

Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка
Національний технічний університет України "КПІ"
Чернігівський національний технологічний університет

***Мова. Культура. Комунікація:
інноваційні підходи до вивчення мов та
літератур***

Матеріали VII-ї Міжнародної науково-практичної
конференції (22–23 квітня 2016 р.)

***Язык. Культура. Коммуникация:
инновационные подходы к изучению
языков и литератур***

Материалы VII-й Международной научно-
практической конференции (22–23 апреля 2016 г.)

***Language. Culture. Communication:
the Innovative Approaches to Studying
Languages and Literatures***

Papers of the 7th International Scientific and Practical
Conference (April 22–23, 2016)

Чернігів 2016

УДК 811'11 + 811.112
ББК Ш 143
Ш 143.21

Мова. Культура. Комунікація: інноваційні підходи до вивчення мов та літератур: Матеріали 7-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 22–23 квітня 2016 р.). – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. – 2016. – 198 с.

© Колектив авторів, 2016

У збірнику представлені результати сучасних розвідок у галузях лінгвокультурології, семіотики, зіставних студій, лінгвокогнітивних і лінгвопрагматичних досліджень дискурсу, методики викладання мов і літератур, літературознавчого аналізу текстів, прикладних аспектів мовознавства.

Організаційний комітет:

В. О. Дятлов, перший проректор ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, проректор з науково-педагогічної роботи, доктор істор. наук, професор, **голова оргкомітету**;

О. О. Борисов, кандидат філол. наук, доцент, завідувач кафедри германської філології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, **співголова оргкомітету**.

Члени оргкомітету:

А. А. Калита, доктор філол. наук, професор кафедри теорії, практики та перекладу французької мови ФЛ НТУУ "КПІ";

М. Б. Столяр, доктор філос. наук, професор, завідувач кафедри філософії та культурології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка;

І. О. Гаценко, кандидат філол. наук, доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін ЧНТУ.

Редакційна колегія:

О. Г. Васильєва, кандидат філол. наук, доцент кафедри германської філології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка;

Н. В. Деркач, кандидат філол. наук, доцент кафедри германської філології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка;

О. С. Конотоп, кандидат пед. наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка;

Н. В. Репех, кандидат філол. наук, ст. викл. кафедри германської філології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка;

Л. В. Пікун, кандидат філол. наук, доцент кафедри германської філології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка;

Л. М. Федун, канд. пед. наук, ст. викл. кафедри германської філології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка;

І. В. Ганжа, викл. кафедри германської філології ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка.

*Рекомендовано до друку Вченою радою філологічного факультету
Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
(Протокол № 6 від 16.03.2016 р.).*

КОГНІТИВНИЙ, КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ І ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ МОВИ Й МОВЛЕННЯ

Колесник О. С.

Київський університет імені Бориса Грінченка

НЕОЛОГІЧНА НОЕМАТИКА В АСПЕКТІ МІФОСЕМІОТИКИ

Verbal construing of alternative worlds involving the mechanisms of secondary designation is discussed within the framework of the myth-oriented semiosis theory.

У категоризації світу та моделюванні альтернативних реальностей використовується універсальний спосіб обробки інформації – співвіднесення вхідних сигналів з фрагментами попереднього досвіду за траєкторією, окресленою ірраціональним (міфічним) вихідним оператором, та формування ситуативно-релевантних ноематичних смислів. Фізична природа нейронних взаємодій, відповідальних за інтерпретаційну й мовно-мовленнєву діяльність, становить підґрунтя явищ резонансу / інтерференції, відповідальних за виникнення полів, тобто, зумовлює виникнення і функціонування "психофракталу", "супер-свідомості", етноспецифічних та ін. картин світу як феноменів польового (квантового) характеру, "просторів" різної природи. У цьому сенсі метафоричний підхід до мови як носія "духу нації" (за В. фон Гумбольдтом) дозволяє розглядати мовний код як цілком матеріальний медіатор / тригер енерго-інформаційних трансформацій та взаємодій.

У фрагменті семіосфери, фокусом якого є концепт СПОРТ, сформувався специфічний альтернативний світ, вербальні контури котрого спираються на низку традиційних міфів різних рівнів.

СПОРТ історично є евфімістичним корелятом концепту ВІЙНА (вторинним міфом-оператором, що впливає на породження ситуативних ноематичних смислів у потенційних конфліктах). Концептуальні й сценарні кластери, реалізовані в них (ПРОТИСТОЯННЯ, ЗМАГАННЯ, ПЕРЕМОГА, ПОРАЗКА, ЗДОБИЧ, СЛАВА, РЕПУТАЦІЯ) є ізоморфними, а складники відповідних сценаріїв, віддзеркалених у термінології, нагадують військові.

Розглянемо концептуальне підгрунття англомовних номінацій спортивних клубів чотирьох ігрових видів спорту у професійних лігах Північної Америки (NBA, NFL, NHL, MLB). Сигніфікативне підгрунття назв клубів (сфера мети у концептуальній структурі відповідних вторинних номінативних одиниць) формується при переосмисленні змісту таких доменів (сфер джерела):

Територія та її особливості (в аспекті лінгвоуніверсології та міфосеміотики, йдеться про вербальне кодування "енергетики рідного краю" як базового оператора у формуванні мережі синтергетичних зв'язків – комунікативних, професійних та ін.): *New England Patriots, New York Islanders, Washington Capitals, Los Angeles Lakers, Colorado Rockies, New York Mets, Philadelphia Phillies, Washington Nationals*;

Антропоніми: *Buffalo Bills, Cleveland Browns*;

Міфічні істоти / Надприродні феномени: *Tennessee Titans, New York Giants, New Orleans Saints, New Jersey Devils, Orlando Magic, Washington Wizards, Los Angeles Angels, San Francisco Giants*;

Зооморфні істоти і приписувані їм властивості тотемічних і міфічних істот: *Baltimore Ravens, Miami Dolphins, Cincinnati Bengals, Indianapolis Colts, Jacksonville Jaguars, Denver Broncos, Chicago Bears, Detroit Lions, Philadelphia Eagles, Atlanta Falcons, Carolina Panthers, Seattle Seahawks, St. Louis Rams, Arizona Cardinals, Anaheim Ducks, Arizona Coyotes, San Jose Sharks, Vancouver Canucks, Chicago Blackhawks, Nashville Predators, Boston Bruins, Detroit Red Wings* (символізований "фрагмент" зооморфної істоти), *Florida Panthers, Pittsburgh Penguins, Toronto Raptors, Chicago Bulls, Indiana Pacers* (з імплікацією на перегони, як прототипний вид змагань / професійної діяльності у регіоні), *Milwaukee Bucks, Atlanta Hawks, Charlotte Hornets, Minnesota Timberwolves, Memphis Grizzlies, New Orleans Pelicans, Baltimore Orioles, Detroit Tigers, Toronto Blue Jays, Arizona Diamondbacks, Miami Marlins, St. Louis Cardinals*;

Флора: *Toronto Maple Leafs*;

Знак / феномен культури: *St. Louis Blues, Utah Jazz*;

Артефакт / базова ознака (як результат професійної діяльності, здійснюваної у регіоні, в якому базується команда): *New York Jets, Winnipeg Jets, Buffalo Sabres, Columbus Blue Jackets, Brooklyn Nets, New*

York Knicks, Detroit Pistons, Denver Nuggets (імплікація до "прототипної діяльності"), *Los Angeles Clippers, Houston Rockets, San Antonio Spurs, Boston Red Sox, Chicago White Sox, Cincinnati Reds*;

Професійна діяльність / базова функція: *Pittsburgh Steelers, Oakland Raiders, San Diego Chargers, Green Bay Packers, Dallas Cowboys, Minnesota Vikings, Tampa Bay Buccaneers, Edmonton Oilers, New York Rangers, Philadelphia Flyers, Cleveland Cavaliers, Portland Trail Blazers, Golden State Warriors, Houston Astros, Oakland Athletics, Seattle Mariners, Texas Rangers, Atlanta Braves, Los Angeles Dodgers, Milwaukee Brewers, Pittsburgh Pirates, San Diego Padres*;

Події: *San Francisco 49ers, Philadelphia Seventy Sixers*;

Соціальні явища / етнічні маркери: *Houston Texans, Kansas City Chiefs, Washington Redskins, Los Angeles Kings, Montréal Canadiens, Ottawa Senators, Boston Celtics, Sacramento Kings, Dallas Mavericks, Cleveland Indians, Kansas City Royals, Minnesota Twins, New York Yankees, Chicago Cubs*;

Природні феномени: *Calgary Flames, Colorado Avalanche, Dallas Stars, Minnesota Wild, Tampa Bay Lightning, Carolina Hurricanes, Miami Heat, Oklahoma City Thunder, Phoenix Suns, Tampa Bay Rays*.

У взаємодії вказаних доменів відзначимо багаторівневу концептуалізацію. Передовсім, у назвах спортивних клубів кодуються програми успішного розгортання сценаріїв, що утворюють динамічний інформаційний квант навколо евфемістично переосмисленого концепту ВІЙНА. У свою чергу, СПОРТ (ВІЙНА) співвідноситься із концептом БІЗНЕС, сценарна реалізація котрого також подібна до військової діяльності. Якості, необхідні для перемоги, номінуються "тотемічною символікою": швидкість, сила, енергія, агресія, впертість, втілені зооморфними номінаціями (*falcons, predators, raptors*); подібні якості суб'єкта передаються за допомогою номінацій професійної діяльності, в ході котрої вони проявляються (*rangers, warriors, Vikings, pirates*). Акцентується розум як передумова вдалої ігрової тактики (*ravens, dolphins*). Риси стилю гри, що дозволяють домінувати над супротивником, передаються через номінації природних явищ (*thunder, heat, suns*)

(пор. слоган на трибунах "*Hawks don't fly in the heat*") та міфічних істот (*devils, giants, wizards*). Відсилка до концептів ВЕЛИЧ / СЛАВА, ЛІДЕРСТВО, ЗДОБУТКИ / ТРОФЕЇ як маркерів успішної організації здійснюється шляхом використання одиниць типу *kings, royals, chiefs, saints*. Мікро-міфи стосовно етноспецифічних властивостей представників певного регіону, що допомагають успішно змагатись, акцентують ознаки "впертий", "незалежний", "особливий": *mavericks, Celtics* та ін.

Разом з номінацією клубу як "знаком надсистеми" (у відносній системі координат), що визначає сутність організації як бізнес-проекту і спортивної структури, породжується низка дискурсивних конструктів (рекламних, соціально орієнтованих, адресних), за допомогою котрих формується / інтенсифікується відчуття ідентичності представників місцевої громади. У цьому випадку йдеться про резонансну акцентуацію певних ділянок картини світу соціуму (феномену колективної свідомості, що існує як психофрактал). Унаслідок цього спортивний клуб перетворюється на феномен культури, а його назва віддзеркалює як прагматику власника так і наслідки категоризаційної діяльності лінгвоспільноти: у виборі назви клубів поєднуються рішення керівництва, що засвідчують усвідомлено релевантні для номінатора концепти й результати вербально-моделювальної діяльності та результати конкурсів / опитувань, які демонструють соціально активні архетипи і вторинні міфи як етноспецифічні базові оператори концептуалізації дійсності.

Література

1. Донченко Е. А. Фрактальная психология (доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Е. А. Донченко. – К.: Знання, 2005. – 323 с.
2. Capra F. The web of life / Fritjof Capra. – N. Y.: Doubleday-Anchor Book, 1997. – 368 p.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ДИССОНАНС

Dissonance in communication is understood as a type of communicative failures caused by unintentional violation of speech behavior. Discourse disharmony is analyzed on the material of complex names of commercial objects and guest rules. Mistakes in word transliteration, mixture of registers, blend creation are among the factors leading to communicative dissonance.

Коммуникативный диссонанс в условиях поликультурной среды является помехой в общении. При широком понимании межкультурной коммуникации, которого придерживаются ученые-лингвисты Челябинского госуниверситета (см. работы Л. А. Шкатовой, Т. А. Воронцовой, Е. В. Шелестюк и др.), учитываются лингвокультурные различия и различия на уровне профессиональной, институциональной и прочих видов коммуникации. Межкультурный коммуникативный диссонанс, таким образом, будем считать особым проявлением коммуникативного диссонанса.

В классической концепции анализа речевой деятельности, основанной на теориях Дж. Остина и Дж. Серла, на схеме передачи информации в коммуникативной цепи Р. Якобсона, коммуникация включает четыре основных компонента: «дискурс (знаковую ситуацию, пресуппозиции коммуникантов относительно этой ситуации, их статусные роли); иллокуцию – интенции коммуникантов, их мотивы и установки, пресуппозиции, когнитивные модели; локуцию – коммуникативные стратегии и тактики коммуникантов, канал, код и собственно текст сообщения; перлокуцию – интерпретацию и понимание смысла сообщения, коммуникативного поведения говорящего и эффект сообщения на собеседника)» [2, с. 359]. Коммуникативные неудачи могут быть вызваны сбоями и несовпадениями в любом из вышеназванных составляющих коммуникативного акта.

Коммуникативная неудача является непреднамеренным результатом нарушения речевого поведения. Речевая агрессия отличается от коммуникативной неудачи преднамеренностью негативизирующего речевого воздействия на собеседника [1, с. 29], поскольку в случае коммуникативной неудачи иллокутивные цели не совпадают с

перлокутивным эффектом, в случае же речевой агрессии дисгармоничный дискурс создается намеренно, поэтому иллокуция соответствует перлокуции [2].

Считаем, что существует еще один, средний между речевой агрессией и коммуникативной неудачей по степени интенсивности негативного воздействия на получателя информации результат речевого воздействия: **межкультурный коммуникативный диссонанс** как результат непреднамеренного дисгармоничного дискурса.

Примерами коммуникативного диссонанса могут служить многочисленные сложные эргонимы (названия коммерческих объектов), в которых нередко используются русские и английские или псевдоанглийские слова. При этом происходит расширение локальных пространственных рамок, повышается статус и привлекательность заведения, с одной стороны, и реализуется коммуникативный диссонанс при излишне частотном и ошибочном употреблении англицизмов в эргонимах, с другой стороны. Ошибки в транслитерации английских слов и словосочетаний характерны в основном для названий магазинов: *Brend, Brender, Befree, DIT, Robin Good*. Вероятно, использование блендов, композитов и неологизмов, не сразу понятных даже носителям английского языка: *Englishup, FusTrackEnglish*, должно было привлечь клиентов, но в результате возникает коммуникативный диссонанс.

В примере эргонима *Ну, че? Art club* коммуникативный диссонанс возникает не только в результате использования двух языков в названии, но и в результате стилистического дисбаланса: разговорный локализм *че* в сочетании с побудительной частицей *ну* противоречит нейтральному *Art club*. Гибридный эргоним с неоднозначным названием *Матрешка travel* вряд ли привлечет русскоязычных путешественников, поскольку существительное *матрешка* может обозначать деревянную игрушку, формат контейнера мультимедийных файлов, травянистое растение, имя собственное с уменьшительным суффиксом, кличку и др.

Использование английских эргонимов в русском языке отражает универсальное явление глобализации, языковую моду. В конкретной лингвокультурной ситуации креативность или неграмотность авторов зарегистрированных эргонимов приводит к коммуникативному диссонансу. Примером может служить эргоним *The beer story* на

небольшом здании в центре г. Троицка Челябинской области рядом с русским эргонимом *Шины, запчасти*.

Следует отметить, что причиной коммуникативного диссонанса могут быть не только английские и смешанные русско-английские эргонимы. Известный в России агропромышленный холдинг *Ариант* открыл сеть центров по продаже своей мясной продукции под названием *Магазин первой свежести*. Образованный посетитель сразу же вспомнит «осетрину второй свежести» из романа «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова и усомнится в качестве предлагаемых продуктов. Данный эргоним вызывает неприятие или в лучшем случае воспринимается с иронией.

Использование конфликтогенов в дискурсе также приводит к коммуникативному диссонансу на межкультурном уровне. В областном центре Костанай в северном Казахстане большая часть населения говорит по-русски. Надписи и объявления на государственном казахском языке дублируются на русском языке. «Правила поведения гостя в гостинице «Звездная»» составлены на русском и казахском языках, причем на казахском оказалось на два правила меньше. В каждом правиле поведения гостя находим слова, приводящие к конфликту: «гость обязан», «гость должен». Такие изложенные непреднамеренно агрессивно по отношению к гостю правила встречаются и во многих русских гостиницах.

Правило № 10 нам встретилось впервые, поэтому приведем его дословно: *«10. Если гость нагадил в номере, обязан убрать за собой или оплатить услуги горничной в размере от 1000 тенге»!* Казахский аналог данного наставления гостю отсутствует. Коммуникативный диссонанс, переходящий в коммуникативную агрессию, налицо.

В шестом правиле императивные предложения заменяются просьбой: *«Администрация гостиницы убедительно просит не шуметь в ночное время, не курить и не распивать спиртные напитки в холле»*. Просить о том, чего не должно быть в принципе, является очередным примером коммуникативного диссонанса.

Итак, межкультурный коммуникативный диссонанс возникает в результате непреднамеренного нарушения речевого поведения в различных лингвокультурных ситуациях, характеризуется универсальными и локальными особенностями.

Литература

1. Воронцова Т. А. Речевая агрессия: вторжение в коммуникативное пространство. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. – 252 с.
2. Шелестюк Е. В. Опыт прагмалингвистического анализа коммуникативной неудачи в коммуникативном акте-диалоге в Интернет // Актуальные проблемы современного научного знания: материалы III междунар. науч. конф. Ч. I/ под общ. ред. Н. А. Стадульской. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – С. 359–366.

Борисов О. О.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т. Г. Шевченка

ПЕРЦЕПТИВНИЙ АСПЕКТ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ (НА МАТЕРІАЛІ БРИТАНСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ДИСКУРСУ)

The research is devoted to the problem of efficient communication construction. One of the main factors that make it possible is a perceptive aspect of a dialogical interaction. It presupposes, first and foremost, an obligatory consideration of the peculiarities of speech and a personality of the partner and a context of discourse.

Категорія адресантності, представлена в текстовому повідомленні, виходить з особистості автора-людини, трансформованої в тексті в *автора-функцію* – абстрактне відношення, яке виникає навколо "Я" творця як центрального орієнтиру в комунікації [3, с. 228]. У свою чергу, для реципієнта повідомлення автор-функція трансформується в інтерпретованого автора-функцію: оброблюючи текстову інформацію, він створює власні точки референції, емотивне та аксіологічне ставлення до автору-функції [3, с. 228]. Дискурс, таким чином, має вбудовану у продукований текст програму інтерпретації автора-функції, в якій розкривається авторська сфера думок, оцінок, емоцій. Програма реалізується у реальному часі сприйняття тексту та є обмеженою рамками прогнозування адресанта здатності адресата щодо максимально продуктивного сприйняття та інтерпретації останнім цього тексту.

Відповідно така програма відбиває уявлення адресанта про те, як можна було б найкраще виразити свої інтенції так, щоб адресат зрозумів поданий текст належним чином. Про це буде свідчить оцінювання ним якості реакції адресата на повідомлення такою, яка є адекватною, зрозумілою та запланованою [1, с. 25]. За такі операції відповідає *перцептивний* бік спілкування, в якому виділяємо такі ланки: 1) сприйняття себе як суб'єкта висловлення; 2) сприйняття іншого суб'єкта; 3) сприйняття контексту спілкування [2, с. 19–25].

Соціальне конструювання світу пов'язано не тільки з тим, як ми бачимо світ, але і з тим, як ми бачимо себе, визначаємо свої інтереси та встановлюємо те, яку дію здійснити [4, с. 259]. Це виражається у *сприйнятті себе як суб'єкта висловлення* та реалізується у психологічній перебудові власної діяльності у комунікації: її інтенсифікації, нормативності, стандартизації внаслідок намагання адресанта задовольнити в адресаті потребу у розумінні. Порухення цього типу сприйняття призводить до нездатності усвідомити внутрішню необхідність та можливість здійснювати вибір адекватних засобів та способів комунікації під час розв'язання поставленої проблеми [2, с. 25]. У свою чергу, *сприйняття іншого суб'єкта спілкування* засновано на механізмах *міжособистісної децентрації* – можливості побачити відмінність думок, знань та емоцій іншого від власних, тобто подолати когнітивний, перцептивний та афективний егоцентризм, роблячи у комунікації поправки на іншого. Труднощі в аперцепції іншого в цьому аспекті викликають порушення зворотного зв'язку у спілкуванні [там само]. *Сприйняття контексту* забезпечує реалізацію смислу одиниць мови, вживаних у комунікації, та усього повідомлення взагалі. Контекст як сфера, у межах якої здійснюється акт, задається ознаками спільної діяльності, до якої включені учасники спілкування [там само]. Контекстуальна сторона діяльнісного акту є сукупністю умов, яка визначає склад, характер, послідовність та введення додаткових вербальних та невербальних аспектів повідомлення, перевіряє ступінь впливовості комунікативних дій партнерів.

Отже, успіх організації спілкування залежить від того, наскільки оптимальними будуть умови сприйняття повідомлення та спонукання об'єкта впливу до посткомунікативної діяльності. Спостереження за власною поведінкою, яка супроводжує висловлення, дозволяє оцінити

його як відповідне чи невідповідне мотивам та за необхідності скоректувати у плинному контексті, досягаючи більшої ефективності у намаганні керувати діяльністю партнера.

Література

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б. М. Гаспаров. – М.: «Новое литературное обозрение», 1996. – 352 с.
2. Глозман Ж. М. Нейропсихологические, психопатологические и социальные механизмы нарушений перцептивной стороны общения / Ж. М. Глозман // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация / Институт языкознания РАН. – Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2005. – С. 17–28.
3. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації / О. О. Селіванова. – Черкаси : Вид-во Чабаненко Ю. А., 2011. – 348 с.
4. Baylis J. The Globalization of World Politics. An Introduction to International Relations / J. Baylis, S. Smith. – Oxford : Oxford University Press. – 2006. – 810 p.

Васильєва О. Г.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

РЕАЛІЗАЦІЯ МОЖЛИВИХ СВІТІВ В АМЕРИКАНСЬКИХ АНІМАЦІЙНИХ СЕРІАЛАХ ДЛЯ ДІТЕЙ ("ВЕДМЕДИКИ ГАММІ" ТА "ЧІП І ДЕЙЛ: РЯТІВНИКИ")

The paper is a study of the animated text, which is treated as a complex information structure represented by a string of frames transmitting the author's message. In particular, it is the investigation of the structures of the alternative worlds which find their representation in animated texts. The analysis of the Disney's Adventures of the Gummi Bears and Chip'n Dail Rescue Rangers cartoon series has revealed that their worlds are binary as wholes as well as binary are their different domains, which is interpreted as a reflection of the binary nature of the real world. The worlds under analysis demonstrate a vivid axiological duality too, referring to a constant confrontation between the Evil and the Good, which should come to the victory of the latter.

Сучасна лінгвістика приділяє багато уваги вивченню ментальних основ утворення різноманітних одиниць мови та мовлення. Серед них провідне місце займає текст, як одиниця, яка найчастіше використовується для опису ситуацій і подій. У зв'язку з ростом об'єму візуальної

інформації, яка стає предметом обміну в комунікації, усе активніше вивчаються тексти нового формату – гетерогенні тексти, що передбачають кодування повідомлення засобами різних семіотичних систем. До них, зокрема, відносяться *анімаційні тексти* – складноструктуровані пакети інформації, об'єктивовані засобами анімаційної мови у формі послідовності кадрів, пов'язаних єдиною ідеєю.

Вивчення концептуальної семантики анімаційного тексту передбачає, між іншим, встановлення номенклатури ментальних структур, які створюють його *альтернативний світ* – стан справ, сконструйований у творчій уяві автора шляхом об'єктивного відображення чи викривлення реального світу. У цій номенклатурі чільне місце займають фрейми, що зберігають інформацію про реальні чи уявні ситуації, та сценарії / скрипти, що фіксують реальне чи можливе розгортання подій. Зазначені структури формують інформаційні мережі, чия об'єктивація створює вербальну та невербальну тканину тексту. Аналіз цієї тканини дає змогу проникнути до концептуальної картини світу автора тексту і робити висновки про особливості його світобачення як основи концептуального простору його творів.

Починаючи сприймати художній текст, реципієнт входить до своєрідного альтернативного простору з власною будовою, логікою подій, законами. Проте властивість тексту анімаційного твору виступати в ролі провідника смислу розгортає світ художнього вимислу в його співвіднесеності зі світом реального досвіду: про що б не розповідалося у творі, яким би він не був за своїм жанром, за художнім напрямком, він є реалізацією авторського бачення реального світу, переломленого через індивідуальне сприйняття.

Зазвичай, текст твору об'єктивує собою не один альтернативний світ, але пучок світів, один із яких *базовий*, а інші *досяжні* з нього. Так, щоб потрапити до світу тварин або вигаданих істот в американських анімаційних серіалах для дітей, глядачу демонструють "шлях", вводять до незнайомих / незвичайних координат. У серіалі "Ведмедики Гаммі", наприклад, глядач (через героя Кевіна) потрапляє до лісу, де наштотується на вхід до іншого світу – світу маленьких ведмедиків, що мають надзвичайні властивості. Отже, базовий світ – знайомий СВІТ ЛЮДЕЙ, у ньому є точки доступу до інших, можливих.

Базовий світ може бути, але не обов'язково є *фокусним*. Під останнім розуміємо такий стан справ, якому приділяється найбільша увага в тексті твору. Це проявляється у деталізованій "розробці" світу: герої прописані детально як в плані зовнішності, так і в плані показу темпераменту та характеру, вони проявляють себе у найрізноманітніших ситуаціях і, як правило, демонструють неоднозначні риси, що свідчить про складність їхньої натури. Тож, фокусний світ аналізується, у той час як інші можливі світи окреслюються побіжно, як *підтримуючі* світи в тексті твору.

Аналіз американських анімаційних творів для дітей показав, що в них реалізуються два протилежні світи: СВІТ ПРИРОДИ та СВІТ ЛЮДИНИ, причому перший включає як тварин, що дійсно існують в природі (зайці, бурундуки, комахи тощо), так і вигаданих істот, які народжуються або в уяві автора твору (напр., ведмедики Гаммі), або приходять з фольклору (напр., гобліни).

Структура світів може бути зведена до бінарної за різними параметрами (влада, моральні цінності, вік тощо). Її компоненти можуть перебувати у відносинах:

- *правитель / керівник – підлеглий* (напр., король – піддані, головний гоблін – підлеглі гобліни);
- *старший – молодший* (бабуся Гаммі – онуки Гаммі, Рокфор – Гайка);
- *нападник – жертва* (герцог – король);
- *чоловік – жінка* (Кевін – принцеса Калла, Чіп, Дейл – Гайка) тощо.

Ця ж бінарність може відслідковуватися і при перетині світів. Наприклад: люди намагаються використовувати тварин чи істот у своїх корисних цілях (герцог – гобліни, скульптор – тварини); істоти допомагають людям, що стають жертвами (ведмедики Гаммі – король).

Усередині світів зустрічаємо позитивно оцінюваних героїв (Кевін, ведмедики, бурундуки) та негативно оцінюваних героїв (герцог, гобліни, Нортон Німнул), які перебувають у протиставленні одні з іншими. Це протиставлення віддзеркалює притаманну людству споконвічну боротьбу ДОБРА зі ЗЛОМ, яка стає предметом аналізу у численних художніх творах. ЗЛО проявляє себе через героїв, що не задоволені своїм "місцем у суспільстві" і прагнуть до переструктурування світу через

отримання влади чи її розширення (герцог). Вони здатні застосовувати жорстокість аж до ушкодження та знищення представників як "свого", так і "чужого" світу. Так з'являється зброя у різних іпостасях та необхідність від неї захищатися.

ДОБРО присутнє у світі, де кожен виконує передбачені ролі, не порушуючи структуру світу. Таким світом керує ПОРЯДОК, зафіксований законами природи чи певними (магічними) ритуалами. Проте спокій, рівновага у світі іноді порушується, коли виникає загроза часткового чи повного знищення ДОБРА. Відповідно виникає необхідність нейтралізації ЗЛА, чому допомагають позитивні герої, використовуючи РОЗУМ, МАГІЧНІ СИЛИ, ЗБРОЮ тощо. Логіка подій розгортається за участі ГЕРОЯ / ГЕРОЇВ, що змушені діяти у НЕБЕЗПЕЧНІЙ СИТУАЦІЇ, проте продемонструвавши ХОРОБРІСТЬ та АЛЬТРУЇЗМ, вони обов'язково ведуть до ПЕРЕМОГИ ДОБРА.

Слід зазначити, що в анімаційних творах для дітей грань між світами розмита через надзвичайну персоніфікованість тварин та істот. Зазвичай саме вони є уособленням людських якостей і головними героями подій. Крім того, люди й тварини здатні спілкуватися, зокрема і за допомогою людської мови, чим транслюється ідея про те, що людина є частиною природи. Тож, не зважаючи на те, що формально більшість часу приділяється показу СВІТУ ПРИРОДИ, в американських анімаційних серіалах для дітей аналізується СВІТ ЛЮДЕЙ.

Як бачимо, об'єктивуючи різні можливі світи, американські анімаційні твори для дітей виконують функцію транслювання а) бачення світу людською спільнотою, б) моральних цінностей соціуму та в) віри в перемогу тих, хто діє за законами, узвичаєними суспільством. Таким чином, реалізується з одного боку, прагнення до встановлення "ідеального світу", з іншого, – розуміння недосконалості "існуючого світу людей" і досконалості "світу природи" та романтичне бажання підтримки надприродних сил. Зазначене проявляється не тільки через структуру показаних світів, але і через логіку розгортання подій, яка визначає особливості сценарію анімаційного твору, моделювання якого є перспективним завданням у рамках вивчення англійських анімаційних творів.

