural communication.

Key words: Canada, the USA, international relations, cross-cultural communication.

Канадознавство в Україні можна вважати одним з перспективних напрямів наукових досліджень. За 20 років з моменту виокремлення української науки зі спільного радянського простору вже здійснено певні наукові розвідки у різноманітних галузях канадознавчих студій, географія та проблематика яких є доволі представницькою. Так, вивченням Канади займаються у Києві, Острозі, Чернівцях, Тернополі, Івано-Франківську, Львові, Дніпропетровську, Запоріжжі тощо. Канада є об'єктом дослідження істориків, політологів, педагогів, юристів, філологів, менеджерів, фахівців з соціальної комунікації [1]. В Україні вже створені канадознавчі центри, яскравими прикладами яких є Центр канадознавства Національного університету "Острозька академія" та Центр канадських студій ім. Р. Гнатишина Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича [2-4]. Втім, якщо порівнювати інтерес до Канади з науковими дослідженнями інших регіонів світу, то можна відмітити той факт, що системного вивчення Канади поки що не відбувається. Єдиним виключенням є вивчення української діаспори, представники якої активно співпрацюють з українськими вченими.

На сучасному етапі можна виділити декілька актуальних напрямків досліджень у сфері канадознавчих студій. Втім, хотілося б звернути увагу на важливість дослідів такої сторони історії Канади як канадсько-американські відносини. Такий соціальний феномен як міжкультурна комунікація останнім часом є у центрі уваги багатьох дослідників. Виразною рисою сучасності стало зростання спілкування між окремими народами завдяки таким процесам як глобалізація, зростання мобільності населення, демократизація внутрішнього та міжнародного життя та "інтернетизація". Умови для обміну інформацією та думками між представниками різних культур і народів стають дедалі доступнішими, що значно полегшує міжкультурну комунікацію. При цьому, якщо головною проблемою у міжнародному спілкуванні є різні мови, то у представників близьких за мовою, культурою, походженням, релігією та традиціями суспільств, як правило, комунікація має відбуватися без особливих перешкод та проблем "труднощів перекладу". Саме тому дослідження канадсько-американської міжкультурної комунікації є актуальним у науковому та практичному вимірах. Це пов'язано з тим, що означена проблематика становить велику значущість для України, бо можна виявити та використати певні аналогії для практики українсько-російських взаємовідносин.

У першу чергу звертають на себе географічна, історична, культурна та релігійна близькість канадського та американського суспільств. У зарубіжній науковій літературі, зокрема у канадській та американській, є величезний комплекс робіт, що сфокусовані на порівняльному аналізі цих двох країн. Об'єктом компаративістики стали політичні системи Канади та США, їх економічний потенціал та розвиток, специфіка суспільств та культури. Видано низку збірок канадських та американських авторів, проводяться тематичні симпозиуми та конференції [7-9]. У вітчизняній історіографії аналогічних робіт поки що дуже мало. В цілому, питання міжкультурного спілкування між Канадою та США опосередковано висвітлюються майже у всіх роботах, в яких тією чи іншою мірою характеризуються канадсько-американські відносини.

Метою дослідження, результати якого представлені у даній публікації, є спроба узагальнити специфіку канадсько-американської міжкультурної комунікації наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. В рамках даного матеріалу неможливо розкрити усі існуючі канали та форми сучасної міжкультурного спілкування Канади та США, тому увагу буде сконцентровано лише на декількох аспектах.

Сусідство Канади та США в історії їх взаємовідносин мало як позитивні, так і негативні сторони. З одного боку, певна подібність створила умови для налагодження тісної співпраці між Канадою та США у багатьох сферах: політичній, економічній, військовій, фінансовій, екологічній, науковій тощо. Головним проявом цього стала участь Канади у створенні зони вільної торгівлі з США, та згодом і з Мексикою. Саме укладання угод у 1988 та

1994 рр. спричинило поживлення співробітництва між двома сусідніми країнами та вплинуло на інтенсифікацію контактів між двома суспільствами.

Власне поглиблення регіональної інтеграції активізувало й іншу сторону. Означена географічна близькість та подібність між двома суспільствами, відсутність значних відмінностей у релігії, культурі, мові тощо не створювали видимих перепон для подальшого поживлення взаємодії між Канадою та США як на рівні держав, так і приватного сектору та суспільства тощо. В умовах інформатизації сучасного світу завдяки таким засобам масової комунікації як Інтернет саме поняття “кордон” у культурному вимірі починало зникати, бо створено доступ до всього різноманіття інформації про ту чи іншу країну. У контексті канадсько-американських відносин для канадської сторони це створило небезпеку через ймовірність “злиття” та “поглинання” канадського суспільства американським, а отже і сприяло формуванню своєрідних нових “кордонів”.

Культурний вплив з боку США сьогодні становить проблему не тільки для канадського суспільства. Масова вестернізація світу наприкінці ХХ ст. за “американським взірцем” стала помітним явищем сучасних міжнародних відносин. Втім, Канада зіткнулася з цим набагато раніше, і збереження свого “культурного суверенітету” залишається для неї актуальним питанням сьогодні. Як приклад, можна навести дані опитувань 1987 р. згідно з якими, значна кількість канадців вважала, що їх кіномистецтво гірше ніж американське, 51 % респондентів вважали, що Канада гірше ніж США у науці [10, с. 37]. За статистичними даними у 1995 р. 72 % загального англомовного теле ефіру було неканадського (переважно американського) походження. Навіть на канадських телеканалах 61 % інформації мав іноземне походження. Більшість з програм, які виходять в ефір як “канадські”, фактично мають “американський” зміст. Єдиною формою телепрограм, які є не-американськими за походженням – це новини та передачі про внутрішню політику. І тільки 2/3 телеефіру для франкомовного населення Канади мають місцеве походження [9]. Окрім цього, майже така сама ситуація спостерігається у сфері видання літератури, періодики та ін.

Небезпеку канадці вбачають у тому, що американське домінування у канадській масовій культурі є значною загрозою канадській ідентичності як такої, та в цілому здатності Канади функціонувати як незалежній політичній спільноті. Для того, аби запобігти цьому, уряд Канади намагається впроваджувати цілий комплекс заходів, спрямованих на (1) сприяння розвитку канадської культури та (2) захист канадської “культурної” індустрії від іноземних конкурентів [9].

Втіленням таких заходів можна вважати діяльність Канадської комісії з телебачення, радіо та телекомунікацій щодо впровадження так званого “канадського контенту”. Сутність цього полягає у вимогах до радіо та телевізійних мовників, які транслюють свої програми у Канаді, обов’язково мати продукцію канадського походження [6]. Так, у трансляціях музики по радіо діє впроваджена з 1971 р. так звана система *MAPL* (аббревіатура якої нагадує англійське слово *maple* – “клен”, а кленовий лист є символом Канади). В рамках системи *MAPL* аналізується наявність канадського походження музики, її виконавців, місця виступів та лірики. У 1971 р. нормою в ефірі було 25 % музики канадського походження, у 1980-х рр. відсоток збільшився до 30. Нові радіостанції, які почали відкриватися та отримувати ліцензії на мовлення з 1999 р. – вже мали вмещувати у своєму ефірі 35 % канадського контенту, хоча вже у попередні 5 років ліцензії фактично видавалися за умов вмщення 40 % канадського контенту [13].

Система *MAPL* докладно пояснює критерії визначення “канадського походження” того чи іншого продукту, який транслюється у Канаді [15]. Втім, критерії впроваджені існування цієї системи з 1971 р. неодноразово оновлювалися з метою врахування змін, що виникали та виникають у музичній сфері.

Аналогічні заходи здійснювалися і на телебаченні. Значну проблему для Канади становить той факт, що економічно вигіднішим є купівля прав на трансляцію вже готового американського телевізійного продукту, ніж створення власного. Так, наприклад, згідно з результатами моніторингу канадської системи комунікацій, в якому було проаналізовано період 2004-2007 рр., відсоток трансляції канадських стрічок (жанр: драма та комедія) ставив у середньому лише 21 % серед решти трансляцій цього типу [11]. Для захисту свого національного продукту Канадська комісія з телебачення радіо та телекомунікацій встановлює відсоткові норми для присутності канадського контенту на телебаченні: щорічно він має дорівнювати 60 %, та як мінімум 50 % його трансляції має припадати на так званий прайм-тайм (час з 18.00 до 24.00) [6]. Разом із запровадженням норм канадського контенту на радіо та телебаченні обговорювалися й необхідність подібних заходів у роботі кінотеатрів Канади, але у цій сфері цього так здійснено і не було.

Найбільшим рушієм запровадження такої системи в Канаді було побоювання, що без державного регулювання канадська масова культура буде поглинена культурою сусідніх Сполучених Штатів. Слід відзначити, що вищезгадана політика канадського уряду неодноразово обговорювалася в США. Прикладом цього можна навести чисельні публікації видання *Billboard*, щотижневого американського журналу, присвяченого музичній індустрії. Починаючи з 1970-х рр. на його сторінках неодноразово висвітлювалися зміни у політиці північного сусіда щодо запровадження квот канадського контенту [5].

Не зважаючи на політику державного регулювання мовлення та забезпечення присутності у ньому канадського вмісту, сучасні інформаційні технології значно зменшують ефект таких заходів. Так, наприклад, згідно з результатами вже згаданого вище моніторингу, проведеного у 2008 р. на канадському телебаченні в період з 2004 по 2007 рр. відбулося скорочення відсотку трансляції канадської музичної продукції з 79,5 % до 54 % [11]. Одним з найбільш впливових факторів цього є доступ до онлайн сервісів – та можливість перегляду неканадського продукту в Інтернеті.

З іншого боку, Інтернет став новим полем для міжкультурного спілкування. Веб-комунікація зробила доступним спілкування на індивідуальному рівні, коли на перший план виходять не офіційні позиції урядів держав, а точки зору рядових мешканців. Блоги, форуми, можливість залишати коментарі щодо публікацій у національних, регіональних та міжнародних інтернет-виданнях презентують різноманітні аспекти, що є актуальними для канадсько-американських відносин.