ВЕРБАЛЬНИЙ ТА НЕВЕРБАЛЬНИЙ ХЕДЖИНГ У ПРОГНОСТИЧНОМУ КРЕОЛІЗОВАНОМУ ТЕКСТІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНОГО МЕТЕОПРОГНОЗУ)

The research is dedicated to the study of English prognostic discourse in contemporary linguistics. Verbal and non-verbal hedging in creolized meteorological text is under analysis. Both types of hedges are considered to be illocutionary indicators to implement communicative intentions of vagueness within English weather forecast.

У фокусі нашого дослідження знаходиться прогностичний дискурс, який об'єднує тексти з прагматичною темпоральною установкою майбутнього, що містять прогноз як тематичне ядро. Вивчення прогностичного типу дискурсу передусім має практичну цінність, оскільки він пов'язаний з конструюванням знань про майбутнє і створенням умов, при яких людина покращує або змінює модуси свого існування [2, с. 442]. У сучасному мовознавстві дослідження прогностичних текстів має дещо епізодичний характер та представлене роботами О. І. Таюпової [6], О. Р. Савіцкайте [5], А. А. Князевої [3], Е. Е. Анісімової [3] та ін.

Існує думка, що прогнозуючи майбутнє, можна значно знизити похибку у його визначенні, з іншого боку, сучасний рівень розвитку знань не дозволяє домогтися гранично точного прогнозування [2, с. 141]. Прогностичний текст не може містити стовідсотково достовірної інформації, адже жоден на планеті не наділений даром абсолютного передбачення. Це дає нам право стверджувати, що автори текстів цього типу часто апелюють до такої комунікативної стратегії, як хеджинг, направленої на зменшення категоричності висловлення, ухилення від відповідальності за певну інформацію або редукацію іллокутивної сили сказаного [8]. Відтак, ми ставимо собі за мету виявити та дослідити основні хедж-структури, що були застосовані при створенні прогностичного тексту.

На сьогодні існує велика кількість прогностичних текстів, що функціонують у культурному просторі будь-якої національної мови, у тому числі й англійської: 1) тексти щодо пророкування майбутнього (віщування, пророцтва, передбачення, гадання тощо); 2) футурологічні тексти (політичні, економічні, соціологічні та інші види прогнозів); 3) метеорологічні прогнози (прогнози погоди); 4) гороскопи [5, с. 8].

Відповідно до інформаційного коду, серед прогностичних текстів розрізняють: вербальні, невербальні та креолізовані тексти. Під останніми розуміємо тексти, де поряд з вербальними мовними засобами застосовуються іконічні – малюнок, зображення, символ, таблиця, а також засоби інших семіотичних кодів (колір, шрифт та ін.) [1, с. 3]. Відтак, *об'єктом* нашої розвідки є англomовний креолізований метеорологічний прогноз, що містить спрямовану на майбутнє інформацію, представлену як вербально, так і невербально.

Метеорологічні прогнози з'явилися у глибокій давнині: люди розуміли практичну користь від спостережень за природою та станом погоди, відповідно, виникали численні народні прикмети [4]. У наш час метеопрогнози, як відомо, зустрічаються у друкованих виданнях, на різноманітних веб-сайтах, призначених для широкої аудиторії, на телебаченні тощо. Вагомим компонентом структури метеопрогнозу виступає іконічна частина, яка є облігаторною, наразі, вербальна частина покликана розшифровувати її [5, с. 16].

Проаналізувавши метеопрогнози, взяті з англomовних веб-сайтів та теленовин методом суцільної вибірки [7; 9], ми виявили велику кількість часто вживаних вербальних хедж-маркерів: 1) вищий та найвищий ступені порівняння прикметників (*hotter, much more warmer, the strongest wind, less cooler than*); конструкція *to be going to*; 3) градуальні кваліфікатори (*blizzard on the most territory, some / few scattered clouds, a bit foggy, dry and partly windy, rather/very cold, approximate freezing level*); 4) мовленнєві стереотипи зі значенням невизначеності (*plenty of showers, in particular*); 5) модальні дієслова або прислівники (*maybe some patchy rain, possible another breaks of rain*); мовленнєві стереотипи модусу припущення (*let's hope for, another ... day is expected*). Підкреслимо, зокрема, що деякі з них виконують функцію хеджів лише у наявному типі тексту та є нейтральними за інших умов.

Беручи до уваги той факт, що матеріалом нашого дослідження є саме креолізовані тексти, була здійснена спроба поряд з вербальними хеджами виявити невербальні. Останні, враховуючи їхню природу, представлені імпліцитно та мають вербальні хедж-відповідники, що їх тлумачать, виражаючи думку упорядників прогнозів. Серед невербальних хедж-маркерів, що функціонують у англomовному метеопрогнозі ми виділили наступні:

I. *Малюнки* є найбільшою групою за кількістю інформації, що їх пояснює. Наприклад, сонцю без проміння відповідають такі вербальні хеджі: *it's going to be another hot and sunny, clear on the most territory, mostly sunny, few scattered clouds*; сонцю з хмарами – *some breaks of clouds, a bit sunshine, dry and partly cloudy, broken clouds*; краплинам дощу різної кількості – *maybe some patchy/ light rain, possible another breaks of rain, plenty of showers*.

II. *Символи* зазвичай представлені векторами сили та напрямку вітру різної величини, що направлені у різні боки в залежності від того, звідки дме вітер. Поряд з ними часто розміщені назви сторін світу *ESE (east-south-east), NE (north-east), ENE (east-north-east)* тощо, але напрям стрілки строго фіксований та не відображає повної картини погодних умов. У телепрогнозах подібні вектори супроводжуються тлумаченнями: *wind generally light, moderate / fresh / light wind* тощо.

III. *Цифри* зображуються через дефіс, що відображає можливе коливання температурного режиму, та тлумачаться наступними хедж-відповідниками: *temperature is still on the stage of double figures / is around ... / is widely up into ... / stays at about ... or ... / is with its highest to ... degrees*. Якщо цифра лише одна, то поряд з нею, як правило, присутня примітка *max* або *min*, що знову ж таки відповідає ймовірним показникам граничної максимальної та мінімальної температури відповідно.

IV. *Кольори*. Метеопрогнози завжди супроводжуються широким спектром кольорів, проте до невербальних хеджів можемо зарахувати лише деякі: червоний, жовтий, білий, синій. Наприклад, максимальну та мінімальну температуру взимку зображують жовтим та синім кольорами відповідно (кольори слугують фоном для числових позначень, або самі числові позначення написані певним кольором). Відтак, максимальній температурі влітку відповідає червоний, а мінімальній жовтий. Колір хмар

у залежності від інтенсивності опадів також коливається від темно-синього до білого.

Таким чином, можна зробити висновок, що невід'ємною складовою креолізованого тексту є хеджинг, у його вербальному та невербальному втіленні. Невербальний хеджинг у англомовному метеопрогнозі має дещо лакунарну природу та не охоплює всього розмаїття вербальних відповідників. Серед невербальних хедж-маркерів були виділені такі компоненти письмової комунікації, як малюнки, символи, цифри та кольори.

Література

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): [Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов] / Е. Е. Анисимова. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 128 с.
2. Гневашева В. А. Прогнозирование экономики: понятия и история / В. А. Гневашева // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2005. – № 2. – С. 141–144.
3. Князева А. А. Англоязычные прогностические тексты: структура, семантика, прагматика: дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04. / Князева Анастасия Алексеевна. – Самара, 2011. – 200 с.
4. Примпогода. – Из истории предсказания погоды: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://primpogoda.ru/articles/prosto_o_pogode/iz_istorii_predskazaniya_pogody/ – Дата доступа: 30.03.2016.
5. Савицкайте Е. Р. Дискурсивные характеристики прогностических текстов (на материале немецких гороскопов): дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04. / Савицкайте Елена Романовна. – Воронеж, 2006. – 239 с.
6. Таюпова О. И. Коммуникативно-прагматическое варьирование в малоформатных прозаических текстах современного немецкого языка: дис. ... доктора филол. наук: 10.02.04 / Таюпова Ольга Ивановна. – Москва, 2005. – 404 с.
7. BBC Weather: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bbc.com/weather/> – Дата доступа: 30.03.2016
8. Lakoff R. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts / R. Lakoff // Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1972. – P. 183–228.
9. Weather today for USA: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.weather-forecast.com/locations/Usa/metars/latest>. – Дата доступа: 30.03.2016

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ЗАГАДКИ

In the article the author specifies the definition of a riddle by means of analyzing views known in scientific literature. The precedent status of a riddle text is described. The problem of defining the functional-categorical status of the riddle in the aspect of cognitive-pragmatical description of parable semantics is regarded. The main functions of riddles are identified and the primary communicative purpose of this genre is analyzed.

Звичайно, що невимушеному впізнанню загадкового тексту сприяє його унікальна форма. "Однією з найхарактерніших (відмінних) рис ... всієї групи загадкових паремій ... є їхній чіткий поділ на дві структурні частини" [1, с. 220]. Отже, ретельний аналіз форми – це те, з чого слід розпочинати виявлення характерних рис загадки.

Однак вкрай необхідним при цьому є усвідомлення того, що говорити про дві частини загадкового тексту треба не тільки у структурному, але і в інших планах (інтонаційному, комунікативному), що, безсумнівно, дасть найбільш повне уявлення про специфіку загадки. На жаль, більшість визначень, які існують сьогодні, або взагалі не включають в себе характеристику форми, або дуже поверхово пояснюють її двоєдність.

На наш погляд, аналіз форми загадкового тексту повинен йти з урахуванням наступних характеристик, які дозволяють виявити найбільш загальні типологічні риси загадкового тексту.

По-перше, загадка завжди складається з двох безпосередньо пов'язаних між собою компонентів: питання (власне загадки; кодової частини описового елемента) і відповіді (відгадки, розгадки). "Відповідь, звичайно, належить до числа найважливіших структурних елементів (та особливостей) загадок" [1, с. 220]. Саме наявність відповіді, у першу чергу, дозволяє маркувати вислів саме як загадку, а не як прислів'я.

По-друге, за членуванням смисловим і лінгвістичним логічно впливає членування інтонаційне. Питальна інтонація описової частини – "сутнісна ознака, сигнал і покажчик жанру" [2, с. 22]. "Сам сенс виділення

загадки як жанру полягає в наявності у фольклорі великого корпусу стійких текстів, що об'єднуються спільністю комунікативної мети (адресанта), яка приблизно описується формулою: хочу, щоб ти здогадався, про що я говорю" [3, с. 9]. Загадка – це один з небагатьох "взаємних" жанрів, можливо, навіть єдиний, що реалізується двома активними виконавцями, оскільки при загадуванні загадок один із учасників вимовляє описову частину загадки, а інший – відповідь.

Отже, основною жанровизначальною ознакою загадки є її двоскладова структура, тобто наявність енігмата та енігматора. Енігмат як денотат відгадки пов'язаний з енігматором, об'єктом, з яким енігмат асоціюється, на який він спроектований (асоціат) [4].

Тобто можна стверджувати, що енігматом у загадці виступає задане слово. Енігматор – це так звана кодова частина, опис цього слова.

За визначенням С. Я. Сендеровича, "істинна загадка (true riddle), структурно найбільш складна форма серед збережених народних загадок, повинна бути визнана родоначальницею серед форм, які дійшли до нас, тоді як інші форми повинні вважатися більш пізніми прибульцями і продуктами її спрощення" [5, с. 79].

Типовою "істинною" загадкою, на думку Р. Петш, є загадка, яка складається з п'яти елементів: 1) передмова (вступний фрагмент); 2) непряме позначення; 3) опис; 4) протиставлення, або введення в оману (інконгруентна частина загадки); 5) висновок.

Перший і п'ятий елементи, на думку автора, є обрамленням, що прикрашає і доповнює композицію загадки. Обрамлення відрізняється лінгвістично своїм формульним характером, завданням якого є привернення уваги адресата загадки. Ці елементи загадки не є носіями потрібної для реципієнта інформації. Другий і третій елементи – невід'ємна частина системи, це, так би мовити, ядро загадки, четвертий елемент є необов'язковою, але досить поширеною складовою частиною, метою якої є привнесення додаткових труднощів у розгадування загадки [6, с. 46].

Джон Гріндер і Річард Бендлер у книзі "Структура магії" (2008) дають таке пояснення цієї ситуації: "частина референтної структури індивіда, вираженої однією репрезентативною системою, узгоджується з частиною референтної структури індивіда, вираженої іншою

репрезентативною системою. Про таку ситуацію ми говоримо як про несуперечливе подвійне повідомлення, або конгруєнтність, або конгруєнтну комунікацію" <...> якщо ж "частина референтної структури, виражена засобами однієї репрезентативної системи, не узгоджується з частиною референтної структури, вираженої в іншій репрезентативній системі, <...> ми говоримо про суперечливе подвійне повідомлення, інконгруєнтність, або інконгруєнтну комунікацію" [6, с. 46].

А. Тейлор відрізняє істинну загадку (true riddle) від "неправдивої", яка представлена такими категоріями енігматики: "шиєрятівна" загадка (neck riddle), арифметична головоломка, конандрум (conundrum), хитромудра відповідь, літературна загадка. Остання здебільшого ставиться на один щабель з народними загадками. А. Тейлор же вказує на її принципову відмінність від народної загадки: багатослівність, відсутність певної структури та певного функціонального місця в житті [7, с. 1].

Досліджуючи структуру загадки, запропоновану Р. Петш, А. Тейлор всередині загадкового опису виділив два протилежні, суперечливі компоненти, які і викликають неабиякі труднощі в розгадуванні, один компонент має метафоричний характер, а інший – буквальний, тим самим заплутуючи, зливаючись в зашифрованій фразовій єдності.

Однак не варто виключати те, що в кожному збірнику народних загадок міститься велика кількість варіантів загадок, які не відповідають структурним уявленням про неї. Ці недосконалі різновиди, які іноді бувають настільки примітивними, що у своїй будові не мають жодної структурної складності, але генетично залишаються спорідненими з морфологічно досконалими істинними загадками і мають повне право бути зарахованими до цього жанру енігматики.

Як показують дослідження мовознавців і фольклористів, головна роль у відтворенні дійсності у загадці належить метафорі. Образ, що лежить в основі метафори, відіграє роль внутрішньої форми з характерними саме для цього образу асоціаціями. "Метафора емоційно-оцінна за своєю суттю. Вона зачіпає сферу імплікаціонала лексичного значення слова, а саме його конотації, які містять не стільки логічні уявлення про об'єкт чи явище реального світу, скільки уявлення та

асоціації, що виникають у представників тієї чи іншої лінгвокультурної спільності у зв'язку з ним" [8, с. 56].

Зазвичай, саме метафоричні загадки містять в образній частині повнозначні метафоричні еквіваленти енігмата (тобто виражені іменником, а не займенником чи власним ім'ям). Відгадка співвідноситься з розгорнутим образом, що охоплює всю кодову частину.

Кількість метафоричних, метонімічних, описових, а також загадок, побудованих на порівнянні та ономапопеї, поступається загадкам комбінованого типу, у яких зустрічаються елементи метафори, метонімії, описи, порівняння тощо в різних співвідношеннях.

Отже, загадка як жанр сучасного фольклорного дискурсу виступає як багатогранне утворення. Вбираючи в себе як традиційні, так і власне сучасні тексти, жанр загадки в умовах сучасної дійсності відображає актуальні смисли культури, певним чином "пристосовуючись" до нових умов побутування.

Література

1. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии / Г. Л. Пермяков. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 236 с.
2. Дандис А. О структуре пословицы / А. Дандис // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. / Сост., ред. и пред. Г. Л. Пермяков. – М.: Наука, 1978. – С. 13–34.
3. Юдин А. В. Ономастикон восточнославянских загадок / А. В. Юдин. – М.: ОГИ, 2007. – 120 с.
4. Денисова Е. А. Структура и функции энигматического текста: на материале русских загадок и кроссвордов: дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Денисова. – М., 2008. – 226 с.
5. Сендерович С. Я. Морфология загадки / С. Я. Сендерович. – М.: Школа «Языки славянской культуры», 2008. – 208 с.
6. Бэндлер Р. Структура магии. – Т. 1. Книга о языке и психотерапии / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 256 с.
7. Taylor A. English Riddles from Oral Tradition / A. Taylor. – Cambridge: Cambridge University Press, 1951. – 959 p.
8. Магировская О. В. Вторичная номинация концепта в современном английском языке (на материале пословиц и загадок): дис. ... канд. филол. наук / О. В. Магировская: – Красноярск, 2001. – 180 с.

МЕТОНІМІЯ, МЕТАФОРА І ПІДТЕКСТ: ЗВ'ЯЗОК СИСТЕМИ ТРОПІВ І ПРИХОВАНОГО СМISЛУ ТЕКСТУ

Current research deals with the combination of figurative meaning and subtext. The text structure is studied in correlation with metonymic and metaphorical plans. Practical research represents the analysis of Robert Muzil's short story "Pension Nimmermehr".

Дослідження того, як поєднуються своєрідність авторського стилю і прямі або приховані посилання на інші тексти (цитати, алюзії, ремінісценції), дає наступні результати.

Існують безпосередній зв'язок і спільні закономірності між будь-яким перенесенням значення (в інших термінах – конотацією, системою тропів) з одного боку і прихованим смислом твору (презумпцією, підтекстом) – з іншого. Це виражається, зокрема, в тому, що порівняння регулярно виявляються запозиченими з тих самих текстів, до сфери яких у культурній пам'яті читача відсилають "натяки" автора. Інакше кажучи, тісно пов'язаними виявляються метонімічно-метафорична побудова тексту і підтекст.

Мовознавці (зокрема Роман Jakobson, Умберто Еко, Льєзька група у Франції) неодноразово пропонували виявити походження всього розмаїття тропів (перенесення значень) від достатньо простої принципової моделі, якою було б зручно користуватися під час аналізу текстів (повідомлень). Зокрема, Р. Jakobson зводить це розмаїття до двох різновидів. Тобто значення змінюється або за суміжністю (метонімія) або за подібністю, схожістю (метафора).

Отже, ми спираємося на певну наукову традицію, зокрема на дослідження названих авторів. Новизна ж пропонованого нами підходу полягає саме в установленні зв'язку між явищами моделювання світу в тексті, перенесення смислу і підтексту (прихованого смислу).

Текст є моделлю певної ситуації. Проміжною ланкою між словесною та ідейною структурами тексту є серія образів (насамперед – візуальних). Ці образи або безпосередньо пов'язані з описаною в тексті ситуацією, або виходять за рамки даної ситуації і співставляють її з іншою. Перший

різновид образів (точніше – спосіб опису) ми називаємо планом метонімії, другий різновид або спосіб – планом метафори. Слід підкреслити, що ці терміни ми тут застосовуємо в спеціальному розширеному сенсі. План метонімії пов'язаний з "перебуванням" в межах однієї описаної ситуації. План метафори є виходом за межі цієї ситуації та її співставленням (установленням асоціацій) з іншою.

Задаючи ситуацію для опису, ми тим самим задаємо і семантичне поле очікувань: а) елементів опису (слів, словосполучень, речень), б) перебігу опису. Несподіваний перебіг опису – це метонімія, несподіваний елемент опису (який не входить до звичного в цій ситуації семантичного поля) – це метафора. Такий погляд на структуру тексту: виявлення частотності сполучень, рівня ймовірності чи, навпаки, несподіваності наступних одиниць (сегментів) – дозволяє застосувати для аналізу текстів точні методи, зокрема теорію інформації.

Метафора, з одного боку, виводить за межі базової ситуації, але, з іншого боку, вона ж і вводить до певного кола текстів, що описують подібні ситуації – з їх (текстів) типовими словниками (глосаріями). І тоді метафори беруться серіями саме з цих глосаріїв, утворюючи, таким чином, певну єдність. Спрощено кажучи, ми пропонуємо дослідити, наскільки глибоко сягає давно відомий принцип "усе пізнається в порівнянні". Те, з чим ми порівняли даний об'єкт в рамках базової ситуації, зобов'язує нас відтворити іншу ситуацію, з якою ми порівнюємо базову. Якщо текст – це модель світу, то порівнявши один елемент нашої моделі світу з іншим (в іншій моделі), ми тим самим порівнюємо моделі в цілому. Таким чином, метафора за самою своєю природою народжує підтекст – позатекстову складову твору.

Явище підтексту вивчають принаймні з трьох боків: логіки, лінгвістики й літературознавці. У логіці сучасні дослідження рівняються на Готтлоба Фреге, який у 1892 році запропонував термін *Voraussetzung* ("передумова", "засновок") [3, с. 52]. Залежно від національної традиції також користуються латинським терміном "презумпція", *presupposition* (в англомовній науковій літературі), "імпліцитний контекст", "підтекст", "змістово-підтекстова інформація". Утвердженню в літературознавстві поняття "підтекст" як точного терміну сприяв російсько-сербсько-американський вчений К. Тарановський [2, с. 420].

Пам'ятаючи про ризик релятивності (відносності) при спробі визначити підтекст, все-таки варто працювати над методами уточнення можливості знайдення тієї частини підтексту, що принципово піддається виявленню. Тобто позатекстову складову твору (підтекст) ми ділимо на принципово фіксований і принципово нефіксований підтексти. Іншими словами, частина асоціацій у зв'язку з текстом у різних читачів буде неминуче різною відповідно до різниці в їх досвіді. Однак не можна нехтувати ймовірністю виявлення того підтексту, який так само неминуче об'єктивно впливає з тексту незалежно від асоціацій того чи іншого конкретного читача. Навіть якщо обсяг цієї фіксованої частини підтексту буде досить малим, все-таки розробка методики його точного визначення має легко зрозумілу наукову актуальність. Це дає альтернативу тому "враженнєвому" підходу, який панує навіть у багатьох наукових дослідженнях (літературознавчих, мовознавчих); дає змогу обмежити поле інтерпретацій і отримати необхідний мінімум точності у з'ясуванні смислу тексту.

Дане дослідження має практичну частину. Це аналіз тексту новели австрійського письменника Роберта Музіля "Pension Nimmermehr" ("Пансіон Ніколи-Більше", 1928 р.) з циклу "Bilder" ("Картинки"). Така "ілюстрація" обрана нами тому, що є яскравим прикладом і своєрідного стилю ("Його обличчя було білим мов сніг, на якому лежали золоті окуляри" [4] – переклад наш. – *О. М.*), і високої концентрації посилань на тексти світової культури: в межах однієї фрази встановлюються інтертекстуальні зв'язки з текстами Вінкельмана, Гете, Вакенродера й Вельфліна одночасно.

Метафори Музіля (дія новели відбувається в Римі) відсилають у цій новелі до певного базового кола текстів, а саме до творів жанру "італійської подорожі". Це стосується навіть "трафаретних" мовних метафор. Знаходячи в плані метафори коло приховано цитованих текстів, ми отримуємо в підтексті той смисловий зв'язок між елементами, який прямо на рівні тексту не реалізований. У підтексті також виникає явище, яке ми називаємо "архіметафорою" – буквально не відтворений, але принципово відтворюваний узагальнюючий образ як функція всього тексту. У даному випадку це, згідно з нашим висновком, архіметафора "наш світ – це світ XVIII століття", тобто анахроністичний і інфантильний світ (про специфіку метафори у Музіля див. напр. у [1, с. 8–10]).

Перспективними завданнями є формалізація параметрів пошуку базових кіл текстів, з якими встановлені інтертекстуальні зв'язки, і параметрів відтворення смислових шарів підтексту, в тому числі "архіметафори".

Література

1. Затонский Д. В. Роберт Музиль и его роман «Человек без свойств». – [Электронный ресурс] / Д. В. Затонский. – Режим доступа: http://lib.ru/INPROZ/MUZIL/muzil.txt_with-big-pictures.html
2. Ронен О. К. Ф. Тарановский и «раскрытие подтекста» в филологии / О. К. Ронен // Тарановский К. Ф. О поэзии и поэтике. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 420–426.
3. Frege G. Sinn und Bedeutung // Frege G. Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien / G. Frege. – Göttingen, 1962. – S. 38–63.
4. Musil R. Nachlass zu Lebzeiten. – [Электронный ресурс] / R. Musil. – Режим доступа: gutenberg.spiegel.de/buch/-6941/1.

Новосельцева Н. Н.

Ульяновский государственный технический университет

СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ВЕЖЛИВОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

The article deals with various strategies of politeness category implementation. These strategies are shown in the terms of communicative situation. The means of language to implement the categories are specially noted.

Категория вежливости является регулятором коммуникативного поведения и выполняет функцию обеспечения и организации гармоничного общения. Коммуникативные категории отражают коммуникативное сознание человека и содержат определенные концептуальные знания о коммуникации, в том числе нормы и правила общения [1, с. 5]. Одной из основных концепций теории вежливости является взгляд на вежливость как на сохранение «лица». П. Браун и С. Левинсон называют «лицо» универсальным понятием, представляющим собой социальный имидж, в сохранении которого заинтересован каждый член социума [3, р. 61]. Авторы предлагают

различать «позитивное лицо» и «негативное лицо». Под «негативным лицом» подразумевается, как желание человека иметь свободу действий, так и недопустимость вмешательства со стороны других. Под «позитивным лицом» понимается стремление каждого члена общества к одобрению его действий со стороны окружающих [3, p. 62].

Кроме того, вводятся такие понятия, как негативная и позитивная вежливость. Первая основана на дистанцировании, вторая – на сближении. Каждый из этих типов вежливости представляет собой целостную систему коммуникативных стратегий, с помощью которых собеседники придерживаются основных целей вежливости общения.

К стратегиям дистанцирования, определяющим основные особенности английского коммуникативного поведения, относятся: косвенное выражение мыслей, предоставление свободы адресату и др. Для реализации стратегий дистанцирования основными языковыми средствами являются модальные глаголы, вводные единицы, вопросительные конструкции, согласовательное наклонение, пассивный залог. Стратегии дистанцирования трудно анализировать по отдельности, т.к в одном и том же высказывании могут реализовываться сразу несколько стратегий, как в следующем примере:

Do you think you could possibly look in on me in about fifteen minutes (начальник – подчиненному)? [2]

В данном примере использованы следующие стратегии: косвенное выражение просьбы (просьба оформлена в виде вопроса, который задан в косвенной форме), предоставление свободы выбора адресату, выражение сомнения в возможности выполнения действия (модальный глагол состоит в условном наклонении, использована вводная единица “possibly”).

Выделяются следующие стратегии вежливости сближения: демонстрация внимания к интересам и желания адресата; преувеличение интереса к собеседнику; подтверждение общей точки зрения.

Можно выделить отдельные языковые единицы, реализующие указанные стратегии, например, прилагательные со значением «внимательный к кому-либо», «заботливый» (*thoughtful, considerate, kind, careful, etc.*), идентификаторы (*such, so, terribly, absolutely, extremely, etc.*):

Thank you so such for your gift. You are so kind. I really appreciate you thinking of me (благодарность за подарок) [2].

Таким образом, нами были представлены стратегии реализации категории вежливости в английском языке. В результате чего, теорию, которую выдвинули П. Браун и С. Левинсон, можно считать эффективным механизмом для понимания собеседника в коммуникативном поведении, действенность которого мы представили на примерах стратегий в рамках коммуникативных ситуаций.

Литература

1. Стернин И. А. Русское коммуникативное сознание / И. А. Стернин // Русское финское коммуникативное поведение. – 2002. – № 3. – С. 5–13.
2. British National Corpus [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>.
3. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. D. Levinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 345 p.

Ольховик М. В.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

ТЕОРИЯ "ІНШОГО" СЛАВОЯ ЖИЖЕКА У ПРОСТОРИ НОВИХ МЕДІА

Analyzing “the Identity phenomenon” the author focuses on the importance of the man and media cross-influence. The research acknowledges the need for the analysis of the definitive characteristics of a modern media products consumer. In this case “the Another” as a subcategory permits to describe the originality of “the Identity phenomenon” in the context of a contemporary informational transformation.

Постійна, часто некерована трансформація ідентичностей у сучасному інформаційному суспільстві визначає необхідність їхнього ґрунтового аналізу, окреслення основних механізмів функціонування новітніх ідентичностей у медійному просторі, виділення взаємообумовлених процесів між ідентичностями й інформаційними технологіями нових медіа.

У межах більш широкої теми, а саме визначення місця поняття ідентичності в системі соціальних комунікацій, у даному дослідженні метою являється аналіз деяких дефінітивних характеристик сучасного

споживача медійної продукції на прикладі аналізу праць словенського ученого Славоя Жижека.

Суттєвим завданням у цьому проблемному полі вважаємо спробу показати всю складність позитивних когнітивних перспектив у стосунках сучасних ідентичностей і нових медіа, зокрема, з огляду на в більшості фрагментарну природу сьогоднішніх ідентифікацій і майже не обмежені маніпулятивні технології нових медіа.

Проблема ідентичності досліджувалася на методологічному рівні представниками соціології, психології, філософії, зокрема слід виділити праці І. Гоффмана, Е. Еріксона, Т. Еріксена, Ж. Лакана, М. Кастельса, Дж. Міда, М. Фуко.

Славой Жижек, звертаючись до творчості Жака Лакана, французького психоаналітика, праці якого стали значним досягненням для сучасного гуманітарного дискурсу, зокрема, для філософії та літературознавства, у роботах "Реальність віртуального", "Інтерпасивність. Бажання: потяг. Мультикультуралізм" вводить поняття інтерпасивності на позначення крос-впливів медіа і особистості. У такому відношенні особливого значення набуває поняття "Іншого", яке, корелюючи з особистістю, отримує нового функціонального забарвлення щодо ідентичності, особливо у координатах "ідентичності як відмінності".

Насолода засобами Іншого визначається словенським культурологом як один з суттєвих "посилів" нових медіа до людини. Для людини характерним стає не просто бачення власної тотожності чи відмінності з Іншим, а головним стає процес насолоди (у широкому сенсі слова) засобами Іншого.

С. Жижек, наводячи приклади такої насолоди, на противагу лаканівському "суб'єкту, можливо, знаючому", постулює "суб'єкта, можливо, віруючого", коли медіа залучають механізми перенесення власної віри на іншого. "Безпосередньо віруючий суб'єкт нікому не потрібен: достатньо передбачити, що він існує, уявляти його у вигляді якоїсь міфологічної фігури, що не існує в емпіричній дійсності, або когось безособового (хтось вірує...)" [1, с. 7–8]. Феномен "суб'єкта, можливо, віруючого" є універсальним і структурно необхідним, так як він звертається до певного децентрованого іншого, якому приписується ця віра. Відповідно в сучасному інформаційному просторі людина більше

потребує знайти суб'єкта, який би вірив замість неї. Відтак, відзначає рефлексивність віри, коли інші вірять замість людини, постаючи засоби її власної віри в широкому сенсі.

Відповідно нова ідентичність конституюється засобами Іншого завдяки так званій "децентрації". Натомість, Інший не є лише засобом комунікації, тому що "децентрація суб'єкта" відбувається зсередини (Інший діє замість суб'єкта) і це потрібно враховувати при вивченні механізмів формування ідентичностей в медійному середовищі.

Жижек полемізує з тими, хто наділяє нові медіа значущістю через можливість інтерактивності, наголошуючи на зворотній стороні в процесі децентрації, а саме, "інтерпасивності", яка стає невід'ємною характеристикою формування ідентичності в умовах інформаційного суспільства. Протиставляючи "активній автономній особистості, яка постійно щось робить" момент інверсії, коли Інший щось робить замість нас і стає засобом, за допомогою якого індивід має можливість власної ідентифікації, зокрема, засобами насолоди (напр., закадровий сміх або аплодисменти; реклама Соса-сола "Ого, який смак", що упереджує смакові реакції; обговорення в соціальних мережах певних кроків інших, які ми засуджуємо, формування стереотипів тощо).

Нові медіа відіграють важливу роль у прояві інтерпасивного страждання засобами репортажів про насилля і масові вбивства, коли особистість пасивно співпереживає подіям, віддаленим у соціокультурному просторі. Інтерпасивність часто призводить до агресії або до страждання, натомість важливою стає категорія "об'єктивного-суб'єктивного", яка стає чи не ключовою у стосунках медіа та індивіда: "щось виявляється існує об'єктивно, навіть коли воно не існує" [1, с. 36–39]. Саме такі процеси присутні в сучасній соціальній вертикалі, коли ми наділяємо сенсами речі, не маючи власного суб'єктивного досвіду про них.

Більш того, С. Жижек стверджує, що ми позбавляємося у своїй ідентичності цього суб'єктивного досвіду, тобто сучасний медіапростір віднімає у нас можливості осягати речі такими, які вони є насправді. Відповідно до цього постає одна з центральних методологічних проблем,

а саме, можливість суб'єктивного досвіду і межі його формування у сучасному медіапросторі. "Я позбавлений свого найпотаємнішого "суб'єктивного" досвіду, того, якими в дійсності я сприймаю речі, я позбавлений першофантазії, що створює і забезпечує ядро мого власного буття, тому що не в змозі пережити і прийняти її..." [1, с. 41–43]. Славој Жижек робить парадоксальний висновок про те, що нові медіа позбавляють нас нашого аутентичного пасивного досвіду і підштовхують до безглуздої маніакальної активності.

Не менш важливими, на нашу думку, є спостереження Жижека щодо конститутивної ролі відомого гегелівського парадоксу особистісної індивідуалізації за рахунок вторинної ідентичності (нація, професія, академічне середовище тощо) в сучасному медіапросторі. Словенський учений констатує наступну нову тенденцію: вторинна ідентичність позбувається власної значущості в соціальному середовищі, розглядається як суто формальна необов'язкова структура, а наслідком глобалізаційних процесів стає повернення до менш широкої первинної ідентичності.

У результаті можемо говорити про один з перспективних напрямків подальших досліджень в галузі соціальних комунікацій як зворотній постмодерну процес "етнізації національного" (окремим проявом якого може бути процес трайболізації) і роль нових медіа в ньому. Не менш цікавим можуть стати розвідки щодо впливу технологічного процесу на народження нових співтовариств (як-от, віртуальних), які поступово стають "природними", а також феномену ресентименту як результату постмодерної "політики ідентичностей", коли розповсюдженням у медійному середовищі стає проголошення себе жертвою і очікування преференцій від так званого "соціального великого Іншого".

Література

1. Жижек С. Интерпассивность. Желание: влечение. Мультикультурализм / С. Жижек / Пер. с англ. А.Смирнова, под. ред. В. Мазина и Г. Рогоняна. – СПб.: Алетейя, 2005. – 156 с.
2. Жижек С. Реальность виртуального / С. Жижек / Перевод А. В. Коркина // Научное издание Vita Cogitans. Альманах молодых философов. Выпуск 7. Ответственный редактор К. А. Капельчук. – М., 2013. – 127 с.

ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД В ОПИСАНИИ ЯЗЫКА РЕЛИГИИ

The paper studies different approaches to the interpretation of concepts “language of religion”, “religious discourse”, “linguistics of religious discourse” and the various objects of linguistic analysis in the religious discourse.

Переход к дискурсивному анализу в германистике связан с осознанием роли контекста в лингвистике текста. «Текст всегда появляется в контексте. Контекст существует только там, где есть текст. Все, что не является текстом, может быть контекстом» – этой формулой часто предваряются или резюмируются исследования, посвященные изучению контекстуальных характеристик текста. Понятие «контекст» всегда занимало заметную позицию в лингвистике и философии языка (см. подробнее [8]). Сегодня контекст представлен в лингвистических исследованиях двояко: как законченный в смысловом отношении фрагмент текста, дающий возможность точно установить значение отдельной входящей в него языковой единицы и – шире – как условия употребления данной языковой единицы в речи (языковое окружение, а в широком смысле также ситуация речевого общения). На связующую роль контекстологии указывают В. Дресслер [7] и Э. Лейнфельнер [9], анализируя интердисциплинарные связи лингвистики текста и дискурсивной лингвистики.

В качестве источника возникновения дискурсивной лингвистики выступает теория дискурса М. Фуко, получившая свое развитие в трудах представителей немецкой школы дискурсивного анализа У. Мааса, З. Егера, Ю. Линка и др. Здесь важно упомянуть замечание В. Е. Чернявской, которая указывает на то, что немецкая школа не оказала существенного влияния на исследования дискурса в России, которые традиционно сосредоточены на «дискурсе по ван Дейку», т.е. на прагматике высказывания, стратегиях порождения и восприятия речи [6, с. 69]. В работах Р. Водак дискурс понимается как социальная практика, которая включает дискурсивные события, реальные ситуации,

институты и социальные структуры, а анализ дискурса можно определить как идеологически ориентированный анализ текста: «Критическая лингвистика и критический анализ дискурса имеют своей целью анализ как неявных, так и прозрачных структурных отношений доминирования, дискриминации, власти и контроля, выраженных в языке. Иначе говоря, критический анализ дискурса нацелен на критическое изучение социального неравенства, выраженного (сигнализируемого, конституируемого, законодательно закрепленного и т.д.) в языке или дискурсе» [2, с. 286]. По мнению ученых, дискурсивный анализ (макросемантический и одновременно глубинно-семантический) позволяет «сделать прозрачными отношения между функционированием тех или иных языковых средств и форм и соответствующими институциональными структурами» [6, с. 76].

Религиозный дискурс традиционно относят к институциональному социолингвистическому типу дискурса (см., например, мнение В. И. Карасика, который выделяет такие компоненты религиозного дискурса, как участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, материал, разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы [3, с. 250–251, 266–276]). Ученые выделяют ритуальный характер в качестве одной из ведущих дискурсивных черт, В. И. Карасик относит ритуальный дискурс к прагмалингвистическому типу, отмечая, что ритуализация может быть в разной степени присуща типам дискурса, выделяемым на социолингвистическом основании [3, с. 333–343]

И. Пауль выделяет и описывает такие дискурсивные признаки религиозной (ритуальной) коммуникации, как преоформленность («предструктурированность»), формализованность, неизменяемость литургического последования, перформативность, автокоммуникация, каноничность сообщений, автореференциальный характер высказываний [10]. Примечательно, что аналогичные характеристики выделяются и в отношении ритуальной устной коммуникации (как в богослужебной сфере, так и во внебогослужебной). Вместе с тем учеными отмечаются и тенденции к деинституционализации отдельных жанров как компонентов дискурса, в первую очередь, это касается проповеди (см., например, замечание по этому поводу у Ф. Зиммлера при рассмотрении проповеди как типа текста во внебогослужебной ситуации („in einer anderen externen Variablenkonstellation“) [11, с. 685]. С развитием средств массовой

коммуникации (проповедь на радио, на телевидении, проповедь по электронной подписке) требуется привлечение достижений коммуникативистики, медиалингвистики, этики коммуникации для подготовки и реализации проповеди. С одной стороны, это способствует рассмотрению проповеди как исключительного, уникального речевого события в инодискурсивной среде и в ряду других массмедийных событий, с другой стороны – это способствует соответствующей интерпретации проповеди в богослужебной практике. Проповедь в СМИ (см., например, „Wort zum Sonntag“) приобретает характер инсценировки ритуальной коммуникации с ярко выраженным фатическим компонентом [10, с. 2270–2272].

В современных работах предметом изучения становятся также межконфессиональные и межрелигиозные аспекты публичного взаимодействия [4], стереотипы поведения, региональные особенности создания религиозно значимых образов. Ученые рассматривают вопросы прагматической, семантической и онтологической организации религиозного дискурса в аспекте системной реконструкции [5], в том числе библейских текстов.

В отечественной германистике ученые описывают разновидности религиозного дискурса (литургический, гомилетический, агиографический и др.), в том числе в профессиональном и межконфессиональном аспектах, а также взаимодействие религиозного дискурса с другими дискурсами [1] и факторы влияния на формирование и развитие религиозного дискурса в определенную эпоху. Рассматриваются дискуссионные вопросы двустороннего характера религиозного дискурса, который включает дискурс религии и дискурс о религии.

Литература

1. Белютин Р. В. Религиозная семантика спортивного дискурса / Р. В. Белютин // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – № 3. – С. 127–134.
2. Водак Р. Критическая лингвистика и критический анализ дискурса / Р. Водак // Политическая лингвистика. – 2011. – № 4(38). – С. 286–291.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
4. Плисов Е. В. Немецкий религиозный текст в условиях поликонфессиональности: Монография / Е. В. Плисов. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2013. – 160 с.

5. Современный религиозный дискурс: структура, стратегии, трансформации: Коллективная монография / Под общ. ред. Е. В. Плисова. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. – 210 с.
6. Чернявская В. Е. От анализа текста к анализу дискурса: немецкая школа дискурсивного анализа / В. Е. Чернявская // Филологические науки. – 2003. – № 3. – С. 68–76.
7. Dressler W. Textlinguistik mit und ohne Kontext: Diskurs versus Text / W. Dressler // Text und Kontext: Theoriemodelle und methodische Verfahren im transdisziplinären Vergleich / hrsg. von O. Panagl und R. Wodak. – Würzburg, 2004. – S. 11–22.
8. Franck D. Kontext und Kotext / D. Franck // Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd.7. Sprachphilosophie. Halbbd.2. – Berlin; New York, 1995. – S. 1323–1335.
9. Leinfellner E. Vom Bild ohne Rahmen zum Rahmen ohne Bild – und das Jenseits von Rahmen und Bild: eine Diskussion zu “Text und Kontext” / E. Leinfellner // Text und Kontext: Theoriemodelle und methodische Verfahren im transdisziplinären Vergleich / hrsg. von O. Panagl und R. Wodak. – Würzburg, 2004. – S. 267–296.
10. Paul I. Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Sprache von Religion und Kirche / I. Paul // Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch zur historischen und systematischen Forschung. 2. Halbbd. / Hrsg. U. Fix, A. Gardt, J. Knappe. – Berlin; New York: de Gruyter, 2009. – S. 2257–2274.
11. Simmler F. Textsorten des religiösen und kirchlichen Bereichs / F. Simmler // Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / hrsg. von K. Brinker. – Berlin; New York: de Gruyter, 2000. Halbbd.1. – S. 676–690.

Прокопьева Н. Н.

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова*

ОЦЕНОЧНЫЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СО ЗНАЧЕНИЕМ «КОЛИЧЕСТВО» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

The paper describes the evaluative component in the meaning of the phraseological units, proverbs and sayings representing the concept “quantity” in the German language.

Лингвокогнитивный подход к исследованию языковых категорий и структур, активно развиваемый в настоящее время, позволяет по-новому взглянуть на языковые единицы с целью решения исследовательских

задач, возникающих перед лингвистами в рамках относительно новой научной парадигмы. К таким языковым явлениям относятся и фразеологические единицы, рассматриваемые в когнитивной лингвистике как средства вербализации различных концептов. Многие ученые подчеркивают актуальность исследования ментальных единиц, представляющих в совокупности концептуальную систему, которая содержит в себе культурно-значимую информацию о мире, при этом «интерпретация языковых средств, служащих для таксономии отдельных фрагментов внутреннего мира, является одним из методов исследования процессов категоризации субъективной действительности» [3]. Иными словами, когнитивный подход к анализу разноуровневых единиц того или иного языка позволяет выявить специфику восприятия и осмысления отдельных фрагментов мира представителями различных лингвокультурных сообществ.

Одним из базовых и наиболее значимых концептов, носящих наднациональный характер, является, на наш взгляд, концепт «количество», отражающий присущую человеку способность в процессе познания производить оценивание объектов окружающего мира по различным основаниям, в том числе и по таким как «число», «мера», «величина». Количество – это одна из ключевых лингвофилософских категорий, которой оперируют и ученые в процессе научного познания мира, и обычные люди в своей повседневной жизни. Среди множества языковых единиц, объективирующих данную мыслительную категорию, особый интерес представляют фразеологизмы и поговорки, поскольку они являются богатым источником специфической информации об отражении данной категории в коллективном сознании социума.

Концепт «количество» включает в себя два основных аспекта: некое множество исчислимых объектов либо величину неисчислимых. На это указывал еще Аристотель, описывая количество как «то, что делимо на составные части, каждая из которых, будет ли их две или больше, есть по природе что-то одно и определенное нечто. Ведь количество есть множество, если оно счислимо, и величина – если измеримо» [1, с. 164]. Представление о исчислимости или измеримости неких объектов уже подразумевает их оценку, выражаемую в конкретных числах либо единицах, называющих неопределенное множество. Таким образом, оценочность относится к отнологическим признакам концепта

«количество»: какое бы количество ни называл говорящий, характеризуя объекты действительности, он производит их измерение либо счет, то есть оценивание по величине. Любой язык располагает арсеналом средств, объективирующих концепт «количество» (мы говорим сейчас лишь о лексических средствах), к которым относятся и фразеологические, а также паремические единицы. Специфика последних заключается в том, что они не просто обозначают некоторое количество объектов либо их величину, но и, как правило, выражают субъективное отношение говорящего к названному количеству, то есть указывают на то, как говорящий воспринимает и оценивает данное количество. Субъективную оценку количества могут выражать и отдельные лексемы, ср., например, в русском языке такие лексические единицы как «горстка» – «уйма». Они не просто называют малое либо большое количество, но и свидетельствуют о субъективном восприятии говорящим данного количества, то есть выражают его качественную оценку, которая зависит от конкретной ситуации: «В этой работе уйма ошибок» имплицитно оценивает «И это плохо»; «У нас еще уйма времени» – «И это хорошо».

Не менее успешно эту функцию выполняют фразеологические и паремические единицы, поскольку, по мнению, Д. О. Добровольского и Ю. Н. Караулова, их задача состоит не в том, чтобы «приписывать фрагментам мира тонко дифференцированные характеристики..., а в том, чтобы выразить субъективный, эмоционально-оценочный взгляд на мир» [2, с. 8]. Оценочность представляется существенным концептуальным признаком в структуре концепта «количество»; в языке это находит свое отражение в таких единицах, которые благодаря специфике своей семантики обладают способностью акцентировать данный когнитивный признак, в частности, во фразеологизмах и паремиях. Этот факт, в свою очередь, обуславливает особую прагматическую ценность данных языковых единиц, поскольку «оценки, формулируемые посредством различных устойчивых выражений, обладают большой регулятивной силой» [5, с. 101]. Наибольшим оценочным потенциалом обладают именно паремии, представляющие собой в структурном плане законченные высказывания, а в содержательном – целостные суждения, имплицитно оценивающие качественную оценку тех или иных фактов. Отметим, что представления о количестве, концентрируясь в языковом сознании говорящих вокруг понятий числа и величины, воплощаются

преимущественно в оппозициях «много» / «мало» и «большой» / «маленький». Как отмечает В. Н. Телия, сами по себе эти количественные величины в оценочном отношении амбивалентны: «практически все оценки относительны, т.к. они зависят от эмпатии...: они меняют свой «+» на «-» в зависимости от ценностной ориентации говорящего» [6, с. 162].

Немецкие пословицы, объективирующие концепт «количество», можно дифференцировать в зависимости от содержащегося в них оценочного суждения относительно понятий «много» / «мало». В первую группу входят пословицы, выражающие мысль «много – это хорошо»: *Vier Augen sehen mehr als zwei* [4]. Вторую группу составляют пословицы с противоположной оценкой «много – это плохо»: *Viele Köche verderben den Brei*. К третьей группе относятся пословицы, выражающие идею «малое – это тоже ценно»: *Stirbt der Fuchs, so gilt der Balg*. Примечательно, что чаще всего положительная оценка малого количества выражается в пословицах, которые основаны на сопоставлении понятий «много» – «мало». Это свидетельствует об их единстве и взаимообусловленности в языковом сознании немецкоязычного социума, причем оценка одного из них осуществляется как бы на фоне другого, путем их имплицитного сравнения: *Besser heute ein Ei, als morgen ein Küchlein; der Groschen bringt den Taler*.

Завершая рассмотрение оценочного потенциала паремий немецкого языка, следует упомянуть и такие пословицы, актуализирующие идею количества, в которых оценка связана с иными элементами содержания, например: *Geteilte Freude ist doppelte Freude, geteilter Schmerz ist halber Schmerz; Im Becher ersaufen mehr als im Meer*. Указание на некоторое количество (большое или малое), отнесенное к определенной сущности (лицу, состоянию), способствует формированию оценочной модальности выражаемого суждения: положительной в первом случае, отрицательной – во втором.

Литература

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. – Т. 1. – М.: Мысль, 1975. – 550 с.
2. Добровольский Д. О. Идиоматика в тезаурусе языковой личности / Д. О. Добровольский, Ю. Н. Караулов // Вопросы языкознания. – 1993. – № 2. – С. 5–15.
3. Карасик В. И. Антология концептов. Т.1. – [Электронный ресурс] / В. И. Карасик И. А. Стернин. – Режим доступа: http://www.ahmerov.com/book_1066.html.

4. Немецко-русский фразеологический словарь: около 12000 фразеологических единиц / сост. Л. Э. Бинович. – Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1956. – 904 с.
5. Прокопьева Н. Н. Оценочный потенциал немецких фразеологизмов и паремий, вербализующих концепт «возраст» / Н. Н. Прокопьева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2010. – Вып.12. – С. 99–106.
6. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 284 с.

Ренех Н. В.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

КОГНІТИВНА РИТОРИКА ЯК МЕРЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ НАУКИ

The abstract focuses on the origin of Cognitive Rhetoric and its subject matter. The author claims that a new branch of linguistics is a mereological stage of the development of Rhetoric that emerged due to cognitive revolution. Having common features, Cognitive Rhetoric should not be confused with Cognitive Poetics and Stylistics as it differs in subject matter and objectives of investigation.

Характеризуючись міждисциплінарним характером, сучасна когнітивна лінгвістика спрямована на вирішення багатьох проблем новітнього мовознавства. Це стає можливим завдяки інтеграції лінгвістики з іншими науками, зокрема когнітивними, направленою на вивчення способів концептуалізації та вербалізації дійсності, з медіалінгвістикою, котра досліджує тексти, створені засобами масової інформації [7, с. 24], і риторикою як наукою про ефективну комунікацію та способи впливу на аудиторію. На межі вище вказаних галузей лінгвістичного знання виникає новий когнітивно-риторичний підхід [9, с. 239] до дослідження мовних і мовленнєвих явищ. Він спрямований на встановлення взаємозв'язку між когнітивною семантикою, котра вивчає загальні процеси концептуалізації людиною дійсності, уяви та мислення, і риторикою, яка пов'язує згадані здібності з конкретними комунікативними ситуаціями [8, с. 446]. Підґрунтя когнітивної риторики вбачають у когнітивній лінгвістиці та когнітивній психології, так само як і

в класичній риторичі, котра під впливом когнітивного повороту трансформується у когнітивну риторичу.

Когнітивна риторика як наука про механізми впливу формується на базі класичної риторичи, що зародилася в Античній Греції понад два з половиною тисячоліття тому на благодатному ґрунті, підготовленому працями філософів-софістів та талановитих просвітників й ораторів: Горгія, Демосфена, Сократа, Платона. Проте по праву засновником цієї науки вважається Аристотель, який спираючись на набутки своїх попередників, вивів загальні закони красномовства і запропонував систему вимог до поетичного твору і до ораторської прози, створивши власне теоретичне вчення про принципи мовного впливу, котрі викладено в трактатах "Риторика" і "Поетика" [1]. Аристотель вважав, що, характеризуючись універсальністю, риторика не належить до якогось окремого класу предметів, оскільки знаходить способи переконання стосовно кожного предмету [1, с. 90]. У центрі уваги античних риторів перебувала проблема вдосконалення мовленнєвого впливу, який здійснювався за допомогою побудови "мовлення переконливого" [там само, с. 15]. Метою останнього було максимально повне висвітлення реальної та вербальної дійсностей. Остання є результатом переосмислення і перетворення реальної дійсності з позицій людини, котра здійснює вказані операції і представляє отримані результати подібним собі [4, с. 21]. Створюючи вербальну дійсність, риторика взяла на себе контроль за усіма стадіями процесу трансформації предмету в слово, підпорядкованого п'яти основним етапам риторичної схеми: інвенція (*inventio*) / знаходження, диспозиція (*dispositio*) / розташування, елокуція (*elocutio*) / прикрашання, меморія (*memoria*) / запам'ятовування та акція (*actio*) / вимова [2, с. 22]. Процес розвитку риторичи був тісно пов'язаний зі спеціалізацією кожного з її розділів, що відповідало потребам свого часу [4, с. 32].

Особливого розвитку риторика зазнала в епоху Ренесансу та барокові часи, коли риторика розвивалася як мистецтво прикрашання. Інтенсивного розвитку набуває розділ класичної риторичи елокуція, у межах якої пильна увага приділяється стилю як єдиному можливому способу оформлення прекрасного, розвивається теорія трьох стилів Аристотеля [1, с. 265–290], що сприяло виникненню нової науки – Стилістики, котра досліджує стилістичну систему певної мови,

виражальні можливості та їх реалізації у мовленні, вивчає закономірності функціонування мови в різних сферах спілкування.

Саме стилістика зайняла місце класичної риторики, котра, починаючи з XVII ст. втратила зв'язки з філософією та логікою і позбавилась діалектично-логічних правил, перетворившись на "ненатуральну науку штучних форм і надмірних оздоб" [5, с. 18]. Риторичі не вдалось зберегти свою цілісність, але увійшовши своїм змістом і окремими підсистемами в інші науки і навчальні дисципліни, вона утрималася в гуманітарній освіті.

Соціальні зміни у житті суспільства в другій половині XX ст. спонукали відродження інтересу до історії та теорії давньої риторичної науки. Поява низки праць з цієї проблематики ознаменувала початок формування новітньої риторики, або неориторики, яка вивчає можливі способи побудови тексту з метою переконання у різних ситуаціях при будь-якому типі аудиторії [6, с. 20–21].

На тлі когнітивної революції у 80–90-х роках XX століття з підвищенням інтересу до процесів сприйняття, породження і обробки інформації у фокус уваги дослідників потрапляє людська когніція як об'єкт, яким можна маніпулювати за правилами регульованих репрезентацій, тобто внутрішніх уявлень індивіда, підпорядкованих загальній схемі обробки інформації. Із урахуванням пріоритетів когнітивних і риторичних студій неориторика трансформується у когнітивну риторику, яка спираючись на мовний матеріал, безпосередньо спрямована на раціональне пояснення того, яким чином досягається певне розуміння та інтерпретація слова в конкретній ситуації, та з'ясування механізмів творення певних ефектів від сприйнятої інформації та керування ними з метою імпаکتної дії на адресата.

Відтак, когнітивну риторику розглядають як аналог когнітивної поетики та когнітивної стилістики [9, с. 239–247]. Але незважаючи на їхню спорідненість, ми відмежовуємо когнітивну риторику від когнітивної поетики і стилістики з урахуванням розбіжностей у цілях та об'єктах і науковому підґрунті їх виникнення. Когнітивна поетика як черговий етап розбудови мереологічної моделі поетик зосереджена на системному поясненні співвідношення між художніми ефектами й певними структурними закономірностями і тенденціями, що простежуються в художніх текстах [3, с. 19]. Когнітивна стилістика займається

безпосереднім вивченням стилістичних засобів творення певних поетичних ефектів. У свою чергу когнітивна риторика підсумовує знання про мову як засіб впливу з опорою на когнітивні механізми, тобто формує підґрунтя для вивчення впливу внаслідок створення бажаних ефектів у нехудожніх текстах і дискурсивних практиках з опорою на риторичну схему текстотворення.

Таким чином, виникнувши на базі класичної риторики, когнітивна риторика має найдавніші корені і є найширшою з когнітивних дисциплін. Вона є логічним меріологічним етапом розвитку риторики у межах когнітивно-дискурсовної парадигми.

Література

1. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель. – СПб. : Издательская Группа «Азбукаклассика», 2010. – 352 с.
2. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики / Н. А. Безменова. – М. : Наука, 1991. – 215 с.
3. Воробйова О. П. Когнітивна поетика в Потебнянській ретроспективі / О. П. Воробйова // Мовознавство. – 2005. – № 6. – С. 18–25.
4. Ключев Е. В. Риторика. Инвенция. Диспозиция. Элокуция / Е. В. Ключев. – М.: Издательство ПРИОР, 2001. – 272 с.
5. Мацько Л. І. Риторика / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 311 с.
6. Филиппов К. А. Лингвистика текста / К. А. Филиппов. – СПб.: Изд-во Санкт.-Петербур. ун-та, 2007. – 331 с.
7. Fairclough N. Media Discourse / N. Fairclough. – L.: Arnold Publishers, 1995. – 224 p.
8. Oakley T. Force-dynamic dimensions of rhetorical effect / T. Oakley // From Perception to Meaning : Image Schemas in Cognitive Linguistics. – Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 2005. – P. 444–473.
9. Turner M. Reading Minds : The Study of English in the Age of Cognitive Science / M. Turner. – Princeton : Princeton University Press, 1991. – 298 p.

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ПОРТРЕТНОГО ИНТЕРВЬЮ

This article deals with the specifics of interpersonal relations of the participants of a portrait interview, the content of which is not limited to everyday speech, its thematic range is almost unlimited. A portrait interview is a complex triangular of relationships between the journalist and the interviewee and the reader, for which the dialogue is initiated.

Интервью, как один из жанров публицистики, не раз привлекало внимание исследователей. Фактически в журналистике интервью не сводится только к тому, что адресат читает в газете, слушает по радио или смотрит на экране телевизора [4, с. 38]. Этот метод сбора информации может послужить основой для публикации не только в жанре интервью, но и в жанре, например, корреспонденция, репортаж или статья. Как метод сбора информации интервью используется и в других сферах деятельности человека – социологии, маркетинга и т.д.

Специфика жанра связана прежде всего с диалогичностью его формы. Диалог формируется как процесс и продукт деятельности двух (по крайней мере) коммуникантов [5], в нем происходит чередование иницирующих и реактивных реплик. Н. Д. Арутюнова выделяет следующие жанры диалога [1, с. 650]: 1) информативный диалог (make-know discourse); 2) прескриптивный диалог (make-do discourse); 3) обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины (make-believe discourse); 4) диалог, имеющий целью установление или урегулирование межличностных отношений (interpersonal-relations discourse); 5) празднично-речевые жанры (fatic discourse): а) эмоциональный, б) артистический, в) интеллектуальный.

В иницирующей реплике один из говорящих реализует свое коммуникативное намерение, а в реактивной реплике второй говорящий уясняет это намерение и тем или иным образом откликается на него [5]. Этот отклик может быть и положительным, демонстрирующим установку на сотрудничество, но может быть и отрицательным, формирующим

отношения конфронтации, крайний случай – молчание, отказ от коммуникации. За этим действием / бездействием скрыты самые разные интенциональные и эмоциональные значения.

Журналист инициирует диалог как способ получить информацию, а его собеседник соглашается на разговор с целью сообщить эту информацию. В портретных интервью все усилия адресанта направлены на то, чтобы побудить собеседника рассказать о себе, «раскрыться» перед аудиторией. Поэтому ни у одного из участников нет установки на спор, на убеждение партнера в своей правоте. Элементы спора, попытки привлечь собеседника на свою сторону могут наблюдаться, но лишь локально.

По содержанию интервью портрет не ограничивается бытовой речью, так как данный жанр обслуживает широкую область общественных отношений: политических, экономических, культурных, спортивных и т.п., его тематический диапазон практически неограничен: политика, идеология, философия, экономика, культура, спорт, повседневный быт, текущие события [3, с. 24].