Однією з проблем, яка однаковою мірою цікавить і канадців і американців та активно обговорюється в Інтернеті є зростання у світі негативних поглядів щодо США. Дедалі більше це проявляється не тільки як критика політики уряду США, а і в якості осудливого ставлення до рядових американців. У канадсько-американському спілкуванні за межами офіційної політики, яка, як правило, є політично коректною, виваженою та дипломатичною, вже традиційними стали взаємні доволі несхвальні характеристики один одного. Це яскраво простежується у різних телешоу, газетних публікаціях, карикатурах, виступах коментаторів, відображується у кінематографі тощо. Так, скандальною можна назвати заяву Енн Гарт Колтер, американської консервативної журналістки та політичного коментатора, у телешоу *Hannity & Colmes*, що транслювалося наживо на американському телеканалі *Fox News*, яка стверджувала, що Канаді “пощастило, що ми дозволяємо їй існувати на тому ж континенті”. Інший приклад, аналогічний за своєю некоректністю виступ її колеги – американського політичного оглядача і консервативного коментатора каналу *Fox News* Тапера Карлсона у програмі *Wolf Blitzer Reports* на каналі *CNN*: “Без США Канада – по суті Гондурас, тільки холодніший та менш цікавий” (дата ефіру обох виступів 30 листопада 2004 р.) [12]. Обидва виступи були продубльовані на американських та канадських веб-сторінках, та ще довгий час доповнювалися відповідними коментарями з боку канадців та американців.

Дуже часто означені негативні стереотипи щодо канадців можна побачити в американському кінематографі – коли серед іншого зустрічаються фрази: “Канада, а це що – країна?”, або мешканці Канади зображені менш дотепними, розумними, кмітливими, ніж американці. Як своєрідна відповідь на такі іміджі канадців у США – на канадському телебаченні транслювалися програми, в яких у незручних ситуаціях показували американців. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. була дуже популярною низка шоу, програм та серіалів, в яких у невідомому світі показували як рядових американців, так і політиків та відомих людей, підкреслювалося їх неучтло щодо Канади та решти світу. Прикладом такої програми можна навести *Talking to Americans*, (“Розмови з американцями”) 2001 р. [14]. Деякі з цих програм розміщені в Інтернеті, тому вони продовжують жити негативні погляди сусідів по північноамериканському континенту один до одного. Цілком зрозуміло, що це – лише один з аспектів канадсько-американської міжкультурної комунікації, поряд з яким є значно більше позитивних її проявів. Втім, завдяки присутності в Інтернеті та психологічній специфіці кращого запам’ятовування саме “негативно” забарвленої інформації, це привертає значно більше уваги як учасників самої комунікації, так і сторонніх спостерігачів.

В цілому, можна констатувати, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. в умовах пошквалювання інтеграційних процесів та інформатизації суспільства канадсько-американська комунікація поглиблюється. З одного боку, це є відображенням загальносвітової тенденції, коли Інтернет-вимір дає можливість спілкуватися без перешкод народам, які живуть на значній географічній відстані. З іншого боку, у випадку канадсько-американських відносин, географічна близькість, економічне асиметричне партнерство, спільна мова, культура, релігія створюють умови для настільки близької інтеграції обох суспільств, що сприймається канадською стороною як значна небезпека для збереження Канади як політичної спільноти, та, з метою захисту свого культурного середовища, провокує на “будівництво” нових “кордонів”.

Література:

1. Канада : Каталог книг та періодики. Державна науково-технічна бібліотека України [Електронний ресурс] / ДНТБ України. – Режим доступу : http://rs.gntb.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe – Назва з екрану.
2. Канадознавство : Матеріали першої міжнародної конференції з Канадознавства, 26-28 лютого 2010р. – Чернівці : Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, 2011. – 280 с.
3. Опис центру канадських студій ім. Р. Гнатишина, цілі та напрямки діяльності [Електронний ресурс] / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Режим доступу : <http://rhsc.chnu.edu.ua/index.php?page=ua> – Назва з екрану.
4. Центр канадознавства Національного університету “Острозька академія” [Електронний ресурс] : Національний університет “Острозька академія” – Режим доступу : http://www.oa.edu.ua/ua/etc/canada_ua – Назва з екрану.
5. BillboardMagazineArchives [Електронний ресурс] : BillboardMagazine – Режим доступу : <http://www.billboard.com/#/archive> – Назва з екрану.
6. Building on success – a policy framework for Canadian television <http://www.crtc.gc.ca/eng/archive/1999/PB99-97.HTM> – Назва з екрану.
7. Canada and the United States : differences that count / Ed. by Thomas D. –Peterborough, 1993. – 424 p.
8. Canada and the United States: Enduring Friendship, Persistent Stress / Ed. By Charles F.Doran, John H.Sigler. – American Assembly, ColumbiaUniversity and Council of Foreign relations, 1985. – 256 p.
9. Canada and the US // Canadian Politics : A general Appraisal / GeorgePerlin – Toronto: Queens University, 1999. [Електронний ресурс] : A Textbook in 3 CD /– 1 електрон.опт.диск (CD-ROM) : 12 см. – Систем. вимоги : Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97-2000. – Назва з конейнера.
10. Canadians Speak Out on Issues and Hopes // Maclean’s. – 1988. – January4. – P. 34-38.
11. Communications Monitoring Report 2008 [Електронний ресурс] : Canadian Radio-television and Telecommunications Commission– Режимдоступу: <http://www.crtc.gc.ca/eng/publications/reports/PolicyMonitoring/2008/cmr2008.htm>– Назва з екрану.
12. Coulter: Canada is “lucky we allow them to exist on the same continent”; Carlson : “Without the U.S., Canada is essentially Honduras” [Електроннийресурс] : Media Matters for America. – December 01. – 2004– Режимдоступу: <http://mediamatters.org/research/200412010011>– Назвазекрану.
13. LeBlancLarry. NewCanadianActswaitout Q4 congestion / LarryLeBlanc [Електронний ресурс] : BillboardMagazine – 2005. – Vol.117. – No 33. – August 13. – P.12. – Режим доступу: <http://www.billboard.com/#/archive/read?id=wRQEA AAAMBAJ&pg=12&query=Cancon&date=2005-08-13> – Назва з екрану.
14. Talking to Americans (TV 2001) [Електронний ресурс] : The InternetMovieDatabase – Режим доступу: <http://www.imdb.com/title/tt0282195/>– Назва з екрану.
15. The MAPL system – defining a Canadian song [Електронний ресурс] : Canadian Radio-television and Telecommunications Commission– Режимдоступу: http://www.crtc.gc.ca/eng/INFO_SHT/R1.htm– Назва з екрану.

*Дерда М. І.,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

КАНАДСЬКА АГЕНЦІЯ МІЖНАРОДНОГО РОЗВИТКУ (КАМР) ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

У цій статті розглядається технічна допомога як інструмент ведення зовнішньої політики. Свою увагу автор зосередив на окремій урядовій організації Канади – Канадській агенції міжнародного розвитку. Розкривається мета, завдання організації, напрямки роботи та характер діяльності як у світі, так і в Україні зокрема.

Ключові слова: “технічна допомога”, “країна-донор”, “фокусні держави”, “продовольча безпека”, “проект”.

В этой статье рассматривается техническая помощь как инструмент ведения внешней политики. Свое внимание автор сосредоточил на отдельной правительственной организации Канады – Канадского агентства международного развития. Раскрывается цель, задачи организации, направления работы и характер деятельности как в мире, так и в Украине в частности.

Ключевые слова: “техническая помощь”, “страна-донор”, “фокусные государства”, “продовольственная безопасность”, “проект”.

This article investigates technical assistance as a tool of foreign policy. The author focused attention on a governmental organization of Canada – Canadian International Development Agency. In this article reveals the organization’s goal, tasks, direction and nature of work in the world and in Ukraine in particular.

Keywords: “technical assistance”, “country-donor”, “country of focus”, “food security”, “project”.

Актуальність дослідження. У сучасній системі міжнародних відносин технічна допомога відіграє роль важливого інструменту розвитку країни. Для багатьох країн, що розвиваються технічна допомога є основним видом допомоги в цілому, що надається як розвиненими країнами, так і міжнародними організаціями. Країни, що розвиваються та країни з перехідною економікою зацікавлені в отриманні такого роду сприяння, оскільки воно реально допомагає вирішенню глобальних завдань, що стоять перед цими країнами: зростання економіки, збільшення науково-технічного потенціалу, соціальний розвиток, вирішення проблеми бідності, побудова громадянського суспільства, нарощування потенціалу з метою підвищення конкурентоспроможності країни, підтримка інституційних реформ тощо.

Одним з основних донорів технічної допомоги є різноманітні організації, які роблять значний вплив на розвиток міждержавних відносин. Країни, які надають допомогу та реалізують свої проекти в Україні є, як правило, основними її стратегічними партнерами. Ми зосередимо свою увагу на окремій урядовій організації Канади – Канадській агенції міжнародного розвитку (КАМР) / Canadian International Development Agency (CIDA). Адже саме ця організація одна із перших, починаючи з 1991 року, активно співпрацює з Україною.

Канадська агенція міжнародного розвитку (КАМР) – федеральна організація уряду Канади. Основною метою цієї структури є планування та впровадження міжнародних програм, спрямованих на розвиток співробітництва, поліпшення добробуту, надання гуманітарної та технічної допомоги для сприяння у створенні більш безпечного, справедливого та заможного світу. У роботі Канадського агентства міжнародного розвитку можна виділити три пріоритетні напрями: підвищення продовольчої безпеки, забезпечення майбутнього дітей та молоді та стимулювання сталого економічного зростання. Разом з тим, є ще декілька тем, на які звертає увагу КАМР. Це екологічні проблеми, питання рівності прав жінок та чоловіків, а також зміцнення інститутів управління [3].