В основе газетного интервью, письменного по форме текста, лежит устная беседа с интервьюируемым, в которой журналист осуществляет все допустимые нормой способы воздействия на собеседника, следя за тем, чтобы не было отклонения от темы, чтобы были даны ясные и полные ответы на вопросы, чтобы в достаточной степени проявлялся образ говорящего.

Различают первичное и вторичное интервью. «Первичное» интервью отдается на суд читателей / зрителей / слушателей только в ситуации прямого эфира. В остальных случаях интервью может быть обработано для газеты или журнала. Первичное интервью имеет ряд особенностей. В первичных записях представлены ответы на вопросы журналиста. Газетное интервью – это жанр со своеобразным авторством и своеобразной адресованностью. Человек общается с журналистом и в нем видит своего непосредственного адресата. Вместе с тем он понимает, что его речь предназначена для огромной аудитории. Публичная в перспективе, в момент записи это спонтанная речь с индивидуальным адресатом.

Можно предположить, что субъективно речь участников интервью «ориентирована на кодифицированный литературный язык» [4, с. 37], ведь сознание ответственности за свое выступление заставляет человека стараться говорить правильно. Стилистические особенности интервью во многом определяются устным характером общения, так как даже переведенное в письменную форму газетное интервью фиксирует некоторые черты устной речи.

Адресованность читателю бывает, как прямой (вопросительной или побудительной), так и косвенной (в виде экспрессивной оценки, акцентирования важных моментов содержания) [4, с. 51]. И журналист, и его собеседник ведут разговор в интересах широкой аудитории издания или канала. Реплика (в первую очередь вопрос) журналиста должна обеспечить вовлечение в текст информации, интересной не столько для спрашивающего, сколько для «второго» адресата – читателя, зрителя. Информационное интервью для ведущего его журналиста вовсе не является получением абсолютно новых для него сведений. Профессионал обычно в основном знает, что услышит в ответ.

Главное для журналиста – выяснение точки зрения интервьюируемого, которую журналист фиксирует, но в самом разговоре чаще всего не оценивает и тем более не старается опровергнуть. Происходит это потому, что диалог журналиста и его собеседника имеет особую перспективу – это текст для газеты, в которой, в случае надобности, может быть помещен другой текст, в том числе и другое интервью, где уже другой собеседник журналиста излагает иную точку зрения на ту же проблему. [4, с. 40–41] В данной связи, журналисту нет нужды вступать с собеседником в конфронтацию. Оба участника разговора кооперируются, чтобы, в интересах «второго» адресата, полнее и доступнее осветить обсуждаемую проблему.

Оба коммуниканта сообщают читателю / слушателю / зрителю определенную информацию, причем каждый по-своему заботится о ее доступности, ценности и полноте. Определенным образом тот и другой влияют на эмоции широкой аудитории, на убедительность высказываемых в беседе оценок [4, с. 52]. Кроме того, из беседы аудитория получает

определенную информацию о личностных характеристиках коммуникантов, об их речевых портретах. Читатель / слушатель / зритель, напрямую не задействованный в процессе общения, становится в определенной степени его соучастником, осмысливает услышанное и увиденное в соответствии со своим мировоззрением, мироощущением, миропониманием [2].

Таким образом, портретное интервью представляет собой сложный треугольник взаимоотношений между журналистом, интервьюируемым и читателем / слушателем / зрителем. Оба коммуниканта (интервьюирующий и интервьюируемый) принимают в расчет предназначенность текста для широкой аудитории, для второго адресата (адресат массовый): потенциального участника – читателя, слушателя, зрителя – того, ради которого, собственно, и идет этот диалог.

Взаимодействуя со своим собеседником в диалоге, мы преследуем различные цели. Точно так же различны цели, которые преследуют журналист, воздействуя на интервьюируемого и на аудиторию, и интервьюируемый, воздействуя на журналиста и на ту же аудиторию.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – I–XV, 896 с.
2. Интервью в системе жанров // Российская электронная библиотека Эрудиция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.erudition.ru/referat/printref/id.25523_1.html__– Дата доступа: 11.09.2015.
3. Клушина Н. И. Интенциональные категории публицистического текста : на материале периодических изданий 2000–2008 гг. : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.01.10 / Наталья Ивановна Клушина; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова]. – Москва, 2008. – 57 с.
4. Романова О. В. Адресованность и интертекстуальность газетного интервью как жанра журналистского дискурса : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Оксана Владимировна Романова; [Место защиты: Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького]. – Екатеринбург, 2008. – 263 с.
5. Формановская Н. И. Речевой этикет и вежливость / Н. И. Формановская // Русская словесность. – 2001. – № 3. – С. 67–72.

**МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ В СОЗДАНИИ
ОБРАЗА ПРЕМЬЕР-МИНИСТРА ВЕЛИКОБРИТАНИИ ДЭВИДА
КЭМЕРОНА В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ
МЕДИАДИСКУРСЕ**

The article discusses metaphorization as a means of representing a politician's image in media discourse. The author studies metaphoric conceptualizations in terms of creating an image of the British Prime Minister David Cameron.

Медиадискурс является одним из актуальных объектов исследования современной лингвистики: язык СМИ оперативно отражает перемены в языке общества. Привлекая политических и исторических «героев» в качестве актантов медианарратива, медиадискурс создает единое поле мирового сюжета политики. Деятельность политика сегодня все больше опосредована медиадискурсом: все реже появляются «прямые» политические выступления, и они, как правило, опосредованы тем или иным видом СМИ. Этот процесс назван Н. Фэркло «медиатизацией политики» [3, с. 87]. Политик как знаковая фигура существует в трех ипостасях: как актер, как представитель группы (партии) и как метонимический знак определенных политических взглядов [1, с. 15]. Можно рассматривать образ действующего премьер-министра Великобритании, создаваемый в британских СМИ, с позиций метафорической концептуализации.

Дэвид Кэмерон является одной из знаковых политических фигур в современном британском медиадискурсе. Его образ в СМИ структурируется концептуальными метафорами, которые рассматриваются как основной способ познания мира. Употребляемые в медиадискурсе метафоры не только выражают отношение журналистов к образу или действиям премьер-министра, но и обладают потенциалом структурировать отношение читателей. В исследовании используется типология метафорических сфер-источников, которые конкретизируют образ Дэвида Кэмерона как действующего британского политика (сфера-мишень), устанавливаются ведущие способы метафорической концептуализации в современных медиасообщениях.

Достаточно широко представлена антропоморфная метафора в виде морбиальной метафоры и метафоры семьи. Морбиальная метафора (болезни) продуктивна в отношении политической жизни Дэвида Кэмерона. Так, его отношение к кадровым перестановкам в правительстве охарактеризовано как аллергическая реакция: “David Cameron *has been allergic to cabinet reshuffles*” (Cameron shuffles away from Europe, 2014). Действия лейбористов могут вызвать у премьер-министра головную боль: “Labour may yet claim that the uncertainty created by the debate on Britain’s membership needs to be ended decisively – a convenient pretext for changing position, backing a 2015 vote and giving Mr Cameron *an almighty headache*” (David Cameron and Europe, 2013). Таким образом, в исследованном материале премьер-министр испытывает серьезные недомогания в связи с внутренней политикой Великобритании.

Характерной для Британии в отношении политики является преломление метафоры семьи в плоскость наследования. Метафора власти как некой наследуемой субстанции привела к употреблению в отношении Дэвида Кэмерона метафоры «наследника» Тони Блэра: «he, not Brown (whom the Conservatives loved to paint as a nun-Blairite Old Labour retrograde), was the rightful “*heir to Blair*”» (David Cameron Must Go From Style to Substance, 2010).

Разновидность социоморфной метафоры, агональная военная метафора, является одной из весьма значимых и частотных в медиадискурсе, она «навязывает обществу конфронтационные стереотипы решения проблем, ограничивает поиск альтернатив в социальном развитии и решении конкретных проблем» [2, с. 106]. Роль премьер-министра описывается в военных терминах. О Дэвиде Кэмероне пишут как о человеке, который выдержал жаркую битву в европейской политике, утверждая собственное мнение: “Mr Cameron *fought a fierce battle* to the keep the former Luxembourg Prime Minister from being nominated as President of the European Commission” (McDonald-Gibson, 2014). В особенности актуальна метафора сражения и командования накануне выборов. По словам *The Newsweek*, “as the election approaches, Cameron will have to balance the hard work of *preparing his troops for the coming battle* with hanging onto his most precious electoral asset: his likability” (David Cameron Must Go From Style to Substance, 2010).

К социоморфным метафорам относится метафорическая сфера-

источник профессии, которая при создании образа Дэвида Кэмерона оказалась достаточно продуктивной. Профессиональная метафора представляет премьер-министра, в частности, как (неумело) занимающегося лудильным делом: “The prime minister has been more reluctant to *tinker* with his top team than many of his predecessors” (Cameron shuffles away from Europe, 2014). Метафорическая сфера профессий в случае Дэвида Кэмерона производит номинации в основном с негативной оценочностью в отношении премьер-министра. Гораздо более продуктивной оказывается социоморфная метафорическая сфера спорта (игры), в том числе игры на публику. В целом не прослеживаются отрицательных коннотаций при употреблении спортивной метафоры в описании действий политика и выборов: “But even Cameron's allies acknowledge *he's go to raise his game*” (David Cameron Must Go From Style to Substance, 2010). Но это происходит до тех пор, пока игру можно оценивать как *fair play*. Как только игра становится нечестной, а игрок – шулером или же иллюзионистом, он сурово осуждается в прессе.

Продуктивной является одна из артефактных метафор – метафора движения. При этом в исследованных текстах не обнаруживаются метафоры путеводительства или лидерства; премьер-министр характеризуется как пассивно движущееся тело, которое «дрейфует», «плывет по течению», причем в худшее место, чем его предшественники: “Cameron is *drifting* into a worse place than his predecessors for the simple reason that he has left the *exit doors* lightly ajar by committing to a referendum” (A bad day for Britain, Mr Cameron, 2014). Метафоры движения в отношении премьер-министра характеризуют его как некое слабое, безвольное тело, движущееся по большей части относительно Европы – к ней или от нее; они лишены семантики путеводительства или лидерства. Артефактная метафора реализуется в примере, когда автор статьи отрицает безбедную жизнь премьер-министра, несмотря на его богатство и знатное происхождение. Говоря о том, что старший сын Дэвида Кэмерона скончался от редкого неврологического заболевания, *The Economist* отмечает: “Belying the fact that Cameron was *all spin*, and that *his life was a bed of roses* as a rich *Eton and Oxford man*...” (David Cameron Must Go From Style to Substance, 2010). Здесь метафора вещи, предмета оказывается нежелательным обозначением, которое пригодно для очень (слишком) благополучных людей (ср. как сыр в масле катается).

В данной цитате также содержится метонимическое уподобление, определение через место образования «выпускник Итона и Оксфорда», значимость которого также опровергается.

В процессе анализа исследуемого материала раскрывается продуктивность ряда сфер-источников метафоризации, таких как *война, семья, игра, движение*, в то время как ряд других сфер раскрыт слабо или не раскрыт вовсе: *механизм, профессия, артефакты*. Таким образом, формирование образа ведущего политического деятеля в медиадискурсе приводит к эмоциональному и личному отношению, в котором метафорическое переосмысление профессиональной принадлежности или обращение к предметам и механизмам не всегда способны отвечать необходимым параметрам характеристики политика. Употребляемые в медиадискурсе метафоры не только выражают отношение журналистов к образу или действиям того или иного политического лидера, но и обладают потенциалом структурировать отношение читателей к нему и к политической ситуации в целом.

Литература

1. Базылев В. Н. Политический дискурс в России / В. Н. Базылев // Политическая лингвистика. – 2005. – № 15. – С. 5–32.
2. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): Монография / А. П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.
3. Fairclough N. Language and Globalization / N. Fairclough. – Routledge, 2007. – 200 p.

Стрельченко К. С.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ФІКТИВНИЙ РУХ У ПРЕДСТАВЛЕННІ КОНЦЕПТУ ТАЄМНИЦЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

The paper explores the viability of extending the category of fictive motion to non-physical representations. A typology of fictive motion events is presented. Instances of simulated dynamism are identified by analyzing figurative expressions verbalizing the concept MYSTERY in Modern English.

Одним з актуальних аспектів вивчення простору з позицій когнітивної лінгвістики є визначення особливостей взаємодії результатів

перцептивної діяльності та концептуалізації явищ абстрактного характеру, що осмислюються через звернення до просторових категорій. Водночас, дослідження вербалізації власне просторових феноменів вказує на існування альтернативних репрезентацій фізичних об'єктів (комплексів) у просторово-часових координатах: *фактивної*, що є більш вірогідною з точки зору буденної свідомості носія мови, та *фіктивної* [10, с. 100]. Таке протиставлення дозволяє виокремлювати випадки фіктивної присутності, відсутності, статики, зміни, руху та, потенційно, інших категорій ("*фіктивний X*") [10, с. 101].

Для позначення імпліцитного руху, що виникає при конструюванні ситуації зі статичними об'єктами, використовуються терміни "віртуальний рух" (*virtual motion*, Л. Талмі [9, с. 236]), "абстрактний рух" (*abstract motion*, Р. Ленекер [4, с. 168–173]), "суб'єктивний рух" (*subjective motion*, Й. Матсумото [6]), "фіктивний рух" (*fictive motion*, Л. Талмі [10]), Фіктивний рух становить ментально змодельоване переміщення вздовж уявної траєкторії, що дозволяє мовцеві передати особливості її конфігурації [5, с. 221]. Так, дієслово *to run* в поєднанні з локативним виразом вказує на сканування стежки як рухомого траєктора відносно орієнтира з фіксованою позицією (інших об'єктів ландшафту):

(1) *They found it at last, by following a path running beside a long arm of the sea that ran inland, and turned eventually into a sort of rude canal ending in the moat of the castle* [2, с. 642].

Хоча традиційно фіктивний рух аналізується через вербальне представлення взаємного розміщення фізичних об'єктів [5; 10], можливою є його ідентифікація у метафоричних виразах (наприклад, у математичній термінології [7]). У таких випадках онтологічна метафора (осмислення ідеї чи ситуації як об'єкта в часопросторі) зазнає подальшого когнітивного переосмислення (розширення, поєднання з метонімією тощо), що призводить до ілюзії руху в домені мети, *фактивно* не притаманного елементам домену джерела, але присутнього імпліцитно (що забезпечує дотримання принципу інваріантності).

Приклади фіктивного руху в концептуалізації різних типів взаємодій індивіда з ТАЄМНИЦЕЮ були систематизовані відповідно до загальної теорії фіктивності Л. Талмі, у якій виокремлюються такі категорії: еманация/ *emanation* (типами якої є траєкторія орієнтації/*orientation path*, траєкторія радіації/*radiation path*, траєкторія тіні/*shadow path*, сенсорна

траєкторія/sensory path), траєкторії моделі/pattern-paths, рух відносно фрейму/frame-relative motion, траєкторія прибуття/advent path, траєкторія доступу/access path, траєкторія співпротяжності/coextension path [10, с. 99–175].

Еманация є типом фіктивного руху, при якому певна невидима сутність з'являється з джерела, як правило, продовжуючи рух вздовж траєкторії та зупиняючись через зіткнення з віддаленим об'єктом [10, с. 105–106]. **Траєкторія орієнтації** як вид еманации вирізняється рівномірним віддаленням такої сутності від джерела, вздовж лінії, приєднаної до джерела (в деяких випадках можливий також рух лінії вбік) [10, с. 106]. **Демонстративний тип** траєкторії орієнтації представлений у прикладі (2), де вказівка на напрямок нерухомого предмета засвідчує фіктивний рух невидимої лінії від кінця палиці, що слугує для звернення погляду спостерігача у відповідному напрямку. Водночас метафоричне прочитання такого виразу зберігає ідею існування спрямованого відрізка, що сполучає результат експерименту та особу винного. Так само, у реченні (3) дієслово та прийменник сигналізують рухому лінію, яка могла б бути присутньою в домені джерела лише фіктивно.

(2) *“That’s a test from the circulation of the blood, discovered by the immortal Harvey; and a jolly rotten test, too.” “But surely,” insisted Flambeau, “it might point pretty straight at something or other.” “There’s a disadvantage in a stick pointing straight,” answered the other. “What is it? Why, the other end of the stick always points the opposite way. It depends whether you get hold of the stick by the right end”* [2, с. 258].

(3) *A loaded revolver in these circumstances pointed to suicide* [11, с. 10].

На відміну від демонстративного типу, **траєкторія націлювання** передбачає, що агент визначає не лише орієнтацію об'єкта, від якого проектується фіктивна рухома лінія, а й наступний рух вздовж цієї траєкторії, що у свою чергу може бути реальним чи фіктивним [10, с. 109]. Так, у ситуації (4) фіктивний рух (приціл) передує потенційному фактивному руху кулі.

(4) *“Let’s have it,” he said, with an affable tick of the gun, and with a rush of horror I realized he was pointing the gun at Boris, gesturing with the gun at the felt-wrapped package in Boris’s hands* [8, с. 937–938].

Траєкторія націлювання демонструється метафоричними виразами, пов'язаними з увагою або підозрою, що концептуалізується як об'єкт, що рухається вздовж визначеної агентом траєкторії. У наступних прикладах має місце латеральний фіктивний рух:

(5) *Nobody thought of turning the suspicions that way, anyhow* [2, с. 725].

(6) *Haskins turned his attention full upon me* [1, с. 34].

На відміну від траєкторії орієнтації, **траєкторія радіації** утворює видиму лінію в просторі. Цей вид еманации утворюється через постійне випромінювання з джерела енергії до опроміненого об'єкта, що виступає перешкодою для променів. Такий тип руху (фактивний з точки зору фізики) визначається як фіктивний, оскільки рух фотонів недоступний безпосередньому сприйняттю [10, с. 111–112]. Відображені в мові уявлення про фіктивний рух при поширенні світла у фізичному просторі прослідковуються в метафоричній концептуалізації знання як світла й невідомого як темряви:

(7) *A window in Merton's mind **let in that strange light** of surprise in which we see for the first time things we have known all along* [2, с. 186].

(8) *I can't say they **threw a new light**; for nobody can make sense of them. But they threw a new kind of darkness; they **threw the darkness** in new directions* [2, с. 171].

Траєкторія тіні виникає внаслідок омовленої концептуалізації тіні як об'єкта, видимого на поверхні, внаслідок переміщення на неї [10, с. 114]. У метафоричному виразі фіктивний рух експлікується прийменником *from*:

(9) *It was guarded for the moment by one monk, who watched it in a tense and vigilant manner; for he and his brethren knew all about the **shadow of peril from** the prowling of Tiger Tyrone* [2, с. 829].

Траєкторія співпротяжності виникає в ситуаціях, де фактивно нерухомий об'єкт репрезентується через фіктивне переміщення певної сутності, що повторює його конфігурацію та може бути спостерігачем, фокусом чиеїсь уваги, самим об'єктом [10, с. 138]. Так, у прикладі (10), шлях (розслідування) представлений як рухомий об'єкт, що динамічно повторює власну конфігурацію.

(10) *River turned to the red-head. "See? There're other ways to go. Paul. Adrian. The Abbott kid. The cops want to think **every road leads to China**, but it*

damn well doesn't, and here's our proof" [3, с. 307] (China River – ім'я підозрюваної).

Отже, протиставлення фактивного та фіктивного руху фізичних об'єктів мотивує наявність альтернативних концептуалізацій просторової динаміки, засвідчених метафоричними виразами. Перспективним є вивчення проявів інших категорій фіктивності при вербалізації абстрактних понять.

Література

1. Bradley A. *Speaking from Among the Bones* / A. Bradley. – New York : Delacorte Press, 2013. – 228 p.
2. Chesterton G. K. *The Complete Father Brown* / G. K. Chesterton. – London : Penguin Books Ltd, 2008. – 846 p.
3. George E. *A Place of Hiding* / E. George. – New York : Bantam Books, 2003. – 514 p.
4. Langacker R.W. *Foundations of Cognitive Grammar. V. 1: Theoretical Prerequisites* / Ronald W. Langacker – Stanford : Stanford University Press, 1987. – 516 p.
5. Matlock T. *The Conceptual Motivation of Fictive Motion* / Teenie Matlock // *Studies in Linguistic Motivation* / [edited by Günter Radden, Klaus-Uwe Panther]. – Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2004. – P. 221–248.
6. Matsumoto Y. *Subjective Motion and English and Japanese Verbs* / Yo Matsumoto // *Cognitive Linguistics*. – 1996. – No. 7. – P. 183–226.
7. Núñez R. *Conceptual Metaphor, Human Cognition, and the Nature of Mathematics* / Rafael Núñez // *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* / [edited by Raymond W. Gibbs, Jr.]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – P. 339–362.
8. Penny L. *The Brutal Telling* / L. Penny. – New York : Minotaur Books, 2009. – 319 p.
9. Talmy L. *How Language Structures Space* / Leonard Talmy // *Spatial Orientation. Theory, Research, and Application* / [edited by Herbert L. Pick, Jr., Linda P. Acredolo]. – New York ; London : Plenum Press, 1983. – P. 225–282.
10. Talmy L. *Toward a Cognitive Semantics : in 2 vol.* / Leonard Talmy. – Cambridge, Mass ; London : The MIT Press, 2000. – Vol. 1 : *Concept Structuring Systems*. – 565 p.
11. Tey J. *The Man in the Queue* / J. Tey. – New York : Macmillan, 1981. – 124 p.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СУЧАСНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ

The paper deals with the problem of rendering Modern French neologisms into Ukrainian. It focuses on different ways of their translation, gives a brief analysis of each (transcription, transliteration, calque, descriptive translation, or explication, and the use of a direct equivalent) as well as suggests techniques of choosing the right variant of the French neologisms' translation.

Наявні праці таких дослідників французької неології, як Ж. Г. Мацак, Ю. М. Шульженко та інших зі всією переконливістю свідчать про назрілу потребу у вивченні та описі всього комплексу проблем, що стосуються номінативного потенціалу нового слова.

Актуальність дослідження полягає у нагальній потребі знаходження у мові перекладу відповідників тих понять, які досить швидко поповнюють словники технічного та наукового спрямування. Через бурхливий розвиток інновацій з'являється велика кількість слів, які потребують номінації.

Мета праці полягає у виявленні особливостей перекладу французьких неологізмів українською мовою. Об'єктом дослідження є переклади неологізмів французької мови.

Згідно з термінологічною енциклопедією [4, с. 70], неологізми трактуються як слова чи сполуки, "...використані мовою в певний період на позначення нового або вже наявного поняття в новому значенні й усвідомлюються як такі носіями мови".

Зазначимо, що особливість неологізмів і труднощі їх передачі українською мовою полягають у тому, що вони невчасно фіксуються або взагалі не фіксуються словниками. Тому процес їхнього перекладу здійснюється у два етапи. На першому етапі з'ясовується значення нового слова. Перекладач звертається до останніх видань тлумачних словників чи з'ясовує значення слова, приділяючи увагу контексту, в якому воно функціонує, та його структурі з урахуванням різних способів творення неологізмів (афіксація, скорочення, запозичення, конверсія, складання і переосмислення слів тощо). Потім здійснюється переклад неологізму

засобами української мови, застосовуючи при цьому описані нижче способи перекладу [1, с. 34].

Оскільки єдиного й універсального способу перекладу неологізмів не існує, традиційно виокремлюють такі прийоми їхньої передачі на іншу мову:

1. Передача неологізмів за допомогою перекладацької транслітерації і транскрипції.

Спосіб транслітерації полягає у тому, що за допомогою українських букв передаються французькі слова: *biréacteur* – *біреактор*, *encéphalographie* – *енцефалографія*. Транслітерація широко використовувалась перекладачами до кінця XIX ст. Для цього перекладачеві не обов'язково було знати вимову французького слова, він міг обмежитись його зоровим сприйняттям [2, с. 75].

Значно більшого розповсюдження у перекладацькій практиці сучасності має прийом транскрибування, який полягає у передачі українськими фонетичними символами звучання французького слова, напр.: *aéronaute* – *аеронавт*; *aéro-ionisation* – *аероіонізація*; *astrophysique* – *астрофізика* (AF).

2. Використання прямого еквівалента при перекладі неологізмів, як у прикладах: *semi-conducteurs* – *напівпровідникові прилади*; *des espaces de séparation vidés* – *вакуумне середовище між...* (OT).

З прикладів видно, що досить часто при перекладі науково-технічних текстів із французької мови на українську вживаються неідентичні за формою засоби мовного вираження. Так, прислівниковий зворот *isolés thermiquement* може передаватися в українській мові одним словом – *теплоізований* (SV).

У науково-технічних текстах зустрічається не лише специфічна термінологія, але і її аббревіатурні позначення. Так, французька аббревіатура *EPR* є позначенням термінологічного поняття – *Réacteur Pressurisé Européen*, хоч вона й записується на англійський манер (*EPR – European Pressurized Reactor*). Новоутворена аббревіатура ні транслітерується, ні калькується, оскільки в українській мові є свій словниковий відповідник – *ЄГР* (*європейський герметизований реактор*) [6], який також є аббревіатурою.

3. Калькування як прийом творення еквівалента дорівнює буквальному перекладу, коли еквівалент цілого створюється шляхом

простого додавання еквівалентів його складових частин, напр.: *zéro absolu* – абсолютний нуль; *reproduction* – репродукція; *concentrateurs* – концентратори (PI).

Під час проведеного дослідження було встановлено, що калькування недоцільне при перекладі певних понять, напр.: *machine thermique* (при калькуванні ми вжили б словосполучення *теплова машина*), оскільки в українській мові є свій лексичний відповідник для його вираження – *тепловий двигун*. Водночас можна здійснювати переклад з використанням калькування у таких словах, як: *concentrateurs* – концентратори, *moteur gravitationnel* – гравітаційний двигун [5, с. 174].

Перевагою прийому калькування є стислість та простота отримані за допомогою еквівалента, а також його однозначна співвіднесеність з вихідним словом.

4. Переклад неологізмів можливий також шляхом використання описового методу або, як його ще називають, експлікації, який полягає в описі певного поняття засобами іншої мови [3, с. 145].

Описовий переклад використовується у випадку, якщо перекладач не може передати неологізм за допомогою транслітерації, транскрипції чи калькування. Найчастіше це відбувається тоді, коли поняття, явище, предмет, який називає неологізм, відсутній у мові перекладу. Наприклад, неологізм *pourriel* (OT) утворився шляхом скорочення слів *poubelle* – сміттєвий кошик і *courriel* (аббревіація від *courrier électronique* – електронна пошта) щоб позначити вже існуючий в мові еквівалент *courrier électronique* – електронна пошта. Оскільки в українській мові ще немає слова, яке відповідало б слову *pourriel*, воно перекладається як *електронна пошта* зі збереженням значення слова в мові оригіналу.

Phablette (AF) – ще один неологізм, який виник у 2010 р. на основі двох слів: англійського *iPhone* – айфон та французького *tablettes* – дослівно дощечка для письма. В українській мові відповідника цьому неологізму немає, тому для перекладу доцільно використовувати прийомом експлікації: *смартфон середніх розмірів*.

Аналіз показав, що в деяких із нових слів є відповідники в українській мові (*anthropisation* – техногенез, *anthropocène* – антропоцен), в інших – немає. Для перекладу неологізмів, які вже є у французьких словниках, але не увійшли ще до реєстру українських словників застосовується, здебільшого, описовий метод. Прочитавши дефініцію французькою мовою, перекладач

подає переклад не одним словом, як у мові оригіналу, а пояснює його декількома словами (*archéométrie* – наука про археологію, *anthropisé* – змінений унаслідок людської діяльності) [6]. Так, новоутворене французьке поняття *immeuble à énergie positive* (SV) не має зафіксованого прямого відповідника в українській мові, тому тут також доречно застосовувати прийом опису значення цього поняття і водночас можна запропонувати, наприклад, такий варіант його перекладу, як *енергопозитивний будинок*, хоча це, можливо, певною мірою є калькуванням. За нашими спостереженнями, нові слова і поняття у з'являються у текстах науково-технічної літератури французької мови досить часто, тому перекладачеві у цій сфері доводиться звертатись до такого перекладацького прийому як експлікація.

Розглянемо як приклад неологізм *héliothermodynamique*, зазначивши, що складні терміни є характерною ознакою французьких науково-технічних текстів. Особливістю української мови у цьому випадку є те, що часто такі французькі однослівні терміни-неологізми перекладаються у вигляді словосполучень чи описових виразів: *héliothermodynamique* (AF) – *сонячна термодинаміка*. Хоча такий спосіб перекладу не повністю відповідає перекладацьким вимогам, оскільки втрачаються конотативні відтінки слова, а з цим – і прагматичний компонент, приблизний переклад, однак, є допустимим, якщо неможливо застосувати жоден з описаних вище способів передачі неологізмів.

Отже, процес перекладу неологізмів з французької мови на українську відбувається у два етапи: 1) з'ясування значення неологізму; 2) переклад неологізму засобами української мови. Для цього застосовують такі способи перекладу: транскрибування і транслітерація, калькування, описовий переклад, використання прямого еквіваленту або їхні комбінації. Труднощі перекладу неологізмів пов'язані з їхньою неоднозначністю, відсутністю перекладацьких відповідників у мові перекладу та національною варіативністю нових слів.

Література

1. Вакарюк Л. В. Українська мова: Морфеміка і словотвір: Навчальний посібник / Людмила Василівна Вакарюк, Стефанія Єлесеївна Панцьо. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 183 с.
2. Мацак Ж. Г., Шульженко Ю. М. Особливості текстів науково-технічного стилю у перекладацькому аспекті / Жанна Григорівна Мацак, Юлія

- Михайлівна Шульженко. – Матеріали наук.-практ. конф. / ред. С. В. Єкимов. – Днепропетровск, 2010. – Серия: “Филологические науки”. – Збірка 6: “Актуальные проблемы перевода”. Т. 1. – 2010. – С. 75–76.
3. Мирам Г. Профессиональный перевод / Г. Мирам, А. Гон. – К.: Эльга – Ника – Центр, 2003. – 273 с.
 4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
 5. Чередниченко О. І. Про мову і переклад / Олександр Іванович Чередниченко. – К. : Либідь, 2007. – 248 с.
 6. Dictionnaire ABVYU Lingvo Online français-russe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lingvo.ua/>.

Джерела ілюстративного матеріалу

1. **AF** – Académie française. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire-la-9e-edition/exemples-de-mots-nouveaux>.
2. **OT** – L’Oreille tendue. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oreilletendue.com/2013/01/07/les-dix-neologismes-du-lundi-matin/>.
3. **PI** – Programme informatique. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.commentcamarche.net/contents/618-programme-informatique>.
4. **SV** – Science et vie (журнал). [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу : <http://www.science-et-vie.com/>.

В. В. Фёдоров

Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга

ОТРАЖЕНИЕ ПРЕЦИЗИОННОЙ ИНФОРМАЦИИ В ЯЗЫКЕ КИТАЙСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНО-ЖУРНАЛЬНОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ

The article describes the methods of Eastern-Asian phonography rendering into English. The intercultural interaction of the kind is especially noticeable in the texts of China’s English language journalism demonstrating two contrary tendencies: the aspiration for maximal similarity to their Anglo-American counterparts and the creation of specific “Asiatic content”. The article prioritizes various approaches for Romanization of Chinese writing system.

Одним из стилеобразующих параметров газетно-публицистического стиля является истинность, под которой понимается онтологически первичная установка всякого текста периодической печати на описание действительных (или понимаемых создателем текста как действительных) фактов [4, с. 83–98]. Языковая актуализация данного понятийного

параметра напрямую связана с широким использованием прецизионной лексики. В этом смысле китайская англоязычная газетно-журнальная публицистика ничем не отличается от своего англо-американского аналога: информационный ряд, содержащий имена собственные, цифровые показатели, номенклатурные наименования (атрибутивные группы) общественно-политической тематики, разнообразные сокращения и т.п., является по своей сути основным содержанием многих газетно-журнальных публикаций. Языковые единицы, традиционно относимые к прецизионной лексике, в языке китайской англоязычной газетно-журнальной публицистики могут быть разделены на две группы: а) единицы, не содержащие, какой-либо «китайской семантики», передающие традиционным для газетно-журнальных публикаций на английском языке способом содержание, соотносимое с фактологическими реалиями англоязычных стран или других стран мира: *1st, '05, 2005, Monday, ninety-one percent, six, 113, 0.3 percentage points, 0.091 milligrams per cubic meter, 0.002 milligrams per cubic meter, 2005, 24.2 percent* и б) национально-маркированные единицы, передающие содержание реалий, характерных только для жизни китайского общества: *Wang Yan, Long Mei, Marcha Wang, Cheng Yu, Edward Yu, Xu Xiaoqing, Ma Wenfeng, Guan Jianzhag, Zheng Qiuxiang, Quo Quiang, Luo Xi, Kang Juan, Zheng Bingwen.*

Вполне очевидно, что во втором случае создатель текста на английском языке вынужден подыскивать адекватные языковые средства для передачи уникальных реалий, характерных для жизни Китая, перенося элементы одного языка в другой. В этих условиях особого внимания заслуживает проблема адекватного отражения китайской фонографической системы на английском языке. Данному вопросу посвящены работы многих отечественных и зарубежных лингвистов, занимающихся вопросами межъязыкового взаимодействия между англоязычным сообществом и народами Восточной Азии [3; 5; 9; 10]. Исследователи отмечают, что «латинизация письма в Китае имеет длинную и сложную историю, состоящую из многих не только последовательных, но и параллельных этапов, в результате которых появилось несколько вариантов систем латинизированного письма» [2, с. 87].

Самой известной в Европе и Америке системой латинизации (романизации) китайского письма была система англичанина Томаса

Фрэнсиса Уэйда, созданная во второй половине XIX века. Дополненная другим британским синологом Гербертом Алланом Джайлсом она получила широкое распространение в мире. Характерными особенностями системы Уэйда-Джайлса было использование диакритических знаков и разграничение звонкости-глухости согласных с помощью апострофа. В 1926–1928 гг. группа китайских лингвистов во главе с Чжао Юаньжэнем разработала систему алфавитного письма (Гоюй ломацзы), отличающегося тоновой орфографией, в котором четыре китайских музыкальных тона были представлены различными орфографическими вариантами. Гоюй ломацзы была призвана отразить речь образованных носителей пекинского диалекта [7, с. 245]. Данная система не получила широкого повсеместного распространения и использовалась в ограниченном числе случаев. В начале 30-х годов благодаря совместным усилиям китайских и советских лингвистов была создана ещё одна система латинизации китайского письма «Новая письменность» (Latinhua) для китайских иммигрантов в СССР, основанная не на речи образованной части населения, говорившего на пекинском диалекте, а на речи крестьянско-пролетарского населения северных районов Китая, составляющего большинство иммигрантов [1, с. 22]. В отличие от «Гоюй ломацзы» в ней отсутствовало обозначение тонов. Из Советского Союза «Новая письменность» распространилась в Китай, где её адаптировали для записи региональных диалектов, а в 1940 году правительственным указом она получила легальный статус наравне с иероглифами.

Деятельность по введению латинского китайского алфавита продолжилась после завершения Второй мировой войны. В результате длительных обсуждений появилась официальная система письма современного Китая, новый китайский фонетический алфавит – пиньинь (Pinyin), основанный на латинских буквах. В отличие от других систем латинизации, пиньинь берёт за основу мандаринское (пекинское) произношение. В отличие от системы Уэйда-Джайлса, в ней используются как глухие, так и звонкие согласные буквы. Именно в этой системе название столицы Китая стало писаться как *Beijing*, что соответствует мандаринскому произношению *Бэйцзин*. В настоящее время в Китае наблюдается необычная лингвистическая ситуация, при которой сосуществуют официально поддерживаемая моногlossия (путунхуа) и

диграфия (пиньинь и иероглифика). Для записи китайских слов на английском языке преимущественно используется система пиньинь, которая сосуществует с системой Уэйда-Джайлса и (особенно в географических наименованиях) со старой китайской почтовой системой латинизации (*Beijing* – в системе пиньинь, *Peking* – в китайской почтовой системе, *Pei-ching* – в системе Уэйда-Джайлса).

Англоязычные газетно-журнальные материалы КНР носят универсальный характер, поскольку нацелены на всякого читателя как внутри, так и за пределами Китая, знающего английский язык. В силу этого они призваны, с одной стороны, быть максимально единообразным с точки зрения языкового оформления, а, с другой стороны, соответствовать лучшим образцам газетно-журнальной речи на английском языке. Анализ печатных первоисточников, представляющих собой наиболее типичные виды газетно-журнальной публицистики Китая на английском языке, такие как: газета *China Daily* (выпуски за июль-сентябрь 2010 года) [6] и газета *Global Times* (выпуски за июль-октябрь 2010 года) [8] позволяет сделать вывод о том, что при их фонографической адаптации в абсолютном большинстве задействуется система пиньинь, за исключением незначительного количества случаев, в которых фонографическая форма явно свидетельствует о влиянии системы Уэйд-Джайлса, обнаруживаемом в основном в случаях использования диакритических знаков при написании отдельных имён собственных (*Lü Benfu*) и географических наименований (*Xi'an*), что, вероятнее всего, объясняется сложившейся письменной традицией.

Литература

1. Мацаев С. А. Пособие по транскрипции и правописанию китайских слов / С. А. Мацаев, В. Г. Орлов – М.: Наука, 1966. – 267 с.
2. Прошина З. Г. Английский язык и культура народов Восточной Азии / З. Г. Прошина. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2001. – 467 с.
3. Семенас А. Л. Современная языковая ситуация и языковая реформа в Китае / А. Л. Семенас // Восток. – 1999. – № 2. – С. 88.
4. Фёдоров В. В. Актуализация понятийной характеристики истинности/реалистичности в современной японской англоязычной газетно-журнальной публицистике / В. В. Фёдоров // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2015. – № 31. – С. 83–98.

5. Cheng Ping. Towards a Phonographic Writing System of Chinese: A Case Study in Writing Reform / Cheng Ping // International Journal of the Sociology of Language. – Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1996. – № 122. – P. 15–16.
6. China Daily. – Daily edition, Beijing, July-September 2010 issues.
7. DeFrancis J. The Chinese Language: Fact and Fantasy / J. DeFrancis. – Honolulu. University of Hawaii Press. 1984. – 309 p.
8. Global Times. – Weekly edition, Beijing, July-October 2010 issues.
9. Karglen B. The Romanization of Chinese: A paper read before the China society on January 19, 1928 / B. Karglen. – 24 p.
10. Leonard G. J. Reading Asian Characters in English / G. J. Leonard // The Asian Pacific American Heritage: A companion to literature and arts – New York & London: Garland Publishing Inc., 1999. – P. 3–13.

Федун Л. М.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

ЯК САМОСТІЙНО ВЧИТИСЯ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДУ

The abstract focuses on consideration of interpretation, as well as on recommendations on self-training and preparation for a successful interpretation process.

Невпинний поступ ХХІ сторіччя стирає кордони, зближує людей та змішує мови в епоху глобалізації, інтернаціоналізації, міжнародної міграції і т.д. Дедалі більше людей володіють іноземними мовами, і, перш за все, англійською. Для освіченої людини знання англійської з конкурентної переваги перетворюється на bottom-line requirement. Також поглиблюється міжнародна співпраця на всіх рівнях, збільшується число конференцій, форумів, нарад. Так само збільшується і потреба в усних перекладачах (тлумачах).

Усний переклад в сучасному світі є розповсюдженим явищем, тому перекладач має постійно підтримувати та підвищувати свою обізнаність у різних сферах, проглядаючи новини та пізнавальні програми, відвідуючи веб-сайти, читаючи, слухаючи, структуруючи та запам'ятовуючи безліч інформації, що нас оточує. Це має бути фоном, на якому проходять вправи власне з перекладу.

Звісно, на початковому етапі стануть в нагоді вже розроблені практичні курси, з підібраними матеріалами та вправами. Однак, після засвоєння цього матеріалу доведеться займатися самостійно. Спочатку слід розвивати навички аудіювання – необхідно слухати промови по декілька разів, доки не буде почуте все. Важливо дивитися фільми з оригінальною звуковою доріжкою, поступово зменшуючи кількість повторних переглядів чи прослуховувань.

Знаючи про корисність новин для загальної ерудиції, необхідно зазначити, що вони не є ідеальним матеріалом для тренування усного перекладу. Темп мовлення та інформаційне наповнення типових новин дуже відрізняються від того, з чим доведеться зіштовхнутися при усному перекладі. Тренуватися краще за все на справжніх промовах, яких можна знайти безліч в мережі Інтернет: в розділах "Медіа", "Прес-релізи" і т.д. на сайтах будь-яких великих міжнародних організацій – ООН, ЄС, НАТО, сайтах урядів закордонних держав.

Слід відпрацьовувати дикцію, тембр, інтонацію (для цього згодяться і телевізійні диктори, і записи промов), повторюючи слідом за промовцем і намагаючись скопіювати всі нюанси: спочатку одразу, а потім відпускаючи на кілька секунд – таким чином тренуватиметься і оперативна пам'ять, що важливо для усного перекладу.

Важливо також тренувати розщеплення уваги. Для цього, наприклад, можна читати текст, рахуючи при цьому вголос, а потім переказати зміст прочитаного. Вправу можна ускладнити, якщо слухати текст, а не читати, а також якщо лічити у зворотному порядку або, скажімо, через один.

Після успішного опанування основ перекладу можна вибрати окрему тему, наприклад, атомна енергетика, державне управління і т.п., знайти промови з текстами і напрацювати вокабуляр. Спочатку можна детально ознайомлюватися з текстом, читаючи його декілька разів, розбираючи незнайомі слова, продумуючи варіанти перекладу, можливо, навіть перекладаючи його письмово, і лише потім братися за усний переклад. Якщо все виходитиме добре, слід поступово зменшувати обсяг попереднього ознайомлення з кожним наступним текстом, доводячи його до швидкого перегляду безпосередньо перед перекладом. До наступної теми краще переходити за умови впевненості у знаннях з попередньої. Час від часу варто влаштовувати собі "ревізію" якоїсь з пройдених тем.

Синхронний переклад слід робити лише на знайомих текстах, оскільки він потребує більш ретельної підготовки. Краще за все спочатку перекласти текст послідовно, а потім синхронно.

Надзвичайно корисно записувати себе на аудіо та відео носії, а потім аналізувати. Зазвичай спочатку можна неприємно здивуватися, але згодом можна виправити недоліки і відшліфувати майстерність.

Таким чином, використання підручників та наявних у відкритому доступі матеріалів дає можливість самовдосконалюватися в обраній професії.

Література

1. Максимов С. Є. Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови): Навчальний посібник. Видання друге, виправлене та доповнене / С. Є. Максимов. – К.: Ленвіт, 2007. – 416 с.
2. Чужакин А. П. Основы последовательного перевода и переводческой скорописи / А. П. Чужакин, С.Г. Спирина. – М.: Изд. Дом «Экспримо», 2007. – 88 с.

Калита А. А.

Національний технічний університет України "КПІ"

КОГНІТИВНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСІВ ПОРОДЖЕННЯ І ДЕКОДУВАННЯ ТЕМПОРИТМУ УСНОГО МОВЛЕННЯ

In the paper the author substantiates a cognitive model, representing the processes of tempo-rhythm generation and decoding in oral communication as well as gives the definition of tempo-rhythm. The generation and decoding mechanism of the text tempo-rhythm, regarded as psycho-physiological energy substance, shows that it accumulates and reflects in communication the direct linkage and nature of interaction between the communicant's spiritual and physical beginnings.

Для опису ритму як унікального комунікативного явища в його широкому розумінні лінгвісти активно використовують сучасні теоретичні положення та експериментальні факти, здобуті дослідниками таких галузей наукового знання, як філософія, мистецтвознавство, психологія, музикознавство, фізіологія, інформатика, математика, нейропсихологія, психолінгвістика, психофізіологія, нейрофізіологія, психоакустика тощо, оскільки його розгляд як суто фонетичного або синтаксичного феномена не є достатнім для вирішення проблеми специфіки його функціонування в мовленні. При цьому питання природи породження й декодування темпоритму залишається одним з найбільш актуальних.

Тому метою цієї праці є обґрунтування когнітивної моделі процесів породження і декодування темпоритму тексту.

Для розгляду логіки її побудови звернемо, насамперед, увагу на ідеї К.С. Станіславського, який чітко диференціював ритм і темпоритм мисленнєво-мовленнєвої діяльності мовця на внутрішній і зовнішній. На його думку, для сприйняття музики, співу, слова і дії як єдиного цілого, необхідний не зовнішній, фізичний темпоритм, а внутрішній, духовний [4, с. 233]. Тому, говорячи про ритм, він мав на увазі саме внутрішній ритм [там само, с. 281]. Розуміючи дію, музику, спів, мову й емоції актора як вияв зовнішнього ритму, який і є основною силою вистави, він надавав перевагу внутрішньому ритму його переживань [там само].

Проте яким кутом зору не розглядався б ритм як об'єкт пізнання, неминуче виникає наукова проблема порівняння ритму двох і більше комунікантів. Передчуваючи це, К. С. Станіславський [там само, с. 289] звертає особливу увагу на темпоритм як унікальне явище, що характеризує динаміку перебігу процесу матеріалізації індивідом тексту в озвученому мовленні. Не випадково й те, що він за аналогією з темпом розрізняв внутрішній і зовнішній темпоритм мисленнєво-мовленнєвої діяльності людини. Сутність такого поділу [5] полягала в тому, що під внутрішнім темпоритмом мався на увазі стан психіки, який характеризується швидкістю мислення й емоційності. Внутрішній темпоритм матеріалізувався в манері мовлення, енергійності жестикулювання і швидкості переміщення мовця у просторі.

Завдяки цьому, в описах темпоритму склалася традиція зараховувати внутрішній темпоритм безпосередньо до процесів мислення індивіда, а зовнішній – до його вербальної актуалізації [3]. К. С. Станіславський підкреслював також, що правильна фізична поведінка актора в ролі залежить від коректного темпоритму його внутрішнього стану, оскільки внутрішній темпоритм впливає на темпоритм його зовнішньої поведінки. При цьому зовнішній темпоритм визначає, у свою чергу, внутрішнє самопочуття актора, викликаючи у нього відповідні емоції.

Викладене вище дозволяє нам скористатися ідеєю, відповідно до якої в психічних сферах адресанта і адресата мовленнєвого повідомлення відбуваються певні трансформації: у першому випадку внутрішнього темпоритму у зовнішній, у другому – зовнішнього у внутрішній. У такому випадку, заснована на ній когнітивна модель процесу трансформації ритму в психічній сфері адресанта вербально може бути представлена таким чином.

Першим етапом процесу продукування темпоритму в психічній сфері адресанта є породження внутрішнього темпоритму, однозначно зумовлене внутрішнім самопочуттям й емоціями комуніканта. Далі, зароджувана таким чином й неусвідомлювана індивідом вихідна схема темпоритму формує в екзистенціальній сфері [6, с. 331-332] його духовного буття певну структуру емоційного ритму (емо-ритму). В силу діалектичної взаємодії емоційного й раціонального начал психіки мовця у сфері його підсвідомого відбувається відповідна корекція структури емо-ритму, в результаті якої формується структура раціонального ритму (раціо-ритму).

Сутність останнього етапу, названого нами табуванням, полягає в тому, що свідомість мовця згідно зі сформованими у процесі його культурного розвитку нормами ритмічного оформлення мовлення і властивими його психіці заборонами підбирає необхідний темп його актуалізації, остаточно оформляючи логіку побудови структури раціо-ритму і забезпечуючи тим самим його мовленнєву матеріалізацію вже в якості зовнішнього темпоритму.

Подібним чином, але у зворотному порядку здійснюється процес декодування темпоритму адресатом. У психіці адресата, під впливом зовнішнього темпоритму мовленнєвого потоку, відбувається виникнення емо-ритму сприйманого тексту. Структура внутрішнього емо-ритму формується на основі закладених в емоційній пам'яті реципієнта прототипів емо-ритмо-концептів [2, с. 221]. На другому етапі процесу декодування подібним чином з'являється аналог структури раціо-ритму. Трансформовані таким шляхом емо- і раціо-ритми, інтегруючись у темпоритм, зазнають табування свідомістю реципієнта на третьому етапі. Унаслідок перебігу останнього етапу декодування тексту адресатом, його свідомість, вилучаючи табуовані елементи, формує із концептів-прототипів, які знаходяться у пам'яті індивіда, структуру декодованого ним внутрішнього темпоритму.

Зауважимо при цьому, що процес табування в обох випадках здійснюється специфічною нейронною структурою мозку комунікантів, функціонування якої є невід'ємним елементом роботи його свідомості. Ця структура названа Н. П. Бехтеревою детектором помилок [1, с. 120].

Відомо також, що процеси трансформації внутрішнього темпоритму у зовнішній, які залежать від особливостей психіки і стану емоційної сфери мовця, можуть у низці випадків призводити до несподіваних відмінностей їхніх типів. Так, наприклад, прискорений образою внутрішній темпоритм викладу суті конфлікту адресатом унаслідок табування, що апелює до високого соціального статусу співрозмовника, трансформується його свідомістю в уповільнений тип зовнішнього темпоритму, зумовлений закладеними в його свідомість мовленнєвими нормами комунікації і необхідністю стримування емоцій.

Цілком зрозуміло, що інші варіанти трансформацій здійснюються в реальній комунікації в результаті вирішення свідомістю протиріч, які виникають між засвоєними мовцем нормами мовленнєвої поведінки, умовами і змістом комунікації, з одного боку, та внутрішнім темпоритмом, що породжується його психікою, з іншого.

Розглянуті вище методологічні особливості вивчення ритмічної будови тексту дозволили нам сформулювати сутність унікального мовленнєвого явища, що прийнято позначати поняттям «темпоритм».

Темпоритм тексту, будучи домінуючим засобом мовленнєвої сугестії, утворюється шляхом інтеграції мікро-ритмів усіх рівнів внутрішнього мовлення індивіда у внутрішній макроритм, який, будучи скоригованим емоційним мисленням, що відбувається в екзистенціальній сфері (у позасвідомому), структурується вже у формі внутрішнього темпоритму і далі під впливом діалектичної взаємодії раціонального (який враховує конкретні умови комунікації) і емоційного начал особистості мовця перетворюється в ментальній і трансцендентній сферах (у підсвідомому) у відповідні раціо- й емо-ритми, трансформовані на основі урахування свідомістю реальних умов і норм комунікації, у зовнішній темпоритм висловлення, яке матеріалізується в мовленні як результат процесу мисленнєво-мовленнєвої діяльності мовця.

Отже специфіка процесів породження і декодування темпоритму тексту як психофізіологічної енергетичної субстанції полягає в тому, що він акумулює в собі й відображає в комунікації безпосередній зв'язок і характер взаємодії духовного і матеріального начал особистості індивіда.

Ми сподіваємося, що розвиток методології кількісних оцінок виявів сугестивного потенціалу темпоритму або ритму озвученого тексту дозволить перейти до практичної побудови ритмокарт і відповідних темпоритмокарт будь-якого мовленнєвого відрізка. Зауважимо, що побудова темпоритмокарт озвученого тексту уможлиблює синархічне моделювання подібних і різних за структурою актуалізації темпоритму відрізків тексту, результати якого нескладно оцінювати відповідними коефіцієнтами компресії темпоритму.

Література

1. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни / Наталья Петровна Бехтерева. – доп. изд. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2007. – 383 с.
2. Клименюк А. В. Знание, познание, когниция : [монография] / Александр Валерианович Клименюк. – Тернополь : Підручники і посібники, 2010. – 304 с.
3. Основы сценического движения. Темпо-ритм физического действия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dramateshka.ru/index.php/bases-of-the-scenic-motion/3963-osnovih-scenicheskogo-dvizheniya-05tempo-ritm-fizicheskogo-deyjstva>.

4. Станиславский К. С. Собрание сочинений в восьми томах: Т. 1: Моя жизнь в искусстве / [редколлегия : М.Н. Кедров (главный редактор) и др.; подготовка текста и примечания Н. Д. Волкова и В. Р. Канатчиковой]. – М.: Государственное издательство “Искусство”, 1954.
5. Темпоритм [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychologos.ru/articles/view/temporitm>.
6. Kalyta A. Phonetic Studies from the Perspective of an Energetic Approach / A. Kalyta // Within Language, Beyond Theories (Volume I) : Studies in Theoretical Linguistics / [ed. by A. Bondaruk, A. Prazmovska], 2015. – Cambridge : Cambridge Scholar Publishing. – P. 322–336.

Деркач Н. В.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

ІНТОНАЦІЙНІ ЗАСОБИ ВІДОБРАЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ МОВЦЯ В АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЯХ З РІЗНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ ФУНКЦІЄЮ

In the article the results of the experimental phonetic research are presented, highlighting the peculiarities of the prosodic organization of the English proverbs with communicative and pragmatic function of influence, evaluation, and generalization, conditioned by such sociopragmatic factor as the speaker's social status as compared to that of the listener (inferior, equal, superior).

Не викликає сумнівів той факт, що соціальна ієрархія учасників спілкування має позначатися на свідомому чи позасвідомому виборі ними лінгвальних і позалінгвальних засобів комунікації. Відомим є й те, що способи передачі статусних відносин під час спілкування є, по-перше, вродженими й універсальними, по-друге, – зумовлюються впливом оточуючого соціокультурного середовища і, по-третє, визначаються конкретною ситуацією спілкування у вигляді прийнятого мовцем комунікативно-рольового статусу. У процесі спілкування домінує невербальне вираження й регулювання статусних відносин і, як наслідок, невербальні показники, з-поміж них і просодичні, відіграють значну роль у маркуванні статусної позиції мовця [7, р. 56–57].

Накопичене у фонетиці наукове знання щодо просодичної організації різних типів висловлень підтверджує адекватність обрання соціального

статусу як однієї з важливих ознак, здатних здійснювати суттєвий вплив на інтонацію висловлень (див. напр. [2, с. 104; 6, с. 52–53; 5, с. 59]. Однак специфіка впливу цієї характеристики на усну актуалізацію контекстно вжитих англійських прислів'їв залишається недослідженою.

Зауважимо тут, що узагальнення відомих визначень прислів'я як мовного явища (В. П. Анікін, К. Т. Баранцев, О. В. Кунін, С. І. Вяльцева, М. М. Пазяк, A. Dundes, W. Mieder) дає підстави трактувати його усну реалізацію як відтворення семантично цілісного, узагальнено-образного, національно-культурного повчального висловлення, що зберігає й передає соціальний досвід шляхом моделювання стереотипів поведінки представників окремої мовної спільноти і має специфічні інтонаційні риси, які виокремлюють його з множини висловлень інших різновидів. Типовими ознаками прислів'я як номінативно-комунікативної одиниці є стислість, синтаксична замкненість, евфонічність та інтонаційна ціліснооформленість (С. М. Берковська, О. В. Кунін).

Вочевидь, вплив статусів партнерів по комунікації на інтонаційне оформлення висловлень є досить складним за своєю сутністю і не може бути схарактеризованим одним терміном. Найчастіше у лінгвістиці використовуються терміни "соціальний" [4, с. 20; 3, с. 134] чи "соціокультурний" [1, с. 264–265] статус, або "соціальна позиція" [3, с. 134], що відповідають укрупненим поняттям і фактично відображають результат взаємодії цілої низки або певної сукупності соціокультурних факторів, таких як стать комунікантів, їхнє соціальне і територіальне походження, постійне місце проживання, освіта, професія тощо.

Згідно з наявними в лінгвістиці принципами розмежування розглядуваних ознак [5, с. 59], соціальний статус мовця стосовно статусу слухача кваліфікується як низький, рівний або вищий. Однак не варто забувати й про умовні зміни соціального статусу мовця, пов'язані з необхідністю його підвищення або зниження під час реальної комунікації (комунікативно-рольовий статус), наприклад, з метою евфемізації мовлення (Ф. С. Бацевич), збільшення авторитетності твердження мовця або досягнення ефекту демократичності.

Результати експериментально-фонетичного дослідження інтонаційного оформлення англійських прислів'їв, ужитих у контексті художніх і публіцистичних творів, демонструють, що при загальному домінуванні помірного темпу вимови прислів'їв його прискорення

властиве мовцям рівного зі слухачем статусу, що пояснюється відсутністю дії таких стримувальних факторів, як прагнення підвищити авторитетність висловлення або підкреслити повагу до вищого за статусом слухача й бути сприйнятим серйозно.

У висловленнях-прислів'ях із комунікативно-прагматичною функцією оцінки нижчий статус мовця стосовно слухача при актуалізації несхвалення маркується у 82,61% випадків низьким тональним рівнем початку інтоногрупи широкого тонального діапазону, що часто пов'язано із функціонуванням низької усіченої або висхідної ступінчастої шкали, наприклад: *Easier °said than 'done* (RT) (укр. *Легше сказати, ніж зробити*), *Out of ,sight, ξ 'out of \ mind* (Cycl) (укр. *Чого очі не бачать, того серцю не жаль*). При здійсненні мовцем негативної оцінки висловлень або дій слухача підвищеної рекурентності набувають змішана й ковзна шкали, наприклад: *A 'cat may \look at a king* (AAW) (укр. *Не закривай ока хоч перед ким*) (осуд), *\Easier \said than at \tempted* (RT) (укр. *Легше сказати, ніж зробити*) (критика).

Мала швидкість зміни напрямку руху спадного тону притаманна передусім прислів'ям із функцією оцінки, здійснюваної вищим за статусом і старшим за віком диктором. Водночас ядерний складоносій, на якому реалізується спадний тон із малою швидкістю зміни руху, містить переважно короткий монофтонг /P/, рідше // або /e/, перед сонантом або дзвінким приголосним (напр., /kIN/, /IPN/, /nPd/, /'sPri/, /'pPrIdZ/, /'nevq/,) чи дифтонгоїд /J/, монофтонг /x/, довгий монофтонг /0:/ у відкритому або закритому складі перед сонантом чи дзвінким приголосним (напр., /rI'sJv/, /mq(V)'hxmqd/, /stLm/, /'Jzi/).

На підставі результатів акустичного аналізу встановлено, що при актуалізації прислів'їв з оцінною комунікативно-прагматичною функцією важливу роль відіграє соціальний статус мовця. Зокрема у нижчого за статусом мовця діапазон інтенсивності прислів'я розширюється при збільшенні кількості слухачів, а у мовця вищого статусу, навпаки, звужується.

У двосинтагмених прислів'ях із функцією оцінки тональний максимум локалізується переважно на такті, а в прислів'ях, озвучених

мовцями, рівними за статусом зі слухачами, також і на ядерному складоносієві другої інтоногрупи.

Інструментальний аналіз середньозвукової тривалості прислів'я показав, що вона є коротшою в реалізаціях із комунікативно-прагматичними функціями впливу й оцінки порівняно з узагальненням, за винятком висловлень, озвучених мовцями з вищим стосовно індивіда статусом. При цьому підвищення статусу мовця стосовно слухача супроводжується відповідним збільшенням тривалості пауз між попереднім висловленням і прислів'ям.