Свої проекти КАМР наразі впроваджує у 20 так званих „фокусних” країнах. Вони були обрані на основі їх реальних потреб, здатність отримати користь з наданої допомоги та їх узгодження з канадськими зовнішньополітичними пріоритетами. На Американському континенті підтримку Канади через КАМР отримують Болівія, Колумбія, Гаїті, Гондурас, Перу. Окремі програми існують і для країн Карибського басейну. У регіоні Азії у „фокусній” групі Афганістан, Бангладеш, Індонезія, Пакистан та В’єтнам. У Північній Африці та на Близькому Сході – Західний берег і сектор Газа Палестини. У Тропічній Африці – Ефіопія, Гана, Мозамбік, Малі, Сенегал, Судан, Танзанія. У двадцятку „фокусних” держав входить і Україна [1].

Канадська програма технічної співпраці Канади з Україною, керує якою саме Канадська агенція міжнародного розвитку, почала діяти з 1991 року. Вона забезпечує фінансування проектів, як з обов’язковим внеском зі сторони канадських фірм, неурядових організацій та державних установ, так і через спеціалізовані програми підтримки економічних та демократичних змін в Україні та збільшення ядерної безпеки. Головними компонентами Канадської програми технічної співпраці з Україною в 1998 р. визначені [5]:

1. Розвиток приватного сектора. Діяльність в цьому напрямі забезпечує підтримку українському приватному сектору, що формується. Ініціативи сконцентровані на розвитку малого бізнесу, малих та середніх підприємств, навчанні управління економікою, розвитку кредитних спілок.

2. Демократичний розвиток і державне управління. Ініціативи фокусуються на зміцненні демократичних підступів, розвитку професійної суспільної та державної служби, підтримці становлення сучасної юридичної і судової системи.

3. Сприяння торгівлі та інвестиціям. Канадська програма технічної співпраці може на давати безпосередню підтримку деяким типам проектів, спрямованим на активізацію торгівлі та інвестиційних зв’язків Канади з Україною.

У 2001 році КАМР розробила нову структуру програм з метою регулювання програм технічного співробітництва з Україною на період з 2002 по 2006 рік. Структура програм, яка має назву „Шлях до реформи”, є спробою планування технічного співробітництва за участю Канади таким чином, щоб забезпечити розробку більш ефективних проектів, отримання помітних результатів та найкращого результату, використовуючи наші обмежені

ресурси. Планування технічної співпраці за участю Канади на період 2002-2006 років зосередилось на вдосконаленні структур управління та інституціонального потенціалу і вдосконаленні громадського суспільства. Зважаючи на цю основну мету та бюджет канадської сторони, який обмежується сумою у 19 млн. канадських доларів на рік, КАМР вирішила сконцентрувати наявні ресурси на сфері управління, співпрацюючи на рівні ініціативи згори (управлінські структури та інституційний потенціал) та у напрямку ініціативи знизу (розвиток громадянського суспільства), а також на рівні прийняття рішень та забезпечення верховенства права.

Наразі в рамках “Програми глобального партнерства проти поширення зброї і матеріалів масового знищення” (The Global Partnership Against the Spread of Weapons and Materials of Mass Destruction (G8GP)), очолюваної країнами Великої вісімки, Канада та Україна співпрацюють за проектами в сфері ядерної безпеки (включаючи Чорнобильський фонд “Укриття”), перекваліфікації науковців, які раніше займалися зброєю (за допомогою Українського науково-технологічного центру) і прикордонної безпеки [7].

Серед результатів, на які спрямована діяльність КАМР в Україні у рамках Програми технічної співпраці є [8]:

- зміцнення структур державного управління та інституціонального потенціалу у ключових галузях (напр., державне управління та судова система, розвиток приватного сектору, сільське господарство, торгівля, соціальне забезпечення та охорона здоров’я);

- зміцнення громадського суспільства та більша повага до прав та демократичних принципів (напр., більший доступ до кредитів, знань та досвіду, покращення доступності та доступу до інформації для неурядових організацій та широкого загалу, зміцнення сільськогосподарської галузі, збільшення ролі, яку відіграють неурядові організації та громада при прийнятті рішень на урядовому рівні);

- економічне благополуччя (напр., розвиток стартових можливостей для малого бізнесу).

Загалом, КАМР залучена в широкий спектр проектів. Організація наразі в найбільше уваги приділяє двом ключовим областям – сталому економічному зростанню за рахунок цілого ряду програм, а також продовольчій безпеці. Україна знаходиться у вигідному становищі, будучи чинником забезпечення продовольчої безпеки у всьому світі завдяки сільськогосподарським ресурсам. І тут ключовим, на думку канадських фахівців, має бути розвиток малого бізнесу. Завдяки співпраці КАМР з Українсько-Канадським бізнес-центром у період з 1996 по 2008 рр. у рамках двох проектів пройшли навчання понад 500 бізнесменів, започаткували діяльність близько 80 компаній, тим самим створивши 2000 робочих місць. У той же час майже сотня українців відвідали Канаду, аби розширити свої знання у сфері розвитку малого бізнесу.

Загалом, КАМР зобов’язується: створити економічно стабільну основу шляхом зміцнення системи управління державними фінансами та нормативної бази; сприяти збільшенню кількості компаній у тому числі тих, власниками яких є жінки, шляхом розширення доступу до кредитів та інших фінансових послуг, і, інвестуючи в людей, проводячи для них спеціальні тренінги [2].

Проекти, які реалізує КАМР в Україні, поділяють на два типи: програми, які впроваджуються виключно в нашій державі та програми, в яких окрім України, беруть участь й інші країни. Щодо перших, то наразі дієвими є 21, других – 17. Така різниця у кількості проектів пояснюється тим, що Україна – єдина європейська держава “фокусної групи” КАМР, тож не всі програми є доцільними для реалізації у нашій країні. Адже проекти, які впроваджуються на території України, в основному, спрямовані на розбудову громадянського суспільства, підтримку демократичного розвитку, покращення роботи органів місцевого самоврядування та судочинства, захист навколишнього природного середовища та модернізацію сільського господарства. А, до прикладу, Малі – одна із найбільш небезпечних держав світу, де основною увагою звертають на подолання проблеми голоду та зниження показників смертності [4].

Загальна сума канадської технічної допомоги Україні за офіційною статистикою станом на 2009 рік становить близько 400 млн. дол. Канада є четвертим найбільшим донором для України у світі [6].

Таким чином, Канадська агенція міжнародного розвитку наразі є однією із найдієвіших організацій по наданню гуманітарної допомоги, впровадженню проектів та програм, які сприяють розвитку економіки, медицини, освіти, демократії у країнах, що розвиваються. У співпраці КАМР з Україною основну увагу звертають на технічне співробітництво, зосереджуючи увагу на структурі управління, розбудові інституційних можливостей, укріпленні громадянського суспільства та зміцненні ядерної безпеки.

Література:

1. Blumberg M. Canada Narrows Focus of Countries for CIDA Aid as part of Aid Effectiveness Agenda [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.globalphilanthropy.ca/index.php/blog/comments/canada_narrows_focus_of_countries_for_cida_aid_as_part_of_aid_effectiveness/
2. CIDA & Sustainable Economic Growth: A success story from Ukraine. [Електронний ресурс]. / Canadian International Development Agency Website. Режим доступу: <http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/ACDI-CIDA.nsf/eng/FRA-1130105425-LNK>
3. CIDA’s plans, priorities, and results. About CIDA. [Електронний ресурс]. / Canadian International Development Agency Website. – Режим доступу: <http://www.acdi-cida.gc.ca/acdi-cida/acdi-cida.nsf/eng/NIC-5313423-N2A>
4. Ukraine – CIDA-Funded Projects. [Електронний ресурс]. / Canadian International Development Agency Website. Режим доступу: <http://www.acdi-cida.gc.ca/cidaweb/cpo.nsf/fWebCSAZen?ReadForm&idx=10&CC=UA#aos>
5. Баран Е. Канадське співробітництво з Україною //Зовнішня торгівля. – 1999. – № 1-2. – С. 34-35.
6. Історія двосторонніх відносин. [Електронний ресурс]. / Посольство України в Канаді. – Режим доступу: <http://www.ukremb.ca/canada/ua/publication/content/7979.htm>
7. Канада та Україна. [Електронний ресурс]. / Уряд Канади. –Режим доступу: <http://www.canadainternational.gc.ca/ukraine/index.aspx?lang=ukr>
8. Протокол зустрічі Віце-прем’єр-міністра України В.Рогового з Міністром міжнародного співробітництва Канади М.Мінною. [Електронний ресурс]. / Посольство України в Канаді. – Режим доступу: <http://www.infoukes.com/ukremb/protocol-u.shtml>

Івасюк О. Я.,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

КАНАДСЬКА ПЕНЕЛОПА МАРГОТ ОЗБОРН ТА ЇЇ ВІРШОВІ КИЛИМИ (ДО 110-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ)

У статті йдеться про творчу спадщину сучасної канадської поетеси Маргот Осборн та її відтворення українською мовою. Встановлено, що домінуючими концептами поезії М. Осборн є любов, краса та свобода. Авторка статті подає власні переклади поезії М. Осборн, а також висвітлює особливості її авторського стилю та іконічності.

Водночас авторка порівнює поезію М. Осборн із віршами видатних українських поетес Лесі Українки та Ліни Костенко, відзначаючи схожість та спорідненість їх творчості.

Ключові слова: Маргот Осборн, поезія, іконічність, домінуючі концепти, переклади українською мовою.

В статье речь идет о творческом наследии современной канадской поэтессы Маргот Осборн и его воспроизведении на украинский язык. Установлено, что доминирующими концептами поэзии М. Осборн является любовь, красота и свобода. Автор статьи представляет свои переводы поэзии М. Осборн, а также характеризует особенности ее авторского стиля и иконичности. Одновременно автор сравнивает стихотворения М. Осборн с поэзией выдающихся украинских поэтесс Леси Украинки и Лины Костенко, отмечая сходство их творчества.

Ключевые слова: Маргот Осборн, поэзия, иконичность, доминирующие концепты, переводы на украинский язык.

The article focuses on legacy of modern Canadian poetess Margot Osborn and its decoding into Ukrainian. The dominant concepts of this poetry such as love, beauty and freedom were established. The author of the article represents her own translations of M. Osborn's poetry. Some bright peculiarities of M. Osborn's style and iconicity have been also touched upon.