Загалом, проведений аналіз показав, що соціальний статус мовця віддзеркалений цілою низкою інтонаційних параметрів. Зокрема тональний інтервал між попереднім висловленням і прислів'ям є вузьким позитивним, нульовим і звуженим негативним у вищих за статусом мовців, звуженим або середнім позитивним – у рівних і нульовим – у нижчих. Тип передтакту є висхідним і рівним середнім зниженим у вищих за статусом мовців, низьким рівним – у рівних і рівним, різним за тональним рівнем реалізації, – у нижчих. Прислів'ям, озвученим вищими за соціальним статусом мовцями, властивий середній знижений і середній підвищений тональні рівні початку шкали, рівними – середній знижений, нижчими – низький. Шкала є переважно спадною ступінчастою у вищих за статусом мовців, усіченою – у рівних і поступово спадною ступінчастою з перерваною поступовістю – у нижчих. Тональний діапазон інтоногрупи варіює від середнього до широкого – у вищих за статусом мовців, є розширеним – у рівних і звуженим – у нижчих. Зареєстровано підвищену рекурентність звуженого або вузького негативних міжсинтагмених інтервалів у прислів'ях, актуалізованих вищими за статусом мовцями, нульового – у рівних та нульового й вузького позитивного – у нижчих.

На рівні акустики зафіксовано зменшення діапазону інтенсивності зі збільшенням аудиторії у вищих за статусом мовців, значні перепади діапазону частоти основного тону в обох інтоногрупах убік його розширення – у рівних та розширення діапазону інтенсивності при зростанні кількості слухачів – у нижчих.

Таким чином, із фактором соціального статусу мовця стосовно статусу слухача пов'язана варіативність тонального інтервалу між попереднім висловленням і прислів'ям, типу передтакту, тонального рівня

початку шкали, типу шкали, тонального діапазону інтоногрупи, міжсинтагменого інтервалу та діапазону інтенсивності. Перспективним убачається подальше поглиблення знань щодо інтонаційного оформлення висловлень різних типів під впливом таких соціокультурних факторів, як співвідношення соціальних статусів комунікантів, ситуація спілкування тощо.

Література

1. Калита А. А. Проблеми інтонаційної зв'язності дискурсу / А. А. Калита // Вісник КДЛУ. Дослідження молодих вчених. Серія Філологія. – Вип. 2: Актуальні проблеми вивчення мови, мовлення і перекладу. – К.: КДПШЯ, 1997. – С. 34–38.
2. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання: монографія / Алла Андріївна Калита. – К.: Видавничий центр КДЛУ. – 2001. – 351 с.
3. Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л. П. Крысин. – М.: Наука, 1989. – 188 с.
4. Хитина М. В. Просодическая архитектура устно-речевого дискурса (на материале русского языка): автореф. дис. на соискание учён. степени докт. филол. наук: спец. 10.02.21 "Прикладная и математическая лингвистика" / М. В. Хитина. – М., 2005. – 46 с.
5. Федорів Я. Р. Соціокультурні аспекти просодичної реалізації висловлювань-невдоволень (Експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі англійського мовлення): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Федорів Ярослава Романівна. – К., 2000. – 248 с.
6. Шевченко Т. И. Социальный аспект просодической вариативности текста / Т. И. Шевченко // Просодия текста: тез. докл. науч.-метод. конф. – М.: Моск. гос. пед. ин-т ин. языков им. М. Тореца, 1982. – С. 52–53.
7. Argyle M. The Communication of Inferior and Superior Attitudes by Verbal and Nonverbal Signals / M. Argyle, V. Salter, H. Nicholson, M. Williams, P. Burgess // The Psychosociology of Language. – Chicago: Markham, 1972. – P.54–65.

Джерела ілюстративного матеріалу

ААВ.: Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland / [Електронний ресурс] / L. Carroll. – Режим доступу: <http://www.gutenberg.org/etext/19033>.

RT.: Cussler C. Raise the Titanic / [Електронний ресурс] / C. Cussler. – Режим доступу: <http://greylib.align.ru/bookdetails.php?book=602&lang=1>.

Сycl.: Cussler C. Cyclops / [Електронний ресурс] / C. Cussler. – Режим доступу: <http://greylib.align.ru/bookdetails.php?book=600&lang=1>.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЛІНГВОКОГНІТИВНИХ ПАРАМЕТРІВ РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПОЕТИЧНОГО МОВЛЕННЯ
(НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОЇ АМЕРИКАНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ)**

The present article outlines a stepwise methodology of the phonetic research of linguocognitive parameters of rhythmic organization of modern English poetic speech. It provides an overview of the following steps of the experiment: the assortment of data, auditors-informants and phoneticians, a perceptive analysis and an acoustic analysis of the data. The methodology also makes use of semantic and interpretation-textual analyses to convey the linguocognitive parameters of rhythmic organization.

Комплексна методика проведення експериментально-фонетичного дослідження розроблялася за наявними програмами, відображеними у низці наукових праць [2; 3; 4]. Застосування комплексної методики експериментально-фонетичних досліджень сприяє детальному дослідженню ритмічної організації поетичного мовлення. І суб'єктивні (перцептивний, аудитивний), й об'єктивний (акустичний) види аналізу уможливають повний та багатоаспектний аналіз досліджуваного матеріалу.

Програма передбачає кілька етапів:

- 1) формування корпусу експериментального матеріалу;
- 2) добір інформантів;
- 3) перцептивний аналіз аудиторами-інформантами;
- 4) аудитивний аналіз аудиторами-фонетистами;
- 5) акустичний аналіз;
- 6) лінгвістичну інтерпретацію та узагальнення результатів.

Формування корпусу експериментального матеріалу. Добір матеріалу для експериментально-фонетичного дослідження передбачає його послідовне групування за обґрунтованою комплексною класифікацією віршованих текстів американського постмодернізму [1]. Такий поділ експериментальної бази сприятиме створенню оптимальних умов підготовки, проведення та інтерпретації результатів впровадженого

експериментально-фонетичного дослідження. Остаточний обсяг відібраного матеріалу складає 509 озвучених американськими авторами віршованих текстів.

Добір інформантів. Відповідно до методики експериментального дослідження перцептивний аналіз передбачає залучення двох груп аудиторів-інформантів. Першу групу аудиторів складають 5 осіб, жителів Великобританії та США, які мають філологічну підготовку та є носіями літературної норми англійської мови. До другої групи аудиторів входять 5 аудиторів-фонетистів, які є не носіями мови, однак мають відповідну філологічну підготовку та практику аудіювання мовленнєвих текстів (викладачі та аспіранти Київського національного лінгвістичного університету).

Перцептивний аналіз аудиторами-інформантами проводиться з метою розкриття характеру взаємозв'язку між ритміко-інтонаційним оформленням поетичного мовлення та семантикою віршованих текстів. У ньому задіяні інформанти-носії мови у кількості 5 осіб. Дібраний матеріал у вигляді аудіозаписів оригінальних віршованих текстів та роздрукованих текстів підлягає довільному прослуховуванню, опісля чого респондентам з позицій особистого враження необхідно оцінити такі структурні параметри, як метричність / неметричність віршованого тексту та наявність рими, які впливають на ритмічну організацію поетичного мовлення. Більш того, респондентам запропоновано визначити тематичне спрямування віршованого тексту (урбаністичний, пейзажний, любовний вірш тощо).

Одне із запитань передбачає відповідь на те, чи впливає спосіб графічного представлення тексту на його просодичне оформлення і, відповідно, чи спостерігається процес деавтоматизації уваги при такому графічному представленні. Варто зазначити, що аналізу підлягає також критерій співпадіння чи неспівпадіння пунктуації та ритмомелодики тексту.

Важливим моментом є також встановлення емоційної тональності поетичного мовлення із зазначенням позитивних чи негативних відчуттів, які виникли під час / після прослуховування фрагменту. Завданням респондентів є встановлення типу поетичного мислення: конвергентного, дивергентного або ж конвергентно-дивергентного. Окремо оцінюється ритм віршованого тексту (плавний, уривчастий), а також фактори,

що домінують при сприйнятті та розумінні озвученого матеріалу (лексичні, просодичні, граматичні).

Аудитивний аналіз аудиторам-фонетистами складається із двох етапів. На першому етапі аудиторам-фонетистам запропоновано прослухати записи фрагментів оригінальних текстів і оцінити мовлення за наступними параметрами:

- 1) Відсутність / наявність акцентних ознак у вимові поета-диктора;
- 2) Чіткість / нечіткість вимови;
- 3) Відсутність / наявність дефектів мовлення.

Вибір зазначених вище параметрів зумовлений тим, що багато американських поетів мають неамериканські корені, у результаті чого може бути наявність акценту, який впливатиме на ритмічну організацію мовлення. Критерії чіткості та наявності дефектів мовлення зумовлені віковою категорією поетів-дикторів, оскільки багато американських поетів постмодернізму записувалися у віці, старшому, ніж 80 років.

Таким чином, до корпусу експериментального матеріалу входять лише ті реалізації віршованих текстів, які відповідають таким критеріям: відсутність акцентних ознак, чіткість вимови та відсутність дефектів мовлення.

Завданням аудиторів-фонетистів на другому етапі аудитивного аналізу є прослуховування віршованих текстів, відібраних у результаті першого етапу аудитивного аналізу, та виконання низки завдань стосовно сегментації тексту на ритмічні групи, синтагми, позначення наголошених складів у ритмогрупах, синтагмах, позначення наявності пауз між ритмогрупами, синтагмами, оцінка тональних параметрів проводиться із зазначенням типу термінального тону, типу мелодійної шкали, діапазону ритмогрупи, синтагми, темпу, модуляції гучності та ритму.

Акустичний аналіз ритмічної організації віршованих текстів проводиться з метою перевірки даних, отриманих у результаті проведення аудитивного аналізу. Електроакустичний аналіз здійснюється за допомогою комп'ютерних програм PRAAT, Sound Forge, MP3Cutter, Speech Analyzer, Audacity 1.3. Beta (Unicode). Озвучені віршовані тексти спочатку вирізаються із записаних з мережі Інтернет радіопередач та авторських поетичних вечорів за допомогою програми MP3Cutter. Потім дібраний матеріал конвертується в окремі звукові файли у форматі *.wav за допомогою програми Audacity 1.3. Beta (Unicode). Для фіксації

фізичних показників – частоти основного тону, інтенсивності та тривалості використовуються програми PRAAT, Sound Forge, Speech Analyzer. З огляду на те, що ритм мовлення є тональним, амплітудним і часокількісним, детальному вивченню підлягають показники частоти основного тону, інтенсивності та тривалості. Цифрові показники зводяться у робочі протоколи. Задля усунення впливу індивідуальних просодичних відмінностей у мовленні поетів-дикторів враховувалися і абсолютні, і відносні значення.

Задля перевірки достовірності отриманих результатів електроакустичного аналізу ритмічної організації віршованих текстів застосовуються методи кількісної обробки даних, що передбачає обчислення отриманих показників кожного із вищезазначених величин, а також обчислення середніх значень величин, що вимірюються.

Результати акустичного аналізу реєструються у пам'яті комп'ютера. Для зручності статистичних підрахунків використовується програма Microsoft Excel. Показники зводяться у таблиці, на підставі яких здійснюється графічна обробка результатів, яка у подальшому відображається у схемах, графіках, діаграмах, гістограмах, інтонограмах, таблицях, що, у свою чергу, полегшує інтерпретацію даних дослідження.

Лінгвістична інтерпретація та узагальнення результатів експерименту

здійснюється у поєднанні використанням семантичного та інтерпретаційно-текстового аналізу задля розкриття виокремлених когнітивних факторів ритму, а саме напряму, руху, силової динаміки та пропорційності, які сприяють розкриттю змісту образності віршованих текстів та встановленню смислових відношень між семантикою та ритмічною організацією мовлення, а також сприяють виявленню закодованого у тексті авторського повідомлення.

Таким чином, викладені вище програма і методика дослідження у повній мірі відображають сутність проведення експерименту, спрямованого на комплексне дослідження ритмічної організації поетичного мовлення на матеріалі сучасних американських віршованих текстів. інтегрування отриманих даних разом уможлиблює моделювання загальної картини ритмічної організації поетичного мовлення на матеріалі американських віршованих текстів постмодернізму.

Література

1. Забужанська І. Д. Обґрунтування класифікації англомовних віршованих текстів постмодернізму / І. Д. Забужанська // Одеський лінгвістичний вісник: Науково-практичний журнал. – Вип. 6., Т.1 – Одеса: НУ «ОНЮА», 2015. – С. 22–25.
2. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання: Монографія / Алла Андріївна Калита. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2001. – 351 с.
3. Методы экспериментально-фонетического исследования звучащей речи : [учеб. пособие по теоретической фонетике иностранных языков] / [М. П. Дворжецкая, Е. И. Стериополо, О. Р. Валигура и др.]. – К. : Киев. гос. пед. ин-т иностр. языков, 1991. – 76 с.
4. Стериополо О. І. Система принципів і засобів організації фонетичного дослідження підготовленого і спонтанного мовлення / Олена Стериополо // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – Серія філологія, Т. 17. – №1. – 2014. – С.176 – 187.

Кузьмичева А. А.

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова*

ТОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ИРОНИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

The article presents an analysis of the tonal component in the prosodic structure of “irony” in the German language, determines integral and differential characteristics of the prosodic structure in the ironic utterance, specifies the pitch range and its relations with emotional subjective attitude of the speaker to the content of the utterance.

Главной задачей данного исследования является установление и описание роли просодических средств речевого высказывания в формировании модально-эмоциональной коннотации «ирония» в немецком языке, а также выявление роли тональных характеристик просодической структуры при реализации данного значения. В работе используется термин *модально-эмоциональная коннотация*, под которым понимается субъективное отношение (в том числе и эмоциональное)

говорящего к содержанию своего высказывания с учетом объекта речи. «Коннотация, выражая эмоциональные или оценочные оттенки высказываний, представляет собой разновидность прагматической информации, отражающую не сами предметы и явления, а определенное отношение к ним» [1, с. 22].

Модально-эмоциональные коннотации охватывают всю гамму реально существующих в языке субъективно-эмоциональных оттенков отношения говорящего к сообщаемому, таких как: уверенность, протест, сомнение, удивление, восторг, волнение, ирония. «Ирония, как проявление ситуативное, зависимое от контекста, характеризуется наличием выраженного и скрытого смыслов, связанных отношением противоположности и отрицания представляет особый интерес с акустической и перцептивной точек зрения» [4, с. 115] (здесь и далее перевод наш – А. К.). Проблема средств выражения иронии в немецком языке связана с разнообразием модальных значений и средств их реализации в одном высказывании. К основным средствам реализации субъективной модальности (в том числе иронии), относятся специальные междометия, модальные слова и частицы, порядок слов в предложении, стилистические фигуры, а также интонация. «В речи сочетание лексических и лексико-грамматических средств выражения иронии с контекстом, артикуляцией, просодикой, а также эмоциональным состоянием и субъективным отношением резко увеличивает выразительные возможности говорящего» [3, с. 186]. Это свидетельствует о важной роли лексических и лексико-грамматических средств в реализации модально-эмоциональных значений. В речи они взаимодействуют с просодическими средствами. Однако, в случае отсутствия лексических и лексико-грамматических средств реализации иронии в немецком языке, просодические средства могут выступать самостоятельно.

С целью исследования роли просодических средств речевого высказывания в формировании модально-эмоциональной коннотации «ирония» в немецком языке и выявления особенностей взаимодействия компонентов просодической структуры (ПС) при реализации данного значения было проведено экспериментально-фонетическое исследование. Основой экспериментального материала послужили записи 108 высказываний, реализованных квазиспонтанно в ироничном (с заданной

модально-эмоциональной коннотацией «ирония») и нейтральном (без заданной коннотации) прочтении дикторами: студентами и преподавателями Института фонетики и речевой коммуникации Университета им. М. Лютера города Халле (Заале) в Германии. Для инструментально-акустического анализа и последующего лингвистического анализа основных параметров речевого сигнала было отобрано 24 реализации вопросительных, восклицательных и повествовательных высказываний, которые были идентифицированы аудиторами как передающие значение иронии в немецком языке. Дикторские реализации обрабатывались с помощью программы PRAAT (v. 5.3), позволяющей проводить полноценное акустическое исследование с одновременной визуализацией сигнала и его параметров.

В ходе исследования было установлено, что наряду с темпоральным и динамическим компонентами ПС высказывания с модально-эмоциональной коннотацией «ирония» четкую и устойчивую тенденцию вариативности выполняет тональный компонент.

В результате инструментально-акустического анализа были получены абсолютные цифровые значения следующих тональных характеристик (в Гц.): высота частоты основного тона (ЧОТ) в начале высказывания; средний уровень ЧОТ в высказывании; направление движения ЧОТ во всем высказывании; направление движения тона на ядерном, предъядерном и заядерном слогах; тональный диапазон фразы; максимальное и минимальное значение ЧОТ в высказывании; величина и локализация тональных экстремумов в высказывании.

Экспериментально-фонетическое исследование ПС ироничной и нейтральной реализаций было проведено в трех коммуникативных типах высказываний. Каждый коммуникативный тип высказывания (вопросительный, повествовательный и восклицательный) отличается своими особенностями тонального компонента ПС высказывания. Овладение вариативными способностями реализации определенных модально-эмоциональных значений в зависимости от коммуникативного типа высказывания является важным компонентом в формировании профессиональных компетенций студентов, изучающих немецкий язык [2, с. 130].

Ироничные реализации *вопросительных* высказываний отличаются от нейтральных увеличением показателей высоты тона в начале

высказывания на 8,83% и среднего уровня ЧОТ во всем высказывании на 4,75%. Средние частотные уровни нейтральной и ироничной реализаций высказываний, несмотря на разницу показателей, находятся в одной области низкого тонального уровня. В ироничных высказываниях уменьшается показатель минимального пика ЧОТ, который ниже, чем в нейтральных реализациях на 11,92%. Частотный диапазон в ироничных вопросительных высказываниях варьируется от суженного к широкому, в нейтральных – от узкого к среднему.

Для *повествовательных* высказываний, реализованных иронично, характерно увеличение высоты тона в начале высказывания на 9,02% и среднего уровня ЧОТ высказываний на 7,20%. Величина диапазона высказываний варьируется от узкого к суженному в нейтральных и от суженного к расширенному в ироничных реализациях. Средний показатель частотного диапазона в ироничных высказываниях, таким образом, на 29,01% выше данного показателя в нейтральных. В ироничных высказываниях наблюдается тенденция к увеличению максимального пика ЧОТ на 15,09% и к уменьшению показателя минимального пика на 6,84% по сравнению с нейтральными реализациями.

В *восклицательных* высказываниях заметные расхождения наблюдаются в частотных диапазонах высказываний: диапазон в ироничных реализациях в среднем на 30,78% шире данного показателя в нейтральных, при этом в ироничных высказываниях он варьируется от узкого к расширенному, в нейтральных – от суженного к расширенному. Ироничные реализации инициальных высказываний отличаются от нейтральных увеличением показателей высоты тона в начале высказывания на 13,85% и показателя максимальной ЧОТ на 15,52% (в подавляющем большинстве случаев). Направление движения тона в ядерной и заядерной частях ироничных высказываний повторяет восходящий и нисходяще-восходящий контур в нейтральных высказываниях. Что касается предъядерной части, то ироничные реализации восклицательных высказываний отличаются нисходящим направлением движения тона на данном участке по сравнению с ровным в нейтральных восклицательных реализациях.

Таким образом, сопоставительный анализ тональных характеристик высказываний выявил их важную роль в реализации и дифференциации ироничных и нейтральных высказываний. На просодическом уровне значение иронии создается за счет вариаций высоты тона на определенных отрезках мелодического контура, изменения тонального диапазона высказывания от узкого к расширенному, а также за счет изменения максимальных и минимальных частотных значений на

ядерном, предъядерном и заядерном слогах высказывания. Ироничная речь характеризуется перепадами – повышением тона в начале высказывания и понижением на определенных его участках, что происходит за счет субъективного отношения и общего эмоционального состояния говорящего. Просодическое оформление модально-эмоционально окрашенных высказываний, способных передавать значение иронии в немецком языке, не зависит от их лексического наполнения. Объем и форма вариативности ПС высказывания, реализующего модально-эмоциональную коннотацию «ирония» в немецком языке, зависит от коммуникативного типа высказывания.

Литература

1. Кузьмичева А. А. Просодические средства реализации иронии в современном немецком языке (экспериментально-фонетическое исследование): Дис. ... канд. филол. наук / А. А. Кузьмичева. – Н. Новгород, 2011. – 194 с.
2. Кузьмичева А. А. Модально-эмоциональные коннотации и грамматические средства их выражения на занятиях по иностранному языку / А. А. Кузьмичева, С. Н. Саможенов, А. С. Шимичев // Функциональные аспекты языка: традиции и перспективы. Ч. 1. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – С. 125-133
3. Hartung M. Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung / M. Hartung. – Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2002. – 198 S.
4. Kohvakka H. Ironie und Text / H. Kohvakka. – Frankfurt am Main: Lang, 1997. – 327 S.

Марченко В. В.

Національний технічний університет України "КПІ"

ЗАКОНОМІРНОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТОНАЦІЇ МОВЛЕННЯ Й ІНТОНАЦІЇ МУЗИКИ У МОВЛЕННЄВО-МУЗИЧНИХ ТВОРАХ

The paper offers the results of experimental phonetic research aimed at defining common features of speech intonation and music intonation while their integrated functioning in speech-and-music works. With auditive and acoustic analyses as well as their linguistic interpretation conducted, the author presents the invariant models of speech-and-music works functioning in formal, informal and intimate communication. The research revealed the actualization of certain intonation patterns, or phonoconcepts, possessing a profile of specific intonation

means which help express certain emotions and which could be traced in any speech-and-music work regardless of the communication type.

Виявлення спільних і диференційних ознак інтонації мовлення й інтонації музики здійснювалося на підставі розробленої нами [1] комплексної методики експериментально-фонетичного вивчення комунікативно-когнітивних особливостей функціонування інтонації в англійськомовних мовленнєво-музичних творах.

Згідно з запропонованою методикою, експериментально-фонетичне дослідження передбачало проведення аудитивного аналізу, у межах якого інформанти – носії англійської мови, фонетисти та музикознавці – оцінювали реалізації відносних величин інтонаційних параметрів та особливостей просодичної структури мовленнєво-музичних творів, які було диференційовано на три укрупнені групи: мовленнєво-музичні твори, що функціонують в офіційній, неофіційній та інтимній комунікації. На етапі аудитивного розгляду специфіки функціонування інтонації у мовленнєво-музичних творах урахувалися домінуюча у кожному творі інтонаційна модель (мовленнєва чи музична) і вид взаємодії у ньому тексту й музики (консонансний або дисонансний).

З метою перевірки результатів аудитивного аналізу проводився акустичний аналіз, у ході якого також встановлювалися тональні, динамічні й темпоральні характеристики компонентів інтонації, які впливають на комунікативно-когнітивні особливості її функціонування у мовленнєво-музичних творах.

Лінгвістична інтерпретація результатів аудитивного й акустичного аналізів дозволила встановити закономірності інтегрованої взаємодії компонентів інтонації мовлення й інтонації музики у мовленнєво-музичних творах офіційної, неофіційної та інтимної комунікації.

Так до інваріантних ознак мовленнєво-музичних творів, що функціонують в *офіційній* комунікації, належать усічена й поступово висхідна ступінчаста шкала; розширений тональний діапазон; середньо-підвищений спадний термінальний тон; сповільнений темп; простий ритм; помірна і підвищена гучність; коротка пауза на стику інтоногруп; урочистий, шанобливий тембр.

Для мовленнєво-музичних творів *неофіційної* комунікації характерними є усічена й поступово спадна ступінчаста шкала; середній

тональний діапазон; низький спадний термінальний тон; помірний і прискорений темп; простий і змішаний ритм; негативний розширений тональний інтервал на стику передтермінальної частини та ядра; перцептивна пауза на стику інтоногруп; локалізація максимуму ч.о.т. і максимуму інтенсивності на ядрі; варіювання тембру від нейтрального до занепокоєного.

Щодо творів, які функціонують в *інтимній* мовленнєво-музичній комунікації, то для них типовою є актуалізація високого передтакту; середньо-підвищеного тонального рівня початку та екстранизького тонального рівня завершення інтоногрупи; широкого тонального діапазону; середньо-підвищеного спадного і середньо-підвищеного рівного термінального тону; варіювання темпу від прискореного до повільного; легатоподібного ритму; позитивного середнього інтервалу на стику передтермінальної частини та ядра; довгої паузи на стику інтоногруп; широкого діапазону інтенсивності; збільшеної тривалості пауз; світлого, м'якого, меланхолійного, задумливого тембру.

Проведене узагальнення результатів перцептивного та інструментального аналізів мовленнєво-музичних творів засвідчило також наявність певних сукупностей компонентів інтонації, притаманних вираженню конкретних емоцій. Функціонування таких просодичних кластерів не залежить від виду комунікації, а відтак вони актуалізуються у творах офіційної, неофіційної та інтимної комунікації.

Вираженню суму, наприклад, властивий низький або середньо-понижений передтакт, низький тональний рівень початку та низький або екстранизький рівень завершення ІГ, поступово спадна ступінчаста шкала, звужений або середній тональний діапазон, спадний або рівний середньо-понижений термінальний тон, сповільнений темп, простий легатоподібний ритм, помірна або знижена гучність, висока рекурентність довгих міжсинтагменних пауз, знижені показники інтенсивності та її вузький діапазон. Співвіднесення цих показників з аналогічними музичними параметрами у музичних фрагментах вираження суму засвідчило їхню максимальну тотожність. Це надає підстав стверджувати, що мовленнєві й музичні засоби, щільно інтегруючись у синтезі мовленнєво-музичного твору, утворюють складний мовленнєво-музичний фоноконцепт, здатний зберігати свої функціонально-структурні характеристики у різних видах комунікації.

Крім того, проведений аналіз дозволив виявити дисонанс у мовленнєво-музичних творах усіх видів комунікації на двох рівнях: лексико-семантичному та фонетичному. Проте лексико-семантичний дисонанс, що виникає в результаті неспівпадіння смислового насичення тексту мовленнєво-музичного твору та його мажоро-мінорних характеристик, часто сприймається як стилістичний засіб автора, який допомагає передати іронію чи сарказм.

Щодо дисонансу на фонетичному рівні, який підтверджується результатами інструментального опрацювання матеріалу, то він виникає за рахунок незбігу ритмо-метру тексту й музики. Разом з тим ритмометричні неточності у взаємодії з високогармонійною структурою музичного компонента здатні створювати унікальну мовленнєво-музичну єдність, спрямовану на активізацію когнітивних процесів у мисленні слухача.

Література

1. Марченко В. В. Методика експериментального дослідження комунікативно-когнітивних особливостей функціонування інтонації у мовленнєво-музичних творах / В. В. Марченко // Наукові записки. – Випуск 146. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) – Кіровоград: Видавець Лисенко В.Ф., 2016. – С. 638-643.

Sokyrskya O.

National Technical University of Ukraine "KPI"

PROSODIC ORGANIZATION OF ENGLISH REFUSAL UTTERANCES

In this work on the basis of acoustic analysis the author outlines the specificity of refusal utterances prosodic organization actualized by the speakers of different sociocultural levels in different situations and due to different reasons. The research is conducted taking into account the scheme of possible variants of definite classes of refusal utterances generated in the recipient's mind. The author outlines the invariant model of prosodic organization of refusal utterances related to different classes of reasons.

Due to the expansion of international relations and constant changes in socio-functional roles of language and speech the problem of correct encoding and decoding of emotional utterances by representatives of different cultures is

becoming more and more important. Given this, the study of sociolinguistic peculiarities of refusal utterances' prosodic organization as one of the commonly used types of emotional utterances in dialogue speech acquires a special significance.

In view of this, the aim of the paper is to establish peculiarities of prosodic organization of English refusal utterances, realized by the speakers of different sociocultural levels.

To achieve this aim we performed the acoustic analysis of English refusals actualized by the speakers of high, middle and low sociocultural levels. The analyzed utterances were grouped according to four classes of reasons that generate refusals in the recipient's mind: "I do not want", "I can't", "I want but I can't", "I can but I do not want" [1]. The experimental research was carried out with the help of sound analyzing programs (Praat, WaveLab, SpectralLab and CoolEditPro), whose application allowed us to measure, register and interpret such acoustic properties of refusal utterances as pitch, intensity and duration.

As a result of the instrumental analysis of tonal, dynamic and temporal characteristics of refusal utterances we have defined their prosodic invariant pattern.

Thus, the findings of the analysis show that on the acoustic level the dominant characteristics of the invariant prosodic pattern of refusal utterances related to the class "I do not want" are as follows: widened frequency range of the utterance, the pitch extending from increased to high levels, localization of the pitch maximum on the head and a nuclear syllable of the initial intonation group, the beginning of intonation groups within low and mid-high levels with the dominance of low and mid-low levels of their endings, prevalence of a positive tonal intervals at the juncture of adjacent intonation groups, localization of intensity maximum on the head of the initial intonation group, dominance of mid and increased range of intensity, middle and prolonged average duration of utterances, short and medium pauses at the juncture of syntagms.

The invariant pattern of prosodic organization of refusal utterances belonging to the class of reasons "I can't" includes such parameters: middle and widened range, mid-high and high rate of the pitch maximum, dominance of the pitch maximum localization on the head of the first and second intonation groups, low and mid-low pitch of their beginnings and low and mid-low pitch of their endings, dominance of the positive interval, localization of the intensity maximum on the head and a nuclear syllable of the initial intonation group, mid

and increased intensity range of the refusal, mid and prolonged length of their duration as well as short pauses at the juncture of intonation groups.

The typical features of the invariant prosodic pattern of refusal utterances that relate to the class of reasons “I want but I can’t” are: middle and widened range of the utterance, variation of the pitch maximum within the mid-high and high levels, localization of the pitch maximum on the head and the nuclear syllable of the initial intonation group, mid-low and mid-high pitch levels of their beginnings and a low level of their endings, dominance of a positive interval at the juncture of adjacent intonation groups, localization of intensity maximum on the head and the nuclear syllable of the first intonation group, the middle intensity range of the utterance, middle and prolonged average duration of the utterance and short pauses.

The invariant prosodic pattern of refusals that comprise the class of reasons “I can but I do not want” is represented by the following acoustic parameters: middle and widened voice range, the pitch maximum ranging from mid to high levels, localization of the pitch maximum on the head of the first and second intonation groups, variation of the refusals’ beginnings from mid-low to mid-high pitch levels and from low to mid-low levels of their endings, dominance of a positive interval, localization of the intensity maximum on the head of the first and second intonation groups as well as on their nuclear syllables, middle and increased intensity range of refusal utterances, middle and prolonged average duration of utterances and mainly short pauses.

It should be noted that the results of the comparative analysis of auditory and acoustic characteristics of refusal utterances’ prosodic organization, produced by speakers of different sociocultural levels revealed only minor differences, which gives grounds to speak about the identity of the experimentally established invariant prosodic patterns.

The carried out acoustic analysis also allowed us to identify typical intonational parameters which distinguish the speakers’ socio-cultural levels during their expression of refusal utterances. They are the following: the type of pre-head, the pitch level of the utterance beginning, voice range of the intonation group, the type of melodic contour, pitch level of the terminal tone, tone interval at the syntagmatic juncture and length of pauses.

References

1. Сокирська О. С. Статус, ознаки та особливості функціонування висловлювань відмови в англійському діалогічному мовленні / О. С. Сокирська // Мова і культура (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго. – 2012. – Вип. 15. – Т. VII (161). – С. 220–226.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВ І КУЛЬТУР

Борисенко В. В.

Чернігівський національний технологічний університет

РОЛЬ КЕЙС-МЕТОДУ В МОВЛЕННЄВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Case Study presented in the article is indicated as one of effective interactive technologies in language teaching. It is emphasized that in the methodology of teaching languages 3 types of case-technology are mostly used by lecturers in higher educational establishments. Among the methods there are case-occasion, case-situation, case-exercise that have a typical structure. It is proved the necessity of case-method or case-situation systematic implementation in teaching process at higher educational establishments.

В умовах постійних суспільно-економічних змін, процесів глобалізації й розвитку інформаційного суспільства, мобільності ринку праці, зростання соціальної ролі особистості, орієнтації вищої освіти на посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування культури професійно зумовленого мовлення студентів ВНЗ набуває вдосконалення змісту вищої освіти, спрямованого на забезпечення всебічної мовленнєвої компетентності особистості, здатної до різноаспектної комунікації в майбутній діяльності.

Одним із прикладів ефективних освітніх технологій сьогодні є інтерактивні технології навчання, зокрема кейс-технології або метод аналізу ситуацій, які успішно й широко застосовуються за кордоном, у вітчизняних ВНЗ поки що тільки розвиваються. Щоправда, останнім часом кейс-метод стає достатньо популярним у викладанні та бізнес-середовищі. Застосування кейс-технологій у навчанні передбачає такі цілі: розвиток навичок аналізу й критичного мислення; поєднання теорії й практики; представлення прикладів управлінських рішень, що приймаються; аналіз різних позицій та поглядів; формування навичок оцінювання альтернативних варіантів в умовах невизначеності.

Теоретичні засади застосування кейс-технологій розкрито в працях І. Богданової, Е. Зеєра, Л. Каніщенко, В. Матірко, Є. Михайлової, В. Полякової, О. Сидоренко, Ю. Сурміна, П. Шеремета та ін. Інноваційна технологія case study (М. Шевер, Ф. Едейем та К. Єйтс), кейс-метод, метод аналізу ситуацій стала одним із інтерактивних методів, що набув популярності в інших країнах, а зараз починає успішно впроваджуватися у ВНЗ України.

Найбільш яскравим прикладом кейс-технологій, що активізують та роблять ефективним процес навчання, є метод кейсів. Аналіз літератури з проблеми дослідження доводить, що в методиці навчання найчастіше викладачі використовуються такі види кейсів: 1) кейс-епізод (невеликий кейс, який розповідає про певне явище чи випадок. Застосовується для ілюстрації конкретного мовного явища; для вирішення незначного проблемного питання, яке не потребує попередньої підготовки); 2) кейс-вправа (уможливлює практичне використання здобутих раніше знань, умінь і навичок. Застосовується для аналізу й моделювання ситуацій); 3) кейс-ситуація (класичний кейс, що вимагає від студентів детального аналізу запропонованої ситуації для її вирішення, використання для цього всього потенціалу набутих раніше знань, творчого підходу, креативності тощо. Кейс-ситуація, як правило, вимагає багато часу для ознайомлення, вирішення, реалізації, тому необхідна детальна попередня підготовка).

Зазначимо, що будь-який вид кейсів має типову структуру, яка складається із: 1) ситуації–випадку (проблема, реальна життєва історія); 2) контекст-ситуації (контекст, особливості); 3) експертного коментаря ситуації; 4) завдань для роботи з кейсом, у тому числі, індивідуальних і творчих.

Зауважимо, що кейс-метод – це складна система, в якій об'єднані простіші методи (моделювання, дедукція, індукція, проблемний метод, уявний експеримент, активні методи, метод спостереження, методи стимулювання), проте кожен із них має своє значення. Кейс-методика спрямована не тільки на оволодіння знаннями і вміннями, а й на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу студентів.

Метод конкретної ситуації (кейс-метод) – це методика ситуаційного навчання, яка розглядається як неперервний процес, спрямований на

систематичний, цілеспрямований опис, вивчення, аналіз об'єктів реальної дійсності, що використовується не стільки для засвоєння знань, скільки для формування нових психолого-педагогічних і професійних якостей та вмінь. Для викладача ж – це засіб творчого навчання. Провідною є роль кейс-методу в практичній підготовці майбутніх фахівців в аспекті формування їхньої мовленнєвої компетенції. У більшості випадків у ВНЗ студент здобуває знання й оволодіває відповідною методологією, практичного ж досвіду в нього майже немає. Кейс-метод дозволяє подолати цей недолік, оскільки націлює на використання теорії, оволодіння методологією та інструментарієм набуття досвіду. Систематичне застосування в навчальному процесі кейс-методу, або кейс-ситуації, на нашу думку, доцільно використовувати в професійній мовленнєвій підготовці студента, якому в подальшій практичній діяльності доведеться приймати відповідні управлінські чи будь-які інші рішення.

Одержані нами практичні результати переконують, що ефективність застосування кейс-методу в навчально-виховному процесі залежить безпосередньо від якості пропонованих для вирішення студентам змодельованих професійних ситуацій, пов'язаних із їхньою майбутньою виробничою діяльністю.

Моделювання професійної ситуації потребує знань із фахових дисциплін і є одним з ефективних засобів розвитку креативного мислення студентів та підготовки їх до виробничої практики. Ефективними в реалізації зазначеної технології визначено ігрові форми навчання, які сприймаються студентами з великим інтересом, оскільки спрямовані на підвищення ефективності професійного спілкування. Активно нами на мовних заняттях пропонуються тренінги з когнітивної орієнтації, що передбачають проведення дискусій. Значну увагу приділяємо проектуванню роботи над мовленням учасників дискусії, їх поведінкою (коректною, некоректною), використанню невербальних засобів спілкування. Комунікативні тренінги допомагають студентам реалізувати потреби в професійному спілкуванні.

Продуктивними визначено види робіт, які супроводжуються відеозаписом із подальшим аналізом ситуації, вивченням мовлення учасників, проведенням словникової роботи з професійної термінології.

Упровадження ефективних форм, методів, технологій навчання, моделювання професійної ситуації під час вивчення фахової української мови є необхідним аспектом успішного оволодіння професійною мовно-мовленнєвою компетенцією.

Такий підхід до вибору ефективних методів і технологій навчання, форм діяльності, способів взаємодії викладача і студента дозволяє оптимізувати процес навчання фахової української мови, поліпшити організацію індивідуальної, групової, колективної діяльності студентів.

Отже, вивчення фахової української мови з використанням кейс-методики створює для студентів вищих навчальних закладів унікальні можливості: здобути уміння і навички орієнтуватися у сферах офіційно-ділового усного й писемного мовлення, опанувати особливості мовної системи, специфіку використання різних мовних одиниць залежно від сфери та мети вживання, долучитися до вироблення мовних, мовленнєвих, комунікативних норм професійного спілкування, стимулює індивідуальну активність студентів, позитивно вмотивовує на навчання, допомагає постійно самовдосконалюватися.

Переконані, що впровадження на заняттях у вишах кейс-методу стане одним із пріоритетних завдань кожного викладача.

Література

1. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні [Електронний ресурс] / Г. В. Гребенькова // Профтехосвіта Одещини. – 2009. – Вип. 2. – Режим доступу : [http:// nmc-odessa-com.ucoz.ru/keis-metod.doc](http://nmc-odessa-com.ucoz.ru/keis-metod.doc).
2. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості / Юрій Петрович Сурмін // Глобалізація й болонський процес : проблеми і технології: моногр. – К. : МАУП, 2005. – 179 с.
3. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
4. Шеремета П. М. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П. М. Шеремета, Л. Г. Каніщенко ; За ред. О.І. Сидоренка. – [2-ге вид.]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

The concepts of e-learning, distance and blended learning are clarified, their advantages and disadvantages in the process of foreign language training are determined and specified. Adaptation courses for students and teachers, availability of technical support services, material and technical resources, carefully developed curricula with a good balance of face-to-face and online teaching, suitable electronic content and improvement of online methods of foreign language teaching are considered as key points for an effective electronic learning implementation.

Активне застосування сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій і засобів, упровадження електронного навчання у сфері освіти надає великі можливості для вдосконалення іншомовної підготовки студентів вищої школи та розвитку освітнього потенціалу університетів.

Навчання може вважатися електронним, якщо його засоби й методи передбачають залучення навчальних інформаційних ресурсів у електронних (цифрових) форматах та можливість електронного обміну між викладачем і студентом, що є властивим для інформаційних освітніх технологій, на відміну від тих навчальних матеріалів на паперових носіях, що раніше передавалися звичайною поштою. Тому електронне навчання може розглядатися як сучасний варіант дистанційного навчання. Погоджуємося з дослідником Шуневичем Б., який визначає електронне (дистанційне) навчання як «організований за певними темами, програмами, предметами навчальний процес, що передбачає активний обмін інформацією між студентами і викладачами, а також між самими студентами, у межах якого в повному обсязі використовуються сучасні засоби нових інформаційних технологій і засоби масової комунікації – факс, радіо, телебачення, в тому числі, кабельне, а також аудіо-, теле- й відеоконференції, мультимедійні й гіпермедійні засоби, комп'ютерні телекомунікації» [2, с. 23]. Відтак електронне навчання розуміємо як удосконалену форму дистанційного навчання; процес, що передбачає впровадження й використання систем управління навчанням – його змістом (контентом); процес формування компетенцій, відстеження

результатів навчання; систему надання навчальних матеріалів "у потрібний час у потрібній кількості у потрібне місце", тестування й інтерактивної підтримки навчального середовища; альтернативу традиційному очному навчанню, де заняття відбуваються в дистанційній формі з використанням технологій face-to-face learning.

Дистанційне навчання є асинхронною формою вивчення навчальної дисципліни, яка передбачає самостійне засвоєння студентом спеціально впорядкованих навчальних матеріалів із оперативним доступом до них; контроль і управління навчальною діяльністю, що здійснюються викладачем віддалено. Дистанційне навчання слід розглядати як елемент електронного навчання, яке не містить елементів традиційного навчання в тому, що стосується організації навчального процесу й взаємодії його суб'єктів з навчальними ресурсами й між собою.

Вивчення іноземної мови в електронному освітньому середовищі набуває все більш істотного значення, що пов'язано зі скороченням кількості аудиторних годин і збільшенням частки самостійної навчальної роботи студентів, а також низкою переваг такого навчання порівняно із традиційною формою. Погоджуємося з думкою науковців, що переваги електронного навчання іноземних мов стосуються безпосередньо як суб'єктів освітнього процесу, так й організації навчання загалом [1]. Найважливішими позитивними аспектами електронного навчання у сфері іншомовної підготовки вважаємо: *гнучкість* (можливість обирати зручне місце і час для навчання, тривалість і послідовність вивчення матеріалу); *ефективність* (інтерактивність навчальних матеріалів, концентроване представлення інформації, гармонійна інтеграція всіх видів мовленнєвої діяльності, застосування різноманітних електронних засобів комунікації, оптимізація використання часу, наявність найсучасніших технічних засобів, навчально-методичних, довідкових матеріалів, онлайн словників, розробленої системи тестових завдань для контролю і самоконтролю); *зручність* (організація, доступ і надання матеріалу, зберігання і розповсюдження великого обсягу інформації, можливість одночасного використання більше ніж одного ресурсу, зручність навігації, наявність сервісів технічної підтримки, швидкість оновлення навчальних ресурсів, оперативний зворотний зв'язок учасників навчального процесу);

мінімізацію негативних психологічних явищ (подолання психологічного бар'єру, відчуття невпевненості та дискомфорту, що виникає в студентів із низьким рівнем володіння мовою в умовах традиційного навчання); *функціональність* (розширення доступу до автентичних навчальних матеріалів, легкість їх пошуку, створення, передачі, модифікації та збереження; можливість одночасного використання аудіо-, відео-, мультимедіа-ресурсів, структурованість й уніфікованість навчальної інформації); *персоналізацію та диференціацію* (індивідуальний графік навчання, темп виконання завдань, можливість реалізації в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до рівня мовної підготовки, здібностей, інтересів та особистісно значущих цілей); *автономність* (можливість самостійно планувати, ефективно організувати індивідуальну навчальну діяльність, оцінювати її результати та вдосконалювати на основі рекомендацій тьютора).

Ураховуючи специфіку методики навчання іноземних мов, необхідно наголосити й на таких основних суттєвих недоліках електронного навчання, як мінімізація усного іншомовного спілкування з викладачем та іншими студентами; ускладнення комунікації, побудованої, переважно, на писемній взаємодії, у студентів з низьким рівнем володіння мовою, що, у свою чергу, призводить до малоефективного формування мовленнєвих умінь; неможливість відстеження самостійності виконання завдань студентами не в режимі онлайн; недостатня розробленість методичного інструментарію для електронного навчання іноземних мов.

Оскільки електронне навчання, зокрема в іншомовній освіті, пов'язане з низкою недоліків, результатом пошуку більш досконалої форми організації навчального процесу, що використовує переваги електронного навчання та компенсує його недоліки, стає змішане навчання, в якому оптимально поєднується аудиторна робота з дистанційною онлайн діяльністю студентів. У навчальному процесі застосовуються різні подієво-орієнтовані методики управління процесом навчання: безпосереднє навчання в аудиторії, асинхронне та синхронне дистанційне навчання. Навчальний процес базується на взаємодії студента не тільки з комп'ютером, але й викладачем в активних очній та

дистанційній формі, а вивчений матеріал узагальнюється, аналізується й використовується для рішення поставлених завдань.

Звертаємо увагу, що організація як суто електронного навчання, так і самостійної навчальної діяльності студентів онлайн як компоненту змішаного навчання може бути ускладнена в українських реаліях такими проблемами: поганий доступ та якість інтернет-зв'язку, що впливає на швидкість передачі інформації; низька мотивація до навчання, недостатня самодисциплінованість та самоорганізація студентів; незадовільний стан матеріально-технічної бази та програмного забезпечення; недостатній рівень технічної компетентності викладачів і студентів; значне навантаження на викладача, який виконує одночасно забагато функцій та відповідає як за розроблення курсу, так і здійснення супроводу та керівництва навчальним процесом, проведення тестувань та оцінку результатів діяльності студентів.

Для ефективного впровадження змішаного навчання в систему іншомовної підготовки студентів вищої школи необхідними вважаємо: організацію й проведення спеціального адаптаційного курсу з метою формування інформаційної компетентності студентів і викладачів; наявність сервісів технічної підтримки, відповідного матеріально-технічного забезпечення; ретельне розроблення навчального плану з оптимальним співвідношенням очного і онлайн режимів навчання; створення відповідного електронного контенту; вдосконалення методичного забезпечення викладання іноземної мови в онлайн режимі. Водночас зауважимо, що електронне та змішане навчання є більш ефективними для студентів із високим рівнем володіння мови, мотивації, свідомості й автономії.

Література

1. Евсеева А. М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе [Електронний ресурс] / А. М. Евсеева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступу: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16980>
2. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шуневич Богдан Іванович. – К., 2008. – 509 с.

ТРАДИЦІЙНИЙ МЕТОД У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

This paper presents the main directions of foreign language teaching improving the development of communicative competence and the intensification use of the training process, the ways of applying situational methods of teaching. It reveals the positive and negative aspects of situational method. Its representatives have made a great contribution to the methodology of foreign language teaching, developed a structured approach to teaching grammar, laid the foundation for situational approach to learning and identified the receptive and reproductive peculiarities of foreign language.

Максимальний розвиток комунікативних здібностей – ось основне, перспективне, але дуже нелегке завдання, що стоїть перед викладачами іноземних мов. Для його вирішення необхідно, з одного боку, освоїти нові методи навчання, спрямовані на розвиток усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, формування лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій, а з іншого, створити принципово нові навчальні матеріали, за допомогою яких можна навчити людей ефективно спілкуватися. При цьому, зрозуміло, було б неправильно кинутися з однієї крайності в іншу і відмовитися від усіх старих методик: з них треба дбайливо відібрати все найкраще, що пройшло перевірку часом.

Ситуативний метод вивчення з'явився у Великобританії в 1930 роки, його прихильниками були відомі британські вчені Х. Палмер, А. Хорнбі та М. Уест, які зробили спробу науково обґрунтувати усне вивчення і розвинути принципові положення прямого методу. Послідовники усного методу вперше поставили питання про необхідність наукового відбору змісту навчання, градування досліджуваного лексико-граматичного матеріалу і послідовності оволодіння ним за допомогою певних прийомів і вправ.

Лексика є одним з основних аспектів вивчення мови і повинна бути ретельно відібрана. Уест і Палмер вперше проаналізували лексику англійської мови на принципі частотності і відібрали з текстів лексичний мінімум, який включає в себе 2000 найбільш використаних лексичних одиниць, володіння якими забезпечує оволодіння англійською мовою.

У 50-і роки Уест переглянув цей список і опублікував лексичний мінімум (A General Service List of English Words), який став довідником для вчителів при розробці навчальних матеріалів. Граматичний матеріал повинен вивчатися не у вигляді системи правил, що відображає якусь універсальну граматику, як вважали послідовники граматики-перекладного методу, він повинен являти собою граматичні структури-зразки, відібрані з промови носіїв мови. Палмер, Хорнбі та інші британські лінгвісти проаналізували граматичну систему англійської мови та відібрали основні типи речень-зразків (sentence patterns), які в подальшому використовувалися як для довідкових матеріалів при складанні навчальних програм, підручників і навчальних посібників.

Усне вивчення припускає введення і тренування мовного матеріалу спочатку в усних видах мовленнєвої діяльності (говоріння та аудіювання), а потім у письмових (читанні та письмі). Відповідно до прямого методу пропонується також використовувати усне випередження: "німий" період часу (півтора-два місяці), протягом якого учні лише слухають і запам'ятовують, а потім говорять, читають і пишуть.

Ситуативність є провідним принципом навчання. Мовний матеріал вводитьься і тренується в ситуаціях, що дозволяє не обмежуватися тренуванням його форми. На відміну від аудіолінгвального методу граматичні структури у вигляді речень-зразків також підлягають засвоєнню в ситуаціях. Під ситуацією розуміється "використання різних предметів, об'єктів, картин і реалій поряд з діями і жестами з метою демонстрації досліджуваної мовної одиниці" [1, р. 38].

Основними прийомами, які використовує викладач, є дріллі, повторення і заучування. У методичній літературі добре відомі підстановочні таблиці Палмера, за допомогою яких виконуються вправи. Передбачається що, завчивши мовний матеріал в навчальних ситуаціях, студенти зможуть перенести його в інші умови і використовувати в реальному спілкуванні. Велика увага приділяється граматичній правильності мовлення, помилки виправляються негайно, студенти повинні повторити і запам'ятати правильний варіант.

Викладачу відводиться провідна роль в процесі навчання. Він відтворює досліджуваний матеріал, а потім використовує його в самостійних висловлюваннях. Недолік в тому, що ініціатива і творчість

студентів обмежена рамками задіяних прийомів навчання. Ситуативний метод має позитивні і негативні сторони. Його представники зробили великий внесок у методіку викладання іноземних мов, оскільки займалися розробкою теорії методичного підходу до відбору лексики і складанням лексичних та граматичних мінімумів, розвинули структурний підхід до навчання граматиці, заклали основи ситуативного підходу до навчання, а також визначили особливості рецептивного і репродуктивного володіння іноземною мовою, розробили навчальні посібники та довідники для вчителів. Класичним прикладом підручника, складеного за законами усного методу, є “Streamline English” Хартлі і Вайні (Hartley and Viney), виданий в 1979 році.

Негативними рисами даного методу є перебільшення ролі усного випередження, механічного заучування та імітації, а також опора на неусвідомлене оволодіння мовою.

Ідеї Палмера, Уеста та інших британських лінгвістів – основоположників усного методу набули широкого поширення в різних країнах світу і досі користуються популярністю.

Проаналізувавши вищезгаданий усний метод навчання, який застосовується в процесі вивчення іноземної мови, можна зробити висновок, що він дає студентам можливість знаходити альтернативні рішення і обирати найбільш оптимальний шлях вирішення завдань у процесі як індивідуальної, так і групової роботи. Отже, викладач сам вирішує щодо ефективності використання методу на практиці в вищій школі.

Література

1. Richards J. C. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis / J. C. Richards, T. S. Rogers. – Cambridge: CUP, 1986. – 270 p.

Дягель С. Н.

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

НЕМЕЦКОЯЗЫЧНАЯ ПОЭЗИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

The article states the need for a wide use of poetic texts in teaching the German language at an early stage. The author of the article examines their methodical potential and provides the examples of their use in the practice of teaching German as a second foreign language.

Культурологический подход к преподаванию иностранных языков привел к переосмыслению роли литературы в практике обучения иностранным языкам. Можно констатировать, что интеграция литературы в процесс изучения иностранного языка стала свершившимся фактом. В то время как нарративные тексты давно и прочно вошли в практику преподавания немецкого языка, поэзия на немецком языке находится на периферии учебного процесса. Считается, что не каждый может понять стихотворение, для этого нужен соответствующий уровень владения языком и специальные знания. При этом у поэтических текстов есть ряд неоспоримых преимуществ по сравнению с прозаическими текстами. Во-первых, рифмованные слова, поэтические образы и ассоциации лучше запоминаются. Во-вторых, грамматические структуры в стихах часто связаны с культурно значимым содержанием. В-третьих, стихи очень пластичны, они открывают большой простор для творческой работы.

Остановимся подробнее на практическом аспекте работы с поэтическими текстами при обучении немецкому языку. На наш взгляд, интересные возможности открываются при использовании лирических текстов на начальном этапе изучения языка, например при обучении немецкому языку в качестве второго иностранного. Для начинающих изучение немецкого языка особую трудность представляет овладение его грамматикой. Как правило, в школах и вузах, язык рассматривается как система, сначала транслируются и заучиваются правила, и лишь затем по заученным продуктивным правилам обучающийся строит свое высказывание. Главное, на что ориентировано сегодня обучение иностранным языкам, – коммуникация на нем – отодвигается на какое-то время. Подобный разрыв между заучиванием правил и реальной

коммуникацией ощутимо снижает мотивацию студентов. Грамматические упражнения с поэтическими текстами помогают устранить это противоречие. Для работы на начальном этапе подходят детские стихи и рифмовки, они хорошо запоминаются, в них легко вычленяются грамматические структуры. Так, для запоминания форм множественного числа существительных можно использовать детское стихотворение:

*Viele **Tiere** können springen.*

*Können **Krokodile** singen?*

***Robben** können sehr schnell tauchen?*

Sag mal, können sie auch fauchen?

***Papageien** können fliegen.*

***Tiger** können ganz laut fauchen.*

*Können **Zebras** denn auch tauchen?*

***Affen** können prima tanzen.*

*Fressen **Elefanten** Pflanzen?*

*Können **Nashörner** gut sehen?*

Sag mal, können sie schnell gehen?

Кроме различных моделей образования множественного числа существительных стихотворение предлагает богатый лексический материал для запоминания: названия животных и действия, которые они могут совершать. Детские стихи хорошо подходят в качестве модели для написания своих текстов: студентам можно предложить написать по аналогии свое стихотворение, которое может начинаться словами «*Viele Vögel können singen...*». Определенным недостатком детских стихов и рифмовок можно считать отсутствие в них собственно коммуникативного повода для персонального высказывания, они не затрагивают темы и проблемы, интересные студентам. В этом отношении интересной представляется так называемая «конкретная поэзия». Благодаря своему субъективному и апеллирующему характеру тексты «конкретной поэзии» открывают большие возможности для коммуникативно ориентированного обучения немецкому языку. Комбинируя необычным образом элементы языка, они делают очевидными языковые клише и проявляют неожиданные связи внутри языка, что позволяет их использовать для закрепления лексики и грамматических конструкций. Тексты «конкретной поэзии» обладают большой степенью открытости, в

них не прочитывается интенция и ситуативный контекст. Тем самым они предоставляют возможности для рефлексии, побуждают к размышлению и обсуждению того, что «этот текст хочет сказать».

Эти особенности текстов «конкретной поэзии» можно проиллюстрировать на примере текста Ф. Мона:

man muss was tun
muss man was tun
was muss man tun
tun muss man was

man hätte was getan
hätte man was getan
was hätte man getan
hätte man was getan

tun was man muss
was man tun muss
tun muss man was
was muss man tun

Языковой материал, которым оперирует Ф. Мон, редуцирован до нескольких слов: “man”, “muss”, “was”, “tun”. Используя технику пермутации, автор показывает, какое большое количество значений может открываться из различных комбинаций этих четырех слов. В зависимости от того, в какой последовательности они употреблены, предложение может выражать утверждение, требование, вопрос либо призыв. Данный текст вскрывает многозначность как отдельных слов, так и предложений с одинаковой структурой. Так, слово “was” в этом контексте может выступать в качестве вопросительного местоимения либо в качестве сокращенной формы от неопределенного местоимения “etwas”. Автор как будто проводит определенный эксперимент, комбинируя языковые элементы, и заставляет этот же эксперимент проделать читателя. Ко всему прочему он приглашает читателя наполнить неопределенное “was” содержанием, т. е. заполнить лакуны текста по своему усмотрению, принять активное участие в конструировании смыслов [1]. Покажем еще несколько примеров использования текстов конкретной поэзии на примере двух «грамматических» стихотворений.

Konjugation

Ich gehe
du gehst
er geht
sie geht
es geht.

Geht es?

Danke – es geht.

(*Rudolf Steinmetz*)

unbestimmte Zahlwörter

alle haben gewusst
viele haben gewusst
manche haben gewusst
einige haben gewusst
ein paar haben gewusst
wenige haben gewusst
keiner hat gewusst
(*Rudolf Otto Wiemer*)

В первом стихотворении спряжение глагола «gehen» неожиданно оборачивается клишированным выражением. Второе стихотворение иллюстрирует употребление неопределенных местоимений, причем местоимения расположены в порядке убывания от *alle* до *keiner*. Называя первое и последнее местоимение можно предложить студентам восстановить структуру стихотворения по памяти. Но кроме закрепления грамматического материала этот текст может служить стимулом для высказывания, поскольку апеллирует к личному и социальному опыту читателя. Отвечая на вопрос «*Was haben alle und am Ende doch keiner gewusst?*», студенты вступают в диалог с текстом, наполняя его содержанием в зависимости от своего горизонта ожиданий. К тому же, политический характер стихотворения делает его интересным в качестве источника страноведческих знаний [2].

Особый интерес представляют такие стихи, которые содержат в себе потенциал для творческой работы. Так, студенты, изучающие немецкий язык после английского языка, хорошо знают, что такое лимерик. Прочитав английский и немецкий лимерики, студенты вычленяют и систематизируют структурные признаки стихотворного жанра «лимерик» (пять строк; рифма AA BB A; обязательное употребление топонима или имени собственного; вывод, мораль в последней строке):

There was a young lady of Niger
who went for a ride on a tiger.
They came back from the ride
with the lady inside
and a smile on the face of the tiger.

Da sagte ein Blonder aus List:
“Ich bin ein Computer-Artist.
Ein Brand im PC,
Der tut mit nicht weh.
Ich weiß, wo die Löschtaste ist.”

Затем, опираясь на уже известную им схему, студенты создают свои лимерики. На начальном этапе лучше использовать прием антиципации, т. е. предложить дописать лимерик:

*Da gabs einenKnaben aus Hagen,
Der.....Magen.
.....versessen.
.....essen
.....Fragen*

Переписывая либо дописывая стихи, наполняя структурный каркас стихотворения новым лексическим содержанием, студенты создают свой собственный коммуникативный продукт. Овладение языком при этом сопровождается положительными эмоциональными переживаниями, что существенно повышает мотивацию студентов.

Итак, мы видим, что стихи могут использоваться при обучении разным видам речевой деятельности уже на начальном этапе: для работы над лексикой и грамматикой, для совершенствования коммуникативных навыков и навыков письменной речи.

Литература

1. Forster, H. Deutsche Literaturgeschichte. Band 11. / H. Forster, P. Riegel. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995. – 489 S.
2. Антология современной немецкоязычной литературы (1945–1996): в 2 т. / автор-сост. : Л. Х. Рихтер. – М. : Издательство МАРТ, 1999. – Т. 2. – 296 с.

Іванишина В. П.