The author of the article compares Margot Osborn's poetry with verses of prominent Ukrainian writers Lesya Ukrainka and Lina Kostenko pointing out that M. Osborn's literary legacy is close to Ukrainian mentality.

Key words: Margot Osborn, poetry, iconicity, dominant concepts, translations into Ukrainian.

У 2012 році виповнюється 110 років від дня народження Маргот Осборн, талановитої канадської поетеси ХХ сторіччя. Не кожен митець мав щастя прожити на світі понад 100 років і майже все своє свідоме життя займатися активною творчістю. Маргот Осборн за свої довгі 104 роки подарувала людству чимало неперевершених поезій. Одна із них – “PenelopeToday” (“Сучасна Пенелопа”) – стала символом її власного поетичного іміджу:

*Язык наш в'язне у незграбних римах
(із тих заплутаних клубків словесних
нелегко виплести мереживо віршове)
то вузлики, то нитка рветься
Коли язык німіє у безсиллі –*

нехай тоді перо одержить верх,

нехай поемою обернуться слова,

щоб тисячами мов затанцювати

й поета серце визволить з полону! [8, с. 77].

Маргот Осборн, неначе та легендарна Пенелопа, із заплутаних словесних клубків невтомно ткала свої віршові килими, щоразу дивуючи ними своїх шанувальників. І, мабуть, не випадково епіграфом до своєї збірки поезій “Саскачеван та інші краї” (1990) Маргот Осборн вибрала слова астронавта Майкла Коллінза: “Пошук – це не вибір, а необхідність”. Можливо саме тому сонет, у котрому поетеса подає власне трактування місії поета у людському суспільстві, має лаконічну назву “Шукач” [5, с. 68; 7, с. 7]:

- *Поет* - Over 40% of Toronto District School Board students have a mother tongue other than English.
- In Montreal, 34% of students speak a language other than English at home.
- In the Vancouver school district, 61% of students speak a language other than English at home.

The research has shown that many of these immigrant ESL children are well-prepared to meet the demands of the Canada's schools and go on to follow successful educational pathways. For example, young immigrants are more likely to attend university than their Canadian-born counterparts, [11, p. 12-20] while immigrants for whom English is a second language show especially high rates of university attendance [11, p. 25-30].

Despite these successes, many immigrant students are faced with literacy challenges. According to data from the Programme for International Student Assessment (PISA), a wide-scale survey of 15-year-old students in more than 40 countries, immigrant students in Canada scored significantly lower than their Canadian-born counterparts on literacy assessments (see Figure 1) [15].

For some immigrant groups, literacy is just one of a host of difficulties that contribute to poor academic results. A recent study commissioned by the Canadian Council on Learning (CCL) and Citizenship and Immigration Canada examined the educational pathways and academic performance of students who do not speak English at home and who live in Toronto, Montreal and Vancouver – Canada's main immigrant destinations.

The report, titled Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver, reveals large differences among different groups of immigrants. For example:

- Chinese-speaking immigrant youth tend to do as well (and, often better) than Canadian-born youth in terms of high-school graduation rates, overall grades and participation in pre-university courses.
- Meanwhile, Spanish-, Creole- or Vietnamese-speaking immigrant students were shown to perform well below their Canadian-born counterparts on all three of these measures.

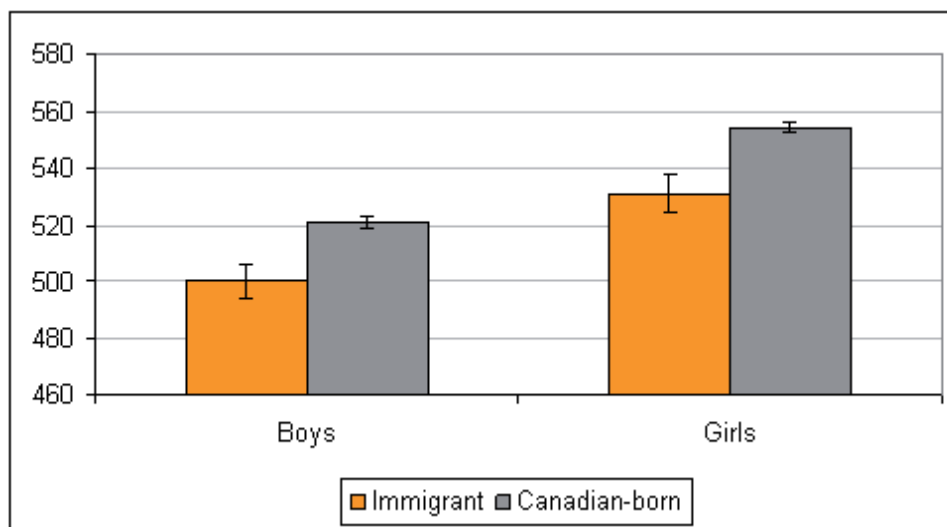
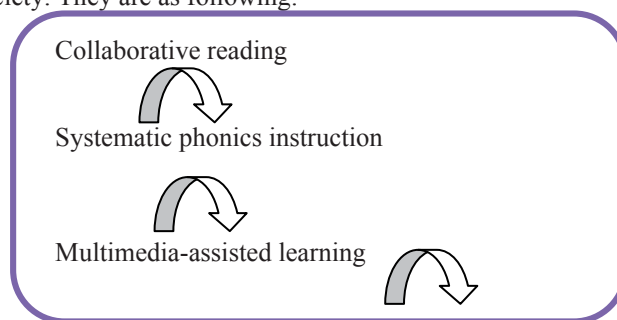


Figure 1: PISA Reading Scores of Immigrant and Canadian-born 15-year-olds

Source: Canada Statistics and OECD, Programme for International Student Assessment (2010).

In our research we had studied the peculiarities of TESL according to curricula of some Canadian universities that provide multinational education for international students, such as University of Ottawa, Carleton University and Memorial University of Newfoundland. As a result of our investigation, we came into understanding that using specific pedagogical approach in terms of methods of teaching English as a Second Language and understanding the academic trajectories of ESL students indicated that effective teaching strategies for ESL students – a flexible, varied approach was more successful than a “one-size-fits-all” approach.

As a result of collaborative work, we would like to introduce some applicable methods that are of significant use in the multicultural Canadian society. They are as following:



The application of this level of **collaborative reading** technique is carried out by students work on different cooperative activities, including creative writing, peer reading, identification of major elements in a story, summarizing of stories and story retelling, and activities geared toward practice of basic reading skills (e.g., spelling, decoding, and vocabulary).

In **systematic phonics** instructions, learners are taught how to read and write using the correspondences between letters and the sounds they represent. The goal of phonics instruction is to help beginner readers understand how letters are linked to sounds to form letter-sound correspondences. Guided reading is a strategy to help students develop their reading skills in which the teacher provides support for small groups of readers as they learn to use various reading strategies (e.g., letter and sound relationships, context clues, word structure).

A number of effective **multimedia-assisted learning** interventions have been reported in the literature. Some of those used with ESL immigrant students include incidental word learning through the use of close-captioned television; audio taped or read-along instructional materials; computer programs for reading and writing (e.g., the Fast ForWord program; word processing).

The conclusions to be drawn are the importance of teaching and learning of English as a second language in the realization of Canadian multiculturalism. ESL teachers can profoundly affect students’ views of their first languages and cultures, and thereby can affect whether they pursue multilingual, intercultural outcomes or subtractive assimilation. In the service of equity, ESL education avails new immigrants, refugees, and international students of an official language of Canada and associated opportunities. Therefore, to our understanding, it is important to clarify TESL’s role in the broader context of Canada’s vision of itself as a multicultural state. TESL’s role in the four aspects or principles of Canadian multiculturalism can be conceived in the following terms.

References:

1. Amigot, P., & Pujal, M. On power, freedom, and gender. *Theory and Psychology*, Princenton University Press, 2009. – P. 646-669.
2. Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: the McGill conference in honour of Wallace E. Lambert / edited by Allan G. Reynolds. New Jersey, 2009. – 246 p.
3. Bramlett, R. K. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 1994. – P. 32, 67-84.
4. Burnaby, B. Reflections on language policies in Canada: Three examples. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002. – P.70-92.
5. Coelho, E. Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms. New York: Pippin Press, 2003. – P. 45-60.
6. Elden, S. Rethinking governmentality. *Political Geography*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006. – P. 26-33.
7. Ghosh, R., & Abdi, A. A. Education and the politics of difference. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2004. – p. 198
8. Giroux, H. Postmodernism as border pedagogy. In H. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany, NY: State University of New York Press, 2001. – P. 217-256.
9. Kim, Y.Y. *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: London: Sage, 2008. – P. 78-87.
10. Kubota, R. Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohy (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2004. – P. 30-52.
11. McAndrew M., Ledent J., Murdoch J. & Ait Said R., Academic performance of immigrant youth in Vancouver, Montreal and Toronto; The Montreal context. Presented at 10th National Metropolis Conference in Halifax, Nova Scotia, 2008. – P. 12-36.
12. Morgan, A. Governmentality versus choice in contemporary special education. *Critical Social Policy*. Bristol: Policy Press, 2005. – P. 25, 325-348.
13. Skeans, S.E.S. The effects of Cooperative Integrated Reading and Composition: Fidelity of implementation and teacher concerns on student achievement. *Dissertation Abstracts International* 53(02), 0455A, 2005. – P. 54-61.
14. Statistics Canada. *The Evolving Linguistic Portrait, 2006 Census*. Statistics Canada Catalogue no. 97-555-XIE. Accessed August 18, 2009.
15. Thiessen, V. Academic performance, human capital skill formation, and post-secondary education: Canadian Labour Market and Skills Researcher Network: Working Paper Number 1. http://www.econ.ubc.ca/clsrn/publications/workingpapers/Thiessen_workshop_cover%20page.pdf Accessed August 18, 2009.

Notes

TI referring to *Teaching*;

ESL: English as a Second Language (commonly used in Canada);

EIL: English as an International Language;

EFL: English as a Foreign Language;

Полковський В. П.

СЛОВ'ЯНОЗНАВСТВО В ПІВНІЧНІЙ АМЕРИЦІ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ, АСПІРАНТІВ ТА ДОКТОРАНТІВ

У статті розглядається ситуація зі славистикою в Північній Америці та можливості для навчання українських студентів, аспірантів та докторантів у вишах Канади та США

Ключові слова: славистика, слов'янознавство, україністика, лінгвістика

В статье рассматривается ситуация со славистикой в Северной Америке и возможности для обучения украинских студентов, аспирантов и докторантов в университетах Канады и США

Ключевые слова: славистика, славяноведение, украинистика, лингвистика

The article deals with the Slavic Studies in the North America and opportunities for Ukrainian students and Graduate students to study at the universities of Canada and the USA

Key words: Slavic/Slavonic Studies, Ukrainian Studies, linguistics

Університети Північної Америки. Університети Північної Америки сьогодні – це потужні науково-інтелектуальні центри з величезним фінансуванням (в порівнянні з Україною, але яке завжди є недостатнім на думку самих американських та канадських професорів). Наведу тільки деякі цифри. За приклад візьму Альбертський університет (Канада), докторат якого я отримав у 2003 році. Згідно даних журналу *New Trail* (журнал випускників Альбертського університету, номер за зиму 2012 р., с. 30) річний бюджет університету складає 1.6 мільярда доларів, 14 000 працівників та співробітників, 40 000 студентів, понад 536 мільйонів доларів минулого року освоєно на дослідницькі цілі та 2.5 мільярда доларів на капітальне будівництво та модернізацію за десятиріччя. Згідно даних газети *Folio* (газета викладачів Альбертського університету, 4 листопада 2011 р., с. 1), починаючи з 2000 р. більше ніж три мільйони квадратних футів університетських приміщень було добудовано. Національна Рада Канади з точних наук та інженерної справи (NSERC) надала 5.78 мільйона доларів фінансування для нових шести професорських посад в Альбертському університеті (так званих *industrial research chairs*, яких в університеті вже загалом 16, більше ніж в будь-якому іншому виші Канади). Організоване в квітні 2011 р. "Товариство ректора/President's Society" визнає вклад жертводавців у Альбертський університет, які відіграють провідну роль в підтримці університету та жертвують 1 000 доларів або більше щорічно. Близько 2 000 таких жертводавців через свої щорічні пожертви внесли вклад більше 12 мільйонів доларів в Альбертський університет за 2010 р. (дані журналу *New Trail*, зима 2012 р., с. 7). Мета університету – до 2020 р. ввійти в двадцятку провідних університетів світу.

Асоціації та журнали. Слависти Північної Америки є членами різних славистичних професійних організацій, які в свою чергу проводять щорічні конференції для своїх членів, надають інформацію про вакансії, надсилають інформаційні бюлетені тощо. Багато інформації є на сайтах цих асоціацій. Асоціації об'єднують університетських професорів, викладачів, дослідників, незалежних вчених. Членами асоціацій (після оплати членського внеску) можуть бути зарубіжні колеги. Американська асоціація викладачів слов'янських та східноєвропейських мов (*American Association of Teachers of Slavic and East European Languages*, скорочено *AATSEEL*), яка була організована в 1941 році, існує, щоби займатися дослідженнями та пропагувати викладання слов'янських та східноєвропейських мов, літератур та культур на всіх освітніх рівнях, від початкового до рівня аспірантури (див. вебсайт асоціації www.aatseel.org). Кожного року в січні асоціація проводить свою щорічну конференцію, її публікації включають *Slavic and East European Journal*, відомий як *SEEL* (який виходить чотири рази на рік) та інформаційний бюлетень *The AATSEEL Newsletter* (також чотири рази на рік, в паперовому та електронному форматах). *SEEL* друкує дослідницькі праці в усіх галузях слов'янських мов, літератур та культур (див. www.aatseel.org).

Канадська асоціація славистів (*Canadian Association of Slavists*, скорочено *CAS*), яка була утворена в Манітобському університеті, є міждисциплінарним об'єднанням вчених та професіоналів, чий інтерес зосереджений на соціально-економічному та політичному житті слов'ян, а також їхніх мов, різноманітних культур та історій (див. вебсайт асоціації www.ualberta.ca/~csp/cas). Кожного року асоціація проводить свою щорічну конференцію в рамках Канадської федерації гуманітарних та суспільних наук (*The Canadian Federation for the Humanities and Social Sciences*, відомий як *CFHSS*), де *CAS* є однією з 69 наукових товариств/асоціацій, які збираються в той самий час. Канадська асоціація славистів публікує журнал *Canadian Slavonic Papers* (*CSP*) з 1956 року (також чотири рази на рік). Статті можуть бути англійською або французькою мовами. Мова та лінгвістика, література, історія, політологія, соціологія, економіка, антропологія, географія та мистецтво – основні напрямки журналу. З липня 1991 р. редколегія журналу (яка змінюється на ротатійній основі) знаходиться в Альбертському університеті. Журнал фінансується Канадською федерацією гуманітарних та суспільних наук, грантами з Альбертського університету та членством в асоціації. Обидва журнали (*Canadian Slavonic Papers* та *Slavic and East European Journal*) мають дійсно міжнародну автуру з числа провідних слов'янознавців світу, відділ рецензій є надзвичайно потужним та цікавим. Рецензуються самі останні дослідження в царині слов'янознавства, які з'явилися в провідних видавництвах різних країн світу.

Гарвардський університет друкує *Harvard Ukrainian Studies*, а Торонтський університет – *Journal of Ukrainian Studies*.

Слов'янознавчі програми (україністика зокрема). Слов'янознавство входить в новий світ, в якому воно більше не визначається філологічними та лінгвістичними моделями – вважає Джонатан Болтон з Гарвардського університету (*Bolton Jonathan. Czech Literary Studies: The State of the Field// The AATSEEL Newsletter. – October 2011. – Volume 54. – Issue 3. – pp. 2-4: 2*). Такою є дійсна ситуація на сьогодні і з автором важко не погоди-

тися. З моєї точки зору, дуже жаль, що власне лінгвістичні моделі та й самі лінгвістичні дослідження уступають першість, відходячи на задній план.

Джонатан Болтон говорить про російсько-зорієнтовані кафедри слов'язнавства в Сполучених Штатах Америки (Bolton, p. 3). Русистика превалує кількісно і має свою порівняно давню традицію в провідних американських університетах. Програми весь час модернізуються, уточнюються та переосмислюються. Актуальним та дискусійним залишається запитання: "Що і як викладати?" Розпад Радянського Союзу дав можливість для навчання, а пізніше і для викладання носіям мови в провідних західних університетах, що значно підняло рівень самої мовної підготовки студентів. Активізувався обмін літературою, стажування в країнах посттоталітарного блоку. Дієвішими стали мовні курси в цих країнах для північноамериканських студентів. Західні вчені все частіше беруть участь в роботі наукових конференцій в країнах постсоціалістичного табору.

Чому північноамериканські студенти обирають з багатьох запропонованих курсів власне вивчення української мови (або українознавчих курсів)? Часто аргументацією є 1) населення країни / України (45,5 мільйонів), 2) значні українські діаспори в Канаді та Сполучених Штатах, 3) зацікавлення українською музикою, літературою, мистецтвом, 4) жива фольклорна культура та традиція. Студенти шукають також ділові/бізнесові можливості/контакти для використання своїх знань та навичок. Хоч у випадку з Україною ситуація не є надто обнадійливою (м'яко кажучи) для них. Постійна політико-економічна нестабільність України не сприяє більшій зацікавленості північноамериканських студентів українознавчими студіями. Уряд України не надає фінансової підтримки для функціонування та розширення українознавчих програм та нових напрямків. В ситуації світової економічної нестабільності/кризи відбувається зменшення фінансування саме програм гуманітарного напрямку в північноамериканських університетах.

Серед провідних університетів з українознавчими програмами виділимо Альбертський університет (Канада), де пропонуються бакалаврські, магістерські та докторські програми з української літератури, мови/лінгвістики, фольклору, перекладу, Торонтський університет (Канада), де пропонуються бакалаврські, магістерські та докторські програми з української літератури. Українська мова викладається в Колумбійському, Джорджтаунському, Гарвардському, Канзаському, Пітсбурзькому та інших університетах.

Деякі канадські університети пропонують програми з україністики (зокрема, Манітобський університет, рівень бакалаврату та магістерська програма зі славістики; Саскачеванський університет тощо). Калгарський університет, університет МакГілл, університет Вікторії пропонують програми з русистики. Конкретні приклади будуть представлені під час доповіді на пленарному засіданні.

Можливості для українських студентів, аспірантів та докторантів. На сьогодні можливості для навчання українців за кордоном (і зокрема, у вишах Канади та США) є колосальними і, на жаль, не до кінця використаними через брак інформації, інерцію, боязнь незвіданого, стереотипи мислення, неознайомлення із західними публікаціями в провідних журналах, монографіями тощо. Відірваність України від західного світу все ще значна. Слід зауважити, що провідні західні університети залюбки беруть на свої програми українських дослідників, які часто вирізняються дисциплінованістю, організованістю, непоганою теоретичною підготовкою. Українські студенти/аспіранти/докторанти часто записуються на міждисциплінарні програми, що допомагає їм пізніше непогано працевлаштуватися. Конкретні можливості для навчання будуть представлені під час доповіді.

Лінгвістика. Найкраще ситуація зі слов'янською лінгвістикою описана в статті Стівена Френкса з Індіанського університету (Steven Franks) "OSlavicLinguistics, QuoVadis?", з якою український читач може ознайомитися на вебсайті (www.aatseel.org/resources/stateofthefield/linguistics). На думку автора, славістам необхідно навести мости зі своїми колегами, які працюють з іншими мовами та з мовою загалом, щоб вижити та розквітнути в академічній спільноті 21-го століття. Слов'янська лінгвістика в ізоляції не виживе – цю думку автора ми повністю розділяємо.

Ущина В. А., Євчук С. С.,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ТЕМАТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ НОВИН КАНАДСЬКИХ ЗМІ ЯК ФАКТОР СТВОРЕННЯ МІЖНАРОДНОГО ІМІДЖУ УКРАЇНИ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО МЕДІА-ДИСКУРСУ)

Стаття присвячена проблемі брендингу країн та висвітлює особливості сприйняття культурного, політичного, комерційного та людського капіталів, інвестиційного потенціалу та туристичної привабливості країн, що лежить в основі поняття “брендинг”. Проаналізовано міжнародний імідж України у канадських засобах масової інформації.

Ключові слова: брендинг, капітал, засоби масової інформації

Статья посвящена проблеме брендинга государств и рассматривает особенности восприятия культурного, политического, коммерческого и человеческого капиталов, инвестиционного и туристического потенциала страны, что лежит в основе понятия “брендинг”. Проанализировано международный имидж Украины в канадских средствах массовой информации.

Ключевые слова: брендинг, капитал, средства массовой информации

The article deals with the problem of branding that concerns the peculiarities of cultural, political, commercial and human capital, tourism and investment potential of the country that lays a basis of branding phenomena. International image of Ukraine in Canadian mass media is analyzed.

Key words: branding, capital, mass media

Сучасний світ, тобто уявлення про нього, значною мірою сформований засобами масової інформації. У контексті потужної візуалізації культури та домінування мас-медійних дискурсів у житті суспільства, в організації та функціонуванні світового інформаційного дискурсу, дедалі виразніше виявляється така тенденція — політична чи економічна подія тільки тоді набуває значення, коли про неї розповідають ЗМІ. І справді, сьогодні у будь-якій країні жодна суспільна структура не може повноцінно існувати без комунікаційної підтримки. У свою чергу, певні явища та процеси, що не отримують необхідного висвітлення у мас-медіа, проходять повз увагу суспільства. Активне висвітлення певних аспектів життя країни і цілеспрямоване або несвідоме замовчування інших подій призводить до виникнення у свідомості реципієнтів іміджу держави, який нерідко не відповідає дійсності. Так, тематичне спрямування інформаційних повідомлень про Україну у канадських ЗМІ досить часто формує у реципієнтів імідж нашої країни.

Кожна держава сьогодні має певний імідж і є брендом. Державний брендинг — це процес створення та поширення бренду країни за допомогою міжнародних засобів масової комунікації [42, с. 328]. Бренд країни — це не просто слоган або обмежена у часі рекламна кампанія. Його необхідно розуміти як національну ідею країни, її інтелектуальну власність, тобто концепти, які активізуються у свідомості реципієнта, коли він бачить або чує назву країни чи купує товар вироблений у цій країні [39, с. 17].

Поняття “бренд” і “брендинг” порівняно недавно увійшли в науковий обіг. Брендинг — концепція створення іміджу держави. Прибічники цієї концепції особливо наголошують на перевагах існування будь-якого іміджу, позитивного чи негативного, на протизагаду його повної відсутності. За брендинг-концепцією, імідж держави — це довготерміновий феномен, отже і процес його формування чи трансформації є досить тривалим. Саме мас-медіа відіграють ключову роль у процесі створення іміджу держави за кордоном.

Найпоширенішим показником оцінки брендів країн є AnholtNationBrandsIndex. Це перший аналітичний рейтинг світових брендів країн, що за результатами опитування громадян про їх сприйняття культурного, політичного, комерційного та людського капіталів, інвестиційного потенціалу та туристичної привабливості інших країн, дає чітку оцінку сили національного бренду держав. AnholtNationBrandsIndex висвітлює імідж країн за кордоном, розповідає, як громадяни інших країн уявляють характерні риси та особливості бренду інших держав. Цю методику опитування розроблено на основі концепції шестикутника бренду країни [70]. Відповідно шість кутів фігури представляють складові бренду:

- Експорт
- Державне управління (уряд)
- Інвестиції та імміграція
- Культура та історична спадщина
- Людський капітал
- Туризм

Як відомо, текст відбиває не так реальні зв'язки між об'єктами чи подіями, як їхні образи, пропущені крізь свідомість автора тексту. Тематичне спрямування мас-медійних текстів відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні вищезгаданих образів. У результаті проведеного дослідження, ми виявили, що тематика повідомлень про Україну у канадських ЗМІ є досить вузькою, і цілком збігається з класифікацією показників бренду держави, згаданих вище. Тому ми вважаємо доцільним використати підхід Саймона Анхольта до вивчення бренду країни для аналізу впливу ключової тематики інформаційних повідомлень про Україну на формування іміджу нашої держави у свідомості канадців. Пропонуємо детально розглянути кожен складову показника бренду країни та мовленнєву репрезентацію цих сфер життєдіяльності України у ЗМІ Канади.

Державне управління (уряд). Державна влада є надзвичайно важливим показником міжнародного іміджу країни, адже компетентність та прозорість роботи політиків забезпечує нормальне функціонування та розвиток кожної країни. Дотримання прав людини, законність та демократизм роботи уряду і опозиції так само, як і міжнародна політика та безпека є головними показниками рівня розвитку політичного життя держави. Саме політична тематика є домінуючою у потоці інформаційних повідомлень про Україну у головних виданнях Канади. Проаналізувавши тематичне спрямуван-

ня статей про Україну у канадській загальнонаціональній газеті “GlobeandMail” періоду з травня 2009 року до травня 2010 року, ми знайшли підтвердження цьому. Зі 120 статей, присвячених Україні, у 89 (75%) йдеться саме про політичні новини. Цей факт значно впливає на формування іміджу України у Канаді. Автори, пишучи про політичне життя в Україні, часто порівнюють Україну з Росією, при цьому вдаються до оригінальних порівнянь та метафор: “*The difference between Russian politics and Ukrainian politics is the difference between a cemetery and a madhouse. And who has been the biggest beneficiary of this madhouse? Yanukovich, that original bad guy. Two parliamentary elections and one presidential election have been held since the Orange Revolution, and he has won all of them*” [The Globe and Mail”, March 17, 2010, <http://www.theglobeandmail.com>]. Політичне життя Росії автор називає *cemetery* (a place where the dead are buried a burial ground; a graveyard), метафорично називаючи український політикум *madhouse* (institution for the care of the mentally ill; a scene of extreme confusion or uproar). Адресат пояснює таке порівняння нелогічністю дій українців – Янукович (original bad guy), який сфальсифікував результат виборів 2004 року, що призвело до Помаранчевої революції, переміг на всіх виборах, що мали місце після цієї революції. Характер подання інформації у мас-медійних повідомленнях вказує на те, що Україна постає як країна “пострадянська”, як територія “сірої зони”, що перебуває між Росією та розширеним Європейським Союзом. Аналізуючи внутрішнє життя України, спостерігаємо, що для іноземних оглядачів наша країна демократично недосконала (позбавлена свободи слова) та надзвичайно корумпована, що в свою чергу заважає утриманню її ще “крихкої” незалежності. Адже за цей період головним чином журналісти приділяли увагу розколу про-демократичних сил, передвиборним змаганням, публічній та малоефективній боротьбі з епідемією грипу, несподіваній перемозі на президентських виборах про-російського кандидата, підписання договору про продовження терміну перебування російських військових сил на території України тощо. Превалюють саме повідомлення негативної оцінки, особливо для реципієнтів-канадців, враховуючи їх ментальність та світогляд. Отже, політична тематика інформаційних повідомлень про Україну формує імідж України як нестабільної, корумпованої країни.

Культура та історична спадщина. Драматичне історичне минуле є наступною темою про Україну, яка мало поступається по кількості політичним новинам. Історичні та соціо-культурні чинники розвитку канадського суспільства вплинули на актуальність даної теми в Канаді, де надзвичайно впливова українська діаспора є однією з найчисленніших. Відбулось три хвилі еміграції українців до Канади – кожного разу після війни, розрухи, голоду та катаклізмів, тому у світогляді колишніх емігрантів та їх нащадків (близько 10% громадян Канади) Україна залишається далекою та рідною серцю країною, пригнобленою, понищеною загарбниками та несправедливими історичними обставинами. Таким чином, численні статті про українську історичну спадщину досі актуальні та користуються значним суспільним інтересом, тому що підтверджують сподівання реципієнтів. Як окремих тематичних напрямків виділяються інформаційні повідомлення про голодомор 1932-33 рр. Протягом останнього десятиліття у Парламенті Канади відбувались слухання про визнання голодомору геноцидом, виступи депутатів трансливались у мас-медіа та широко обговорювались у ЗМІ: *Ukraine became a land where no birds sang, where no grasses rustled, where the deathly silence in villages was broken only by wagons picking up the dead. One by one, hundred after hundred, thousand after thousand, million after million laid their skin-and-bone bodies down onto Ukraine’s fertile black soil and became one with their land, their lives extinguished* (Canadian Broadcasting Corporation (CBC), May 12, 2008, <http://www.cbc.ca>). Наведений фрагмент переважаний стилістичними фігурами, мовець вдається до високого стилю, вживає поетизми та емотивну лексику, описуючи трагічні події тих років: повтор (*alandwhere no... , where no ...*), епітети (*deathlysilence, skin-and-bonebodies*), кількісна градація (climax) (*onebyone, hundredafterhundred, thousandafterthousand, millionaftermillion*), антитеза *skin-and-bonebodies – fertileblacksoil*, метафора (*becameonewithland, livesextinguished*). Логічним завершенням цих надзвичайно емоційних парламентських дебатів стало визнання голодомору 1932-33 років геноцидом у білі С-459 та призначення четвертої неділі листопада Днем пам’яті голодомору в Україні (біл С-450).

Загалом українська культура та історична спадщина – надзвичайно важливий тематичний напрямок канадських ЗМІ, мас-медіа презентують імідж України як “жертви”, історично “знедоленої”, “понівченої”, “ображеної”, “поділеної” країни, що безперечно негативно впливає на сучасний імідж України XXI століття.

Люди. Громадяни будь-якої держави є її представниками. Адже спілкуючись з гостинною або стриманою, ввічливою або ненадійною людиною певної національності, ми несвідомо наділяємо цими рисами всіх представників цього етносу. Так формуються стереотипи, які часто не мають справедливого підґрунтя. Відомі спортсмени, митці, винахідники, про яких ЗМІ інформують населення є “послами” своєї країни за кордоном.

Український центр економічних і політичних досліджень ім. О.Разумкова в результаті доволі ґрунтовного моніторингу північноамериканських ЗМІ дійшов висновку, що уявлення іноземних журналістів про нас є поверхневими, фрагментарними і переважно негативними. Звичайно ж, трапляються повідомлення, що стосуються вдалих науково-технічних розробок, спортивних досягнень, або ж мистецьких проєктів, проте в текстах подібних статей обов’язково згадується про те, в яких злиднених умовах працюють наші науковці, спортсмени, митці та коментарі про те, що мотивує їх до діяльності. Наприклад, стаття від 4 червня 2010 року, у якій розповідається про Ольгу Ковальчук, професора генетики з університету Альберти, розпочинається так: *Olga Kovalchuk was a 16-year-old high-school student in Ukraine in 1986 when the Chernobyl nuclear power had a meltdown, and the explosion released a toxic cloud of radioactive particles over a large swath of the country. That event, one of the world’s worst nuclear disasters, had a profound influence on Dr. Kovalchuk’s future career* [“The Toronto Sun”, Oct. 8, 2009, <http://www.torontosun.com>].

Задка про Chernobyl disaster (accident or a natural catastrophe that causes great damage or loss of life), explosion (a violent release of energy resulting from a rapid chemical or nuclear reaction, especially one that produces a shock wave, loud noise, heat, and light), meltdown (a sudden disastrous failure with potential for widespread harm) відразу формують у читача асоціації несприятливих умов для життя та праці в Україні.

Представники української діаспори в Канаді також характеризують свою етнічну батьківщину. Серед статей про діяльність численних організацій українців Канади значна частина присвячена українським національним культурним заходам та діяльності діаспори для інформування наступних поколінь про трагедію Голодомору та терор радянської влади (Конгрес українців Канади, Спілка Української Молоді в Канаді, Пласт – Організація

Української Молоді, Ліга Українців Канади, Ліга Українок Канади). Нерідко публікуються спогади представників діаспори про їх життя в Україні:

Nina Dejneha led an ordinary life in Kingston, quietly cleaning hospitals. But against the great thrust of history, the very fact that she was alive was remarkable: She survived one of the most brutal periods of Stalin's tyranny, the Great Famine of 1932-1933, as well as labour camps in Nazi Germany ["Calgary Herald", Dec. 12, 2009, <http://www.calgaryherald.com>].

На протипагу виживанню в Україні в умовах *brutal* (savagely violent, unpleasant or harsh) *tyranny* (cruel, unreasonable, or arbitrary) use of power or control) життя жінки в Канаді після еміграції описується епітетами *ordinary* (with no special or distinctive features; normal) і *quiet* (without being disturbed or interrupted). Реципієнти отримують підтвердження правильності свого вибору, адже емігранти щиро сумують в Канаді за Батьківщиною, проте невідомо про численні випадки їх репатріації.

Туризм. Часто туризм – це найбільш популярний спосіб просування національного бренду за кордоном. Сине небо і золоті пляжі, або покриті снігом гори – це лише маленька частина реальної країни, але, оскільки ці картини найактивніше змальовуються у мас-медіа, то сприйняття всієї країни є дещо викривленим. Що стосується інформативних повідомлень про український туризм у медіа-дискурсі Канади, то надзвичайно показовим є те, що за останній рік все популярнішими стають рекламні оголошення туристичних турів на зону відчуження у Чорнобилі. Загалом, чорнобильська тема не полишає газетних шпальт, однак, раніше йшлося про закриття Чорнобильської АЕС, а зараз – про побудову укриття над саркофагом та екскурсії на ЧАЕС.

Yes, nature lovers have discovered Chernobyl. The region near the scene of the world's worst nuclear accident is now dubbed the "ChernobylRiviera" "for its grand homes and commanding vistas ["Edmonton Journal", May 5, 2010, <http://edmontonjournal.com>].

Гірку іронію спостерігаємо у тому, що автор статті називає регіон найстрашнішого екологічного лиха планетарного масштабу "Рив'єрою", яка у свідомості пересічного реципієнта асоціюється не з пост-катастрофою, а з розкішними середземноморськими курортами.

"Чорнобиль – оце і є українська Рив'єра" – ось імплікований месидж даного повідомлення. Чергові нагадування у ЗМІ про чорнобильську трагедію знову ж таки формують у канадського читача імідж неблагополуччя в Україні, оскільки навіть екологічна ситуація у державі насторожує і залишає бажати кращого.

Інвестиції та імміграція. Ця точка шестикутника розглядає аспект бажання жителів однієї країни інвестувати в економіку іншої та їх особисту готовність емігрувати до цієї держави для проживання впродовж істотного періоду. Проаналізовані медіа тексти дозволяють зробити припущення про те, що інформаційні повідомлення з негативною оцінкою життя в Україні протиставляються стабільному та забезпеченому майбутньому в Канаді. А, отже, сприймаються канадськими читачами, як зайвий доказ того, що вони вчинили вірно, емігрувавши до Канади. У цьому контексті логічним виявляється питання, чому ні в кого з представників української діаспори не виникає бажання повернутись на рідну землю, за якою вони так сумують? Хоча водночас вони навчають дітей української мови, вивчають історію, культурні здобутки України, співпереживають політичним подіям в Україні, щонеділі ходять до українських церков, відвідують регулярні збори українців, відшукуючи там однодумців.

Так, ми вважаємо, що повідомлення в канадських мас-медіа стосовно можливих інвестицій в Україну створюють негативні репрезентації її іміджу – країни несприятливої ні для інвестицій, ні для імміграції.

Voters handed the job of healing their economically bankrupt and fractious country to Viktor Yanukovich, the pro-Russian opposition leader ["The Hill Times", Feb. 27, 2010 <http://www.thehilltimes.ca>].

Канадські інвестори не ризикують вкладати великі кошти в економіку України, оскільки вважають нашу державу економічно відстаюю та корумпованою, до того ж з нестабільною політичною ситуацією, що безпосередньо впливає на ведення бізнесу в державі. За допомогою лексем негативної оцінки *bankrupt* (completely lacking in a particular good quality), *fractious* (difficult to control; unruly) дається характеристика економіки України.

Експорт. Цей пункт шестикутника характеризує рівень задоволення споживачів продукцією і послугами, які виробляє певна країна, а також свідчить про їх сприйняття внеску кожної країни у розвиток науки та технології.

Необхідно відмітити, що цей важливий аспект формування іміджу України у ЗМІ Канади висвітлюється найменше. І це також є досить показовим. Повідомлення про безкінечні політичні чвари та економічні негаразди аж ніяк не сприяють створенню в ментальних системах реципієнтів канадського медіа-дискурсу іміджу України як країни-виробника та експортера якісних товарів.

Отже, підхід Саймона Анхольта для вивчення бренду країни (AnholtNationBrandsIndex), було використано для комплексного аналізу впливу тематики інформаційних повідомлень про Україну на формування іміджу нашої держави у свідомості реципієнтів ЗМІ Канади. Теми нестабільної політичної ситуації в Україні та трагічного історичного минулого України є домінантними у висвітленні новин про Україну у інформаційному потоці канадського медіа-дискурсу. Це формує імідж держави як "пострадянської", що знаходиться між Росією та новорозширеним Європейським Союзом. Для іноземних оглядачів наша країна постає як демократично недосконала та надзвичайно корумпована. Крім того, інформаційні повідомлення у ЗМІ Канади про події з історії нашої країни презентують імідж України як "жертви", історично "знедоленої", "понівеченої", "ображеної", "обділеної" країни, що негативно впливає на сучасний імідж України.

Перспективою наступних теоретичних та практичних розвідок вважаємо дослідження мовних механізмів, які сприяли б створенню позитивного іміджу нашої держави на міжнародній арені.

Література:

1. Місюра Л.А. Робота над іміджем як базове завдання в системі ПР // Маркетинг в Україні. – 2000. – № 5. – С. 17-19.
2. Ольшанский Д.В. Политико-психологический словарь. М. : Академический Проект, 2002. – 576 с.
3. Anholt S. Nation-brands of the twenty-first century. // The Journal of Brand Management, vol. 5 (6), July, 1998. – P.395-406.

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Ананко Т. Р. ПРАГМАТИЧНА АДАПТАЦІЯ У ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ	3
Ангерчик Є. Д. ЕКСПРЕСИВНО ЗАБАРВЛЕНА ЛЕКСИКА ЯК ЕЛЕМЕНТ РОЗМОВНО-ПОБУТОВОГО СТИЛЮ В УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ (на матеріалі твору О. Гончара “Собор”)	5
Бараненкова Н. А. НАВЧАННЯ ОСНОВНИХ ВИДІВ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ	8
Башук Н. П. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОШИРЕНОГО ОЗНАЧЕННЯ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ТА СПОСОБИ ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	10
Бицко Н. І. ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МЕДИЧНИХ ТЕРМІНІВ-ЕПОНІМІВ	13
Василенко Т. П. ПРОБЛЕМАТИЧНІСТЬ ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПИСЕМНОМУ ПЕРЕКЛАДІ	15
Гаврилюк А. П. РОЛЬ КОНЦЕПТУ У ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ	19
Галайчук А. Ю. СОЦІАЛЬНІ ТА ПОБУТОВІ ЕВФЕМІЗМИ В ОРІГІНАЛІ ТА У ПЕРЕКЛАДІ (на матеріалі сучасної іспаномовної прози та її перекладів українською мовою)	22
Грицай І. С. ВПЛИВ КОНТЕКСТУ НА ПЕРЕКЛАД ТЕРМІНІВ У ТВОРАХ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЗМІ	25
Гудманян А. Г., Плетенецька Ю. М. ДО ПРОБЛЕМ КІНОПЕРЕКЛАДУ ЯК ВИДУ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ	28
Іваницька М. Л. МІСЦЕ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА В УКРАЇНСЬКО-НІМЕЦЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ВЗАСМИНАХ	31
Іванова О. О. ЛІНГВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ГАЗЕТНИХ ТЕКСТІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	34
Івжєнко К. О. ВІДТВОРЕННЯ РИТМУ ПОЕЗІЙ Р. ДЕСНОСА “БАСЧКОПІСЕНЬКИ ТА КВІТОПІСЕНЬКИ” В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ В. ТКАЧЕНКА	37
Камуз Д. В., Дзіман Г. М. ТРАНСФОРМАЦІЯ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ТЕКСТІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ ТЕМАТИКИ	41
Караневич М. І., ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРАГМАТИЧНО ЗУМОВЛЕНОГО ПАРАФРАЗУВАННЯ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ	45
Касаткіна-Кубишкіна О. В., Курята Ю. В. ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	49
Касяненко Д. С. ЮРИДИЧНА МОВА КРИЗЬ ПРИЗМУ ПЕРЕКЛАДУ ЮРИДИЧНИХ ТЕКСТІВ	52
Качановська Т. О. СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ОДНОРІДНИХ РЯДІВ ІЗ ФРАНЦУЗЬКИХ СОНЕТІВ 19 СТ.	54
Козак Т. Б. АДЕКВАТНІСТЬ ТА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ	56
Козачук А. М. СТИЛЬ ТЕКСТУ З ПОЗИЦІЇ ПЕРЕКЛАДАЧА	58
Конкульовський В. В. ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У КІНОТЕКСТАХ КОМЕДІЙНОГО ЖАНРУ	62
Котковець А. Л. СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ БАГАТОКОМПОНЕНТНИХ МЕТАФОРІЧНИХ ТЕРМІНІВ	65

Коццій Ю. П. ЖАНРОВО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ ДІАЛОГУ В П'ЄСІ Ф.Г. ЛОРКИ “ДІМ БЕРНАРДИ АЛЬБІ”	68
Кротевич Т. Ю. СТИЛІСТИКА МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ІМІДЖУ ПРИ СИНХРОННОМУ ПЕРЕКЛАДІ (на прикладі перекладу Сергія Саржевського висловів британського хореографа Франциско Гомеса для телевізійного проекту “Танцюють всі”)	72
Ласка І. В. ПРАВИЛА VON USAGE В КОНТЕКСТІ ФРАНЦУЗЬКОГО ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА XVII СТ.	75
Лінькова Д. В. СЕМАНТИЧНІ ОЗНАКИ ХУДОЖНЬОГО ПЕРСОНАЖУ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДУ	78
Матвійшин О. М. ВЛАСНА НАЗВА ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКА І ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ОДИНИЦЯ (на матеріалі німецькомовних інтерпретацій української прози початку ХХ століття)	81
Матковська Г. О. СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТАФОРИЧНИХ ТЕРМІНІВ ІЗ КОЛОРАТИВНОЮ КОМПЗИТОЮ Й АСПЕКТИ ЇХНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	83
Мегела К. І. ЛЕКСИКОГРАФІЧНИЙ ОПИС ДИСКУРСИВНИХ МАРКЕРІВ ЯК ЗНАРЯДДА ДЛЯ ПЕРЕКЛАДАЧА ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	86
Мухайленко V. V. DEIXIS IN TRANSLATION	90
Мінакова І. В. ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ ЯК ПРОЦЕСУ ДЕКОДУВАННЯ ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ОГЛЯД СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	92
Паничок Т. Я. ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	94
Сарієва А. Б. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕРМІНІВ	97
Середюк І. В., Безанюк Я. В. АЛГОРИТМ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНА, ЯКИЙ НЕ Є ЗАФІКСОВАНИМ ПРОФЕСІЙНИМИ ДВОМОВНИМИ СЛОВНИКАМИ	99
Слюсар К. А. VERB+NOUN PHRASES IN BUSINESS ENGLISH DISCOURSE AND PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION INTO UKRAINIAN	101
Соболь Ю. А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА	103
Собчук Л. В. ДО АНГЛОМОВНОЇ РЕЦЕПЦІЇ МАЛОЇ ПРОЗИ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО	106
Федоренко С. В. МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ І ПЕРЕКЛАД РЕАЛІЙ	110
Фока М. В. СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ “ЛІТЕРАТУРНО-МУЗИЧНИХ” ПРИЙОМІВ П.ТИЧНИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	113
Tsaryk Y. V., Tsaryk H. M. THE EPITHETS FROM SHORT STORY “THE SPECTACLES” BY E.A. POE IN THE UKRAINIAN TRANSLATION BY O. MOKROVOLSKYI	116
Чайковська О. Ю. РЕКЛАМНИЙ ТЕКСТ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ	120
Чепурна З. В. МЕТАФОРІКА ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ НІМЕЦЬКИХ ПОЛІТИКІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	122
Шевченко М. В. РОЛЬ УКРАЇНОМОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ У ВІДТВОРЕННІ АНГЛОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕФЕРАТИВНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ВИНАХОДИ	125
Шевцова О. В. СПОСОБИ ЕКВІВАЛЕНТНОГО ПЕРЕКЛАДУ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ ТЕКСТІВ КОНВЕНЦІЙ З АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ УКРАЇНСЬКОЮ	129
Шотропа Л. ПРОБЛЕМИ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ СООТВЕТСТВИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ИММИГРАНТАМИ	132
Ящук О. Л. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МОВНИХ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ ІРОНІЇ	137

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

Акулич Ю. Е., Старокожева В. Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ	139
Безкоровайна О. В., Мороз Л. В. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ВНЗ	142
Бобиль С. В., Тютюнник В. Ю. ЗАСТОСУВАННЯ "ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ" У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РЯІ	146
Богданович Т. Г. МЕТОДИЧНА СТРАТЕГІЯ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВНЗУ	149
Ветрова І. М. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	151
Волошанська І. В., Хало З. П. СВОБОДА ТА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНІ СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ КРИЗЬ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ К. УШИНСЬКОГО	155
Галашова Е. Г. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАБОТЕ В МАЛЫХ ГРУППАХ	158
Гронь Л. В. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ	161
Гудима Ю. П. ПАМ'ЯТКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ	163
Degtyarova Y. LA CHANSON EN CLASSE DE FRANÇAIS	166
Демиденко О. П. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЧЕРЕЗ НАВЧАННЯ СТАНДАРТІВ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	168
Дерба С. М. НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЯК МОДЕЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	172
Джава Н. А. REFERAT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	174
Іванишина В. П. ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ З ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ	176
Зарівна О. Т. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ	179
Каніболоцька О. А. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	182
Капарнік Б. ІНТЕГРАЦІЯ ВИДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ	185
Козубай В. І. ДОКОНЕЧНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧОГО АСПЕКТУ В ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	188
Костик Є. В. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СУЧАСНОЇ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ	190
Кульберг М. С. ОСНОВНІ ЗАСОБИ СЕМАНТИЗАЦІЇ НЕЗНАЙОМОЇ ЛЕКСИКИ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО СЛОВНИКА СТУДЕНТІВ	194
Кузіє М. З. РОЛЬОВІ ІГРИ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	196
Лотоцька О. Л. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	198
Малюська З. В. ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	201
Мартинюк А. П. КЛАСИЧНІ ТА СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	204

Мороз Л. В., Данілова Н. Р. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ	207
Мороз Л. В., Трофімчук В. М. ЗАРУБІЖНІ МЕТОДИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННЮ	209
Морська Л. І. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	211
Motrouk V. P., Koustiaev E. B. QUELQUES RÉFLEXIONS À PROPOS DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE CHEZ LES APPRENANTS DE FLE	214
Назаренко М. М. ВИКОРИСТАННЯ СУГЕСТИВНОГО МЕТОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	219
Петриченко І. Б. АКТУАЛЬНІСТЬ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	221
Петрусевич Ю. А. КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ВМІННЯ МОНОЛОГУ-РОЗДУМУ ТА МОНОЛОГУ-ПЕРЕКОНАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	223
Потюк І. Є. РОЛЬ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	227
Пришляк О. Ю. КООПЕРАТИВНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	230
Проценко Н. В. ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ АУДІОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ	232
Самойленко Н. Б. ФОРМИРОВАННЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОФРАГМЕНТОВ	234
Тадеева М. І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ	237
Tarasjuk S., Christine Karmann ZWEI ANEIGNUNGSPERSPEKTIVEN BEIM DIDAKTISCHEN HANDELN: LEHRERFAHRUNGEN IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	241
Тимофєєва І. С. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ КРИЗЬ ПРИЗМУ АНТРОПОЦЕНТРИЗМУ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ОСВІТИ	243
Тищенко М. А. PEDAGOGICAL FEATURES IN COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION ENVIRONMENT	245
Тяллева І. А. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТІВ В КОНТЕКСТЕ АНДРАГОГІЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ	247
Фоміних Н. Ю. ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗА РАХУНОК ВИКОРИСТАННЯ ІКТ	250

КАНАДОЗНАВСТВО В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ, РОЗВИТОК, СТАН

Бессонова М. М. КАНАДСЬКО-АМЕРИКАНСЬКА МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	253
Дерда М. І. КАНАДСЬКА АГЕНЦІЯ МІЖНАРОДНОГО РОЗВИТКУ (КАМР) ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	256
Івасюк О. Я. КАНАДСЬКА ПЕНЕЛОПА МАРГОТ ОЗБОРН ТА ЇЇ ВІРШОВІ КИЛИМИ (ДО 110-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ)	258
Полковський В. П. СЛОВ'ЯНОЗНАВСТВО В ПІВНІЧНІЙ АМЕРИЦІ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ, АСПІРАНТІВ ТА ДОКТОРАНТІВ	261
Ущина В. А., Євчук С. С. ТЕМАТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ НОВИН КАНАДСЬКИХ ЗМІ ЯК ФАКТОР СТВОРЕННЯ МІЖНАРОДНОГО ІМІДЖУ УКРАЇНИ (на матеріалі англomовного медіа-дискурсу)	263

Збірник наукових праць

Наукові записки
Серія “Філологічна”

Випуск 25

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Коцюк Л. М.*

Укладачі *Ковальчук І. В., Коцюк Л. М., Новоселецька С. В.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп’ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Підписано до друку 7. 03. 2011. Формат 42х30/4.

Папір офсетний. Друк різнографія.

Ум. друк. арк. 22,75. Гарнітура “TimesNewRoman”

Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Свідоцтво про державну реєстрацію

РВ №1 від 8 серпня 2000 року.