Чернігівський національний технологічний університет

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ГРАМАТИЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАСОБІВ ЗОРОВОЇ НАОЧНОСТІ

The question of systematizing the tense-forms of the German verb at the first course in the nonlinguistic higher educational establishment is studied in the article. The reference material with the visual aids in the form of orienting card and the algorithm of actions for learning the gramatical notion (phenomenon) “Past tense-form in the German language are proposed”. The recommendations concerning the structure and content of reference material are given.

Основною метою навчання німецької мови за професійним спрямуванням є розвиток у студентів професійно орієнтованої міжкультурної компетенції як складника діяльнісної компетенції, яка забезпечує їм можливість удосконалювати свої знання в читанні, аудіюванні письмі та говорінні, в тому числі у монологічному мовленні [7, с. 9].

Для практичного оволодіння іноземною мовою на фаховому рівні необхідно сформувати фонетичні, лексичні і граматичні навички. Так, граматична будова є організуючим центром мови, основою структурної стійкості, оскільки без знання граматики неможливе чітке оформлення думки, бо від структури речення значною мірою залежить і його зміст.

У лінгвістиці (О. А. Потєбня, А. Говоров, В. В. Виноградов, Л. В. Щєрба, Ш. Баллі, J. Erben, W. Admoni та ін.) дотримуються думки, що основним словом у реченні є дієслово, воно має найбільшу семантичну місткість і об'єднує різноманітні функції і форми їх вираження. Як відомо, дієслово поряд з іншими категоріями, має і таку категорію як *час*. В. Адмоні [10, с. 134] називає час однією із найважливіших категорій, властивих німецькому дієслову, і відносить його до комунікативно-граматичних категорій, які найтісніше пов'язані з актом мовлення й усім процесом комунікації. Разом з тим, як показала наша багаторічна практика роботи на немовних факультетах, і як встановлено методистами [8], саме часові форми німецького дієслова викликають у багатьох студентів значні труднощі під час говоріння, у процесі сприймання тексту на слух і при розпізнанні їх у текстах для читання. Особливо важкими у цьому плані є форми минулого часу. Студенти не володіють умінням правильного вибору часових форм, які відповідали б як комунікативному замислу, так і тим умовам, у яких ця форма функціонує в природному спілкуванні людей.

На нашу думку, це пояснюється тим, що в школі часові форми німецького дієслова активного стану вводяться розрізнено, концентрично, тобто послідовно: *Präsens* вивчається у 2 класі, *Perfekt* – у 5 класі, *Imperfekt / Präteritum* – у 6 класі, *Futurum* вивчається у 7 класі, а *Plusquamperfekt* вводить лише у 10 класі [6, с. 15–95]. З методичної точки зору, вивчення іноземної мови, зокрема граматичних знань вимагає їх усвідомлення, засвоєння на основі системного узагальнення в тих випадках, коли ці знання вводилися ізольовано одне від одного. Тому в

одних випускників загальноосвітніх закладів, які вступили на I курс немовних факультетів ВНЗ, поняття часових форм сформувалися лише частково, в інших випускників сформувалися недостатньо, ще в інших – не сформувалися зовсім. Отже, на початку курсу потрібна систематизація, узагальнення цього граматичного матеріалу.

У методичній літературі нами не виявлено робіт щодо систематизації часових форм німецького дієслова у немовних ВНЗ. Є лише дві публікації, одна з яких присвячена систематизації видо-часових форм англійського дієслова у старшій школі [9], а інша – засвоєнню значень часових форм англійського дієслова, які відповідають формам минулого часу в українській мові, студентами I курсу мовних спеціальностей [11].

Як свідчать дослідження дидактики, окремих методик, педагогічної психології, найефективніший спосіб систематизації знань – системна, комплексна їх подача, тобто одночасне ознайомлення з матеріалом, об'єднаним у великі теми, на принципі системно-структурної організації мови [4; 2; 3; 1; 5].

Щоб систематизувати часові форми німецького дієслова, необхідно насамперед *виокремити суттєві ознаки* кожної з них, такі, які властиві одній часовій формі, і не властиві іншій. Для цього необхідні відповідні ефективні засоби навчання.

Метою статті є запропонувати довідковий матеріал із різною зоровою наочністю для створення орієнтувальної основи дій (ООД, термін П. Я. Гальперина), зокрема для формування у студентів *поняття* часових форм минулого часу німецького дієслова, мовної свідомості.

Орієнтувальна основа дій закладається на першому етапі, коли саме відбувається формування понять, подолання внутрішньої і зовнішньої інтерференції шляхом усвідомлення різних ознак мовних явищ, що вивчаються, які суттєво відрізняються. Тому на цьому етапі, доцільно використовувати схеми, моделі, алгоритми, тобто такий засіб навчання, який би забезпечував сприйняття й осмислення суттєвих ознак того чи іншого мовного явища, бо "... об'єкт дії повинен бути поданий у чуттєвій, наочній формі" [10, с. 62].

На основі аналізу лінгвістичної (К. Г. Крушельницька, Е. В. Гулига, W. Admoni, J. Erben, W. Jung, Е. І. Шендельс та ін.) і методичної (Е. В. Кузьмікайте, Е. Н. Мелкумян, В. І. Черковська, О. Е. Михайлова та

ін.) літератури ми виокремили основні, суттєві ознаки кожної часової форми німецького дієслова. Зіставний аналіз форм минулого часу дозволив виокремити суттєві ознаки, за якими досить легко визначити потрібну часову структуру для висловлювання тієї чи іншої думки. Основою для виділення суттєвих ознак дієслова в минулому часі можна вважати такі положення:

Чи є зв'язок дії з теперішніми подіями? Як відбувалася (відбулася) дія відносно іншої дії? Де мала місце дія?

Відповіді на поставлені запитання і визначають ті суттєві ознаки, які дозволяють віддиференціювати одну часову форму від іншої.

Виокремимо суттєві ознаки кожної із часових форм минулого часу і наведемо приклади.

Imperfekt: немає зв'язку з теперішніми подіями; дія (дії) відбувалася(лися) послідовно або одночасно; дія (дії) мала (мали) місце у розповіді, при описуванні подій.

Приклад: Am 24. August 1991 verkündete das Ukrainische Parlament – die Werchowna Rada – die Unabhängigkeit des Landes. Das Volk bestätigte sie in den Wahlen am 1. Dezember 1991. Der neue Staat brauchte eine neue Verfassung. Fast sechs Jahre dauerte die Arbeit an diesem historischen Dokument. Man benutzte dabei sowohl die Erfahrung der anderen Länder als auch die langjährigen Traditionen des einheimischen Staatsaufbaues.

Як видно з прикладу, дії мали місце в минулому; немає зв'язку з теперішніми подіями. Дії 1-го і 2-го речень відбувалися послідовно; дії 4-го і 5-го речень відбувалися одночасно відносно дії 3-го речення. Вони мали місце у розповіді при описуванні подій.

Perfekt: є зв'язок з теперішніми подіями; немає зв'язку з теперішніми подіями; дія відбувалася (відбулася) раніше, ніж дія у теперішньому; для висловлювання передування відносно теперішнього (майбутнього); дія мала місце в діалозі, короткому повідомленні.

Приклад: Wenn ich am Morgen aufgestanden bin, mache ich immer Morgengymnastik. Und du? – Und ich laufe.

Із прикладу випливає, що дія “aufgestanden bin” виражає передування відносно дії в теперішньому “laufe”; є зв'язок з теперішнім; дія мала місце у мікродіалозі.

Plusquamperfekt: немає зв'язку з теперішніми подіями; дія відбулася раніше, ніж інша дія в минулому (у сполученні з Imperfekt); дія мала

місце у розповіді, головним чином при описуванні подій історичного характеру й іноді – у розмовній мові.

Приклад: Seit der letzten Aufführung von Beethoven „Fidelio“ waren viele Jahre vergangen. Und nun wollte die Wiener Oper den „Fidelio“ wieder auf die Bühne bringen. Beethoven war glücklich und wollte selbst dirigieren. Voll Unruhe warteten die Musikanten und Sänger auf den Komponisten. Alle wussten, dass der große Meister schon seit langem taub war.

Дія „waren ... vergangen“ мала місце у минулому, зв'язку з теперішніми подіями не має; вона відбулася раніше, ніж дії інших речень („wollte“, „war“, „warteten“, „wussten“) у минулому; дія мала місце в розповіді (спогаді), але тільки у 1-му реченні, щоб підкреслити, що це було дуже давно.

Для формування у студентів ООД, поняття категорії часу в німецькій мові, з нашого погляду, слід подати у довідковому матеріалі виокремлені суттєві ознаки кожної часової форми наочно у вигляді спеціальних орієнтовальних карток і забезпечити ними кожного студента.

Оскільки студенти вступають на I курс ВНЗ з різних областей, і, крім того, деякі з них закінчили школу два і більше років тому, то систематизацію граматичних знань часових форм німецького дієслова доцільно провести на початку семестру (на одному-двох заняттях). Студенти, орієнтуючись на суттєві ознаки, під керівництвом викладача заповнюють орієнтовну картку для формування ООД на засвоєння граматичного поняття «минулий час» у німецькій мові.

На рис. 1 показано, як виглядає орієнтувальна картка після заповнення її.

Далі у довідковому матеріалі можуть бути також подані орієнтувальні картки для формування ООД на засвоєння граматичних понять "теперішній час" і "майбутній час" у німецькій мові.

Оскільки вживання теперішнього і майбутнього часу, викликають у студентів менші труднощі, ніж минулі часи, то, крім орієнтовної картки з формування ООД на засвоєння граматичного поняття "*минулий час*" у німецькій мові, довідковий матеріал має містити ще, як показано на рис. 2, алгоритм дій.

Минулий час	Чи є зв'язок дії з теперішніми подіями? Немає зв'язку дії з теперішніми подіями	Як відбувалася (відбулася) дія відносно іншої дії? попередньо або одночасно	Де відбувалася (відбулася) дія? у розповіді, при описуванні подій	Imperfekt
	Чи є зв'язок дії з теперішніми подіями? – Є зв'язок дії з теперішніми подіями. Немає зв'язку.	Як відбувалася (відбулася) дія відносно іншої дії? раніше, ніж дія в теперішньому, для висловлювання передування відносно теперішнього/майбутнього	Де відбувалася (відбулася) дія? у діалозі, короткому повідомленні	Perfekt
	Чи є зв'язок дії з теперішніми подіями? Немає зв'язку дії з теперішніми подіями	Як відбулася дія відносно іншої дії? раніше, ніж дія в минулому/ у сполученні з Imperfekt	Де відбулася дія? у розповіді, головним чином при описуванні історичних подій, рідше – у діалогічних, монологічних висловлюваннях	Plusquamperfekt

Рис. 1. Орієнтувальна картка для формування ООД на засвоєння граматичного поняття "минулий час" у німецькій мові

Як впливає із алгоритма, він виконується на основі виокремлених раніше в орієнтувальній картці суттєвих ознак, які сформульовані у вигляді послідовних, один за одним запитань. Зрозуміло, не всім студентам-початківцям потрібний детальний алгоритм. Деякі операції можуть бути згорнуті, тобто випущені, якщо студент досить вільно ними володіє. Окремим студентам алгоритм взагалі не потрібний, але у довідковому матеріалі він має бути передбачений у повному вигляді, враховуючи відмінність у їхній мовній підготовці та способах систематизації раніше засвоєного матеріалу, що дасть можливість врахувати індивідуальні особливості студентів.

Крім орієнтувальних карток для формування орієнтувальної основи дій на визначення часових форм і алгоритму дій, довідковий матеріал повинен включати окремі таблиці на зіставлення форм минулого часу (Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt), теперішнього (Präsens) і майбутнього (Futurum) на семантичній основі, а також інформацію на активізацію раніше засвоєних знань, які є основою для оволодіння категорією

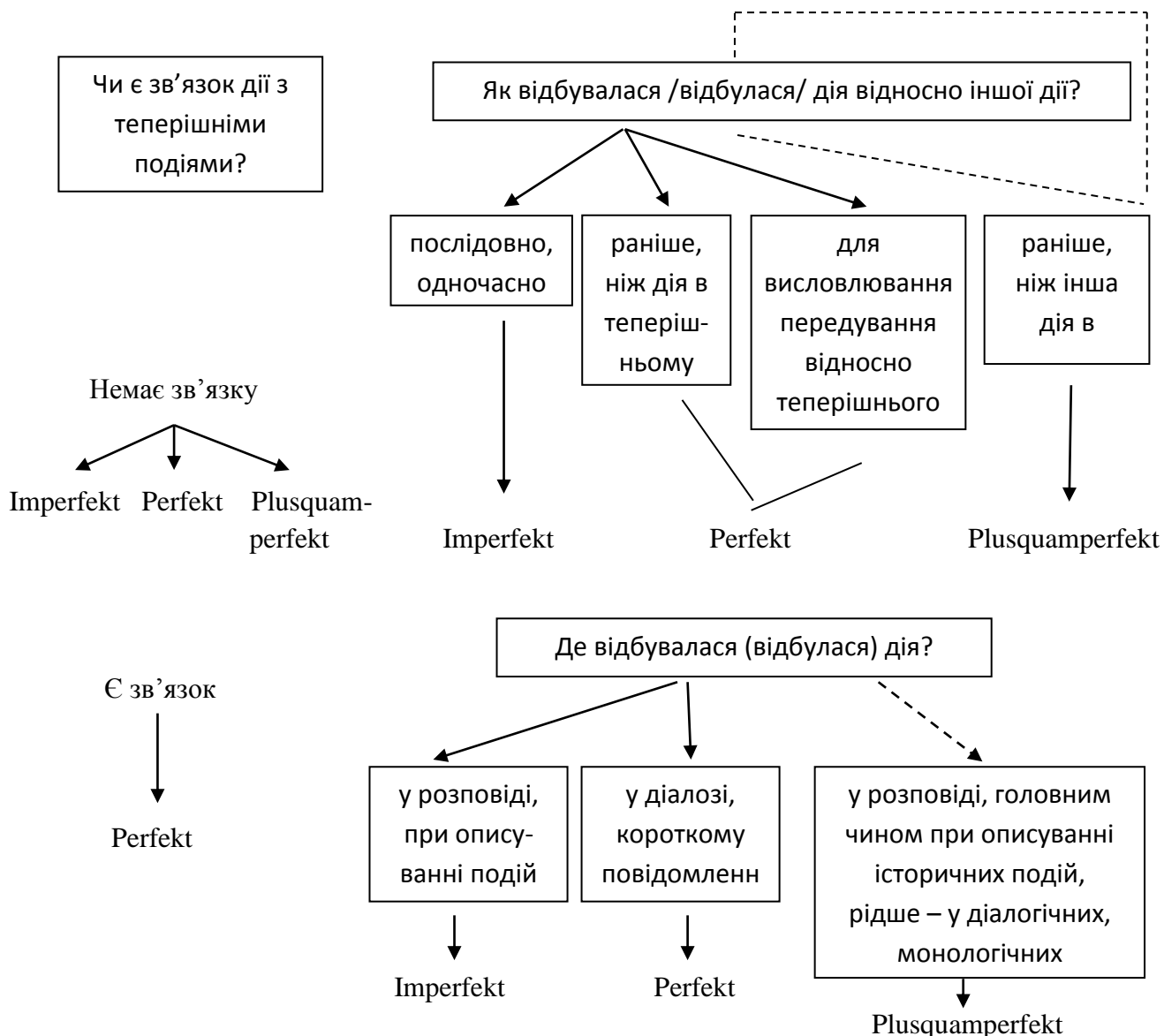


Рис. 2. Алгоритм дій для формування поняття часових форм дієслова минулого часу

часу в німецькій мові. Це – основні форми найбільш вживаних різних типів дієслів; відомості про утворення часових форм минулого часу та дієвідмінювання, приклади на різні випадки вживання; відомості про порядок слів у стверджувальному, питальному і заперечному реченнях із вживання різних часових форм, різні умовні позначення.

У зв'язку з вищесказаним, запропоновані у довідковому матеріалі засоби зорової наочності допоможуть створити у першокурсників орієнтувальну основу дій, сформувані поняття граматичної категорії часу в німецькій мові.

У подальшому ми вважаємо за доцільне підготувати Довідковий матеріал для систематизації часових форм як посібник.

Література

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Богородицкая В. Н. Обучение второму иностранному языку в вузе (на материале видо-временных форм английского языка): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / В. Н. Богородицкая. – М., 1974. – 37 с.
3. Зорина И. А. Дидактические основы формирования системности знаний старшекласников / И. А. Зорина. – М.: Педагогика, 1978. – 129 с.
4. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Т. А. Ильина. – Вып.3. – М.: Знание, 1973. – 78 с.
5. Плахотник В. М. Система як базисна категорія методики навчання іноземних мов / В. М. Плахотник // Іноземні мови. – 2010. – №4. – С. 3–6.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов: Іноземні мови, 2–12 класи / [В. Г. Редько (керівник автор. колективу), Н. П. Басай, Л. В. Биркун, А. Ф. Гергель та ін.]. – К. – Ірпінь: Перун, 2005. – 208 с.
7. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України: Колектив авторів: Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є. та ін. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.
8. Самойленко О. И. Организация обучения иностранным языкам в неязыковых вузах (На материале английского языка) : дис. ... канд. пед наук: 13.00.02 / О. И. Самойленко. – М., 1970. – 230 с.
9. Склярєнко Н. К. Повторення і систематизація видочасових форм англійського дієслова у старшій школі / Н. К. Склярєнко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 63. – Чернігів, 2009. – С.185–191.
10. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.
11. Чекаль Г. С. Методичні прийоми формування навичок уживання часових форм англійського дієслова / Г. С. Чекаль, Є. О. Плотніков // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 63. – Чернігів, 2009. – С.217–221.
12. Admoni W. Der deutsche Sprachbau: Учебное пособие по курсу теоретической грамматике немецкого языка для студентов фак-та ин. языков / Admoni W. – 3-е изд., испр. и доп. – Л.: Просвещение, 1972. – 312 с.

Конотон О. С.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

СЕРВІС ВІДЕОПОДКАСТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

The article is dedicated to the problem of using video podcasts in the process of teaching foreign communicative competence. Basic terms of video podcasts service have been described. The benefits of using video podcasts in the process of teaching foreign communicative competence have been defined.

Динамічна відеофонограма (ВФГ) є одним з найважливіших навчальних засобів для формування іншомовної комунікативної компетентності, яка завдяки слухо-зоровому синтезу здатна відтворити велику кількість базових характеристик процесу реальної усної комунікації, чого неможливо досягти жодним іншим навчальним засобом. Вивчення застосування автентичної ВФГ у навчальному процесі посідає значне місце серед наукових досліджень (Н. І. Бичкова, Р. І. Вікович, О. І. Гузь, С. Е. Кіржнер, Т. П. Леонтєва, М. В. Ляховицький, Н. В. Мосьпан, С. А. Могільовцев, В. С. Пащук, В. І. Писаренко, І. А. Рябцевич, О. Яхнюк, О. В. Шмирова, М. Allan, В. Baddock, L. Brandi, W. Bufe, J. Lonergan, J. Sherman, E. Sumerfield та ін.). У той же час деякі аспекти методики використання ВФГ, зокрема дослідження сервісу відеоподкастів як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності потребують подальшого вивчення. Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом інформаційних технологій. Нові педагогічні технології, які використовуються в даний час або тільки зароджуються, неможливо уявити без широкого застосування новітніх інформаційних технологій [6].

Соціальний сервіс подкастів є одним із сервісів Інтернету нового покоління Веб 2.0, що створює умови для їх використання в навчанні іноземної мови (Полат Е. С., 2000, 2001; Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н., 2008, 2009, 201; Титова С. В., 2003, 2009; Филатова А. В., 2009). Під соціальним сервісом подкастів у вузькому значенні розуміється вид соціального сервісу Веб 2.0, що дозволяє користувачам мережі Інтернет

прослуховувати, переглядати, створювати і поширювати аудіо- та відеозаписи (подкасти) у всесвітній мережі [4, с. 189]. У ширшому тлумаченні – це технологія створення, публікації і розповсюдження через мережу Інтернет контенту у різних форматах (аудіо-, відео-, електронних друкованих файлів та / або їх комбінації) на електронні пристрої тих, хто оформив підписку із застосуванням технології RSS або Atom [1, с. 11].

Під "подкаст-терминалом" розуміють веб-сайт, який підтримує хостинг медіа файлів (у різних форматах – аудіо-, відео-, електронних друкованих файлів та / або їх комбінації) і автоматично їх публікує, оформлює підписку на оновлення їхнього контенту через мережу Інтернет на електронні пристрої тих, хто оформив підписку [1, с. 11].

В Інтернеті існують спеціальні сервери подкастів. Для того, щоб знайти необхідний подкаст потрібно звернутися до директорії подкастів, обрати потрібну тему і переглянути список подкастів, які доступні до завантаження. Вважається, що тривалість подкасту повинна бути від 5 до 30 хвилин [1, с. 12], від декількох хвилин до кількох годин [4, с. 189].

Відеоподкаст є одним із видів подкасту (в англійській науковій літературі можна зустріти такі терміни як VOD cast, vodcast, video cast, vcast; vod акронім від video on demand) – це окремий відео файл, або серія таких файлів, що публікуються на одному ресурсі Інтернету, з можливістю підписки, мають певну періодичність видання, яка залежить від творця конкретного подкасту; вони можуть бути переглянуті на комп'ютері, або на мобільному пристрої [7, с. 144]. Модернізація процесу запису і перегляду відео уривків, підписка на оновлення відеоподкастів з конкретних ресурсів робить їх принципово новим явищем в області методики навчання мов і культур.

Виділяють кілька факторів, які обумовлюють популярність подкастів для навчання іноземних мов: можливість безкоштовно завантажити подкаст на планшетний комп'ютер, мультимедійний плеєр, мобільний телефон та інші пристрої з його наступним переглядом / прослуховуванням у зручний час і в зручному місці; наявність універсальних форматів аудіо- і відеофайлів, що дозволяють їх відтворювати на більшості портативних пристроїв; періодичність, або серійність, створення нових подкастів; можливість підписки, що означає автоматичне інформування користувача про появу нових подкастів;

автентичність аудіо- та відеоматеріалів; наявність тексту (скрипту) для аудіофайлу або субтитрів для відео-файлу [2, с. 194].

Сервіс подкастів має низку важливих дидактичних характеристик: можливість розміщення в мережі Інтернет на сервісі подкастів особистих подкастів користувачів; можливість створення на сервісі подкастів особистої зони кожним автором подкасту; можливість організації мережевого обговорення змісту подкасту в особистій зоні користувача сервісу за допомогою мікро-блогу або веб-форуму; створення та модерація особистої зони здійснюється автором подкасту; розміщення повідомлень при організації мережевого обговорення змісту подкасту здійснюється хронологічно; доступність подкасту для перегляду всім зареєстрованим користувачем сервісу [4, с. 190–191].

Методичні можливості соціального сервісу подкастів під час навчання іноземної мови визначають у наступному: записи і розміщенні навчальних подкастів учнів на іноземній мові (говоріння); прослуховування / перегляді навчальних подкастів однокласників (аудіювання); організації мережевого обговорення навчальних подкастів на іноземній мові в зоні мікро-блогу або веб-форуму (письмова мова, читання); організації індивідуальної роботи учнів під час обговорення подкастів (письмова мова, читання); створення кожним учнем власної Інтернет-сторінки з особистою інформацією іноземною мовою (письмова мова, читання, говоріння) [3, с. 13].

Вважаємо, що формування іншомовної комунікативної компетентності з використанням відеоподкастів має певні переваги у порівнянні з іншими навчальними засобами. На нашу думку, вони зумовлені, по-перше, технічним засобом, за допомогою якого демонструється відеоподкаст, а, по-друге, власне його змістом. Використання відеоподкастів у навчальному процесі дозволяє, по-перше, інтенсифікувати навчальний процес, забезпечити диференціацію та індивідуалізацію процесу навчання іноземної мови; по-друге, допомагає виявити креативний підхід з боку викладача та розкрити творчий потенціал студента.

Виходячи із характеристик сервісу подкастів, власне відеоподкасти видаються нам доцільними для використання як в аудиторній, так і у самостійній позааудиторній роботі студента, але найбільш ефективним

вбачається реалізація їхнього потенціалу у самостійній позааудиторній роботі студента.

Перспективним напрямом вважаємо дослідження і розробку методики формування іншомовної комунікативної компетентності з використанням відеоподкастів.

Література

1. Володин А. А. Методика применения технологии подкастинга в обучении: монография [Текст] / А. А. Володин, А. А. Володин. – Подольск : АНО ВПО «МОГИ», 2013. – 98 с.
2. Дмитриев Д. В. Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе / Д. В. Дмитриев, А. С. Мещеряков // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Педагогика. – 2014. – № 3 (31). – С. 192–199.
3. Соломатина А. Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень): автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык) / А. Г. Соломатина. – М., 2011. – 24 с.
4. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189–201.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
6. Erben T. Teaching English Language Learners through Technology / T. Erben, R. Van, M. Castaneda. – Routledge Taylor and Francis Group New York and London, 2009. – 416 p.

Корнєва З. М.

Національний технічний університет України "КПІ"

МІСЦЕ ТА ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ПОШУКУ В СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХУ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

The talk highlights the necessity in using Internet resources for teaching ESP at tertiary schools within the limits of constructivist blended learning. The introduction of the given approach at Ukrainian universities is impossible without implementing students' Internet search for information on English web sites. The teacher should by no means neglect the students' work in the Internet and should never reject this work whatever the difficulties of organizing it are. Without such learning activities, the teaching process cannot be efficient. Only the materials that students find in the Internet can provide the volume and variety of authentic information in English sufficient for developing learners' professional communication skills.

Практичне впровадження конструктивістського підходу в курси іноземної мови в немовному ВНЗ (зокрема, за навчання студентів технічних спеціальностей) вимагає дотримання однієї обов'язкової умови. Ця умова, зокрема, пов'язана з тим, що у випадку, якщо формування навичок і вмінь професійного іншомовного спілкування буде проводитися на засадах конструктивізму, тобто через досвід змодельованої засобами мови, що вивчається, екстралінгвістичної професійно орієнтованої навчальної діяльності, то здійснення цієї діяльності потребуватиме від студентів роботи з численними іншомовними джерелами професійно орієнтованої інформації. Це необхідно для забезпечення інформаційної бази екстралінгвістичної творчої іншомовної навчальної діяльності (наприклад, для виконання навчальних проектів виучуваною мовою). В умовах вітчизняних немовних ВНЗ є тільки один спосіб забезпечити студентів достатньою кількістю іншомовних джерел професійно орієнтованої інформації (які, до того ж, студенти повинні самостійно знаходити і творчо опрацьовувати, аби їхня інформаційна діяльність відповідала вимогам конструктивістського підходу). Цей спосіб – впровадження в якості обов'язкового для студентів виду навчальної діяльності регулярного, постійного і систематизованого Інтернет-пошуку на іншомовних (англомовних) професійних і професійно орієнтованих сайтах. Така навчальна діяльність повинна бути настільки обов'язковою, що відповідні навчальні завдання з Інтернет-пошуку включаються навіть у базові підручники для навчання мови в професійних цілях (див. навчальні посібники Professional Basics, Printing and Publishing Matters, Analytical Outlines). Студенти в даному випадку проводять постійний і обов'язковий Інтернет-пошук із метою забезпечення себе достатнім обсягом іншомовної інформації для виконання експерієнційних творчих навчальних завдань – таких як підготовка презентацій із професійних питань, робота з кейсами, підготовка до проведення дискусій, проектна робота, написання звітів та есе професійного змісту і т.п.

Такий постійний і обов'язковий Інтернет-пошук перетворює навчальну діяльність на органічне і нерозривне поєднання звичайної аудиторної та позааудиторної роботи з роботою онлайн. У сучасній західній методиці це органічне поєднання отримало назву "комбінованого

навчання (*blended learning*)", яке набуває все більшого поширення, особливо в навчанні мови для спеціальних цілей – насамперед ділової англійської мови [2; 3; 4].

Вищезазначена нагальна необхідність обов'язкового включення постійного Інтернет-пошуку, тобто комбінованого навчання, у процес конструктивістського викладання іноземної мови для професійних цілей у ВТНЗ і змусила зробити висновок про важливість опори за викладання англійської мови для спеціальних цілей у ВТНЗ не просто на конструктивістський підхід, а на підхід, що базується на конструктивістському комбінованому навчанні [5]. В умовах застосування такого підходу навчальний процес реалізується через застосування таких провідних експерієнційних видів навчальної діяльності, як [1; 5]: рольових та/або ділових ігор виучуваною мовою, мозкових штурмів і дискусій, кейс-методу, презентацій, проектної навчальної діяльності, пошуку професійної інформації, підготовки письмових робіт. Необхідно відзначити дві особливості перерахованих провідних видів експерієнційної навчальної діяльності. По-перше, саме завдяки постійному і систематичному використанню шостого виду такої діяльності (пошук серед безлічі електронних джерел інформації) конструктивістський навчальний процес стає комбінованим із яскраво вираженою он-лайновою складовою. По-друге, хоча всі перераховані види (крім вищевказаного шостого) базуються на продуктивній мовній діяльності студентів, у всіх них наявне ефективне здійснення студентами іншомовної мовленнєвої продукції неодмінно передбачає попередню і дуже розгорнуту іншомовну мовленнєву рецепцію (читання та аудіювання, в першу чергу через і на основі Інтернет-пошуку).

Тому був зроблений висновок про те, що тільки експерієнційне навчання створює найкращі можливості для збалансованого і навіть інтегрованого навчання всіх чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письма – за викладання іноземної мови для професійних цілей в умовах вітчизняних немовних технічних навчальних закладів.

Література

1. Методика навчання англійської мови студентів-психологів. Монографія / [О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, Ю. В. Дегтярьова та інш.]. За заг. та

- наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Д.: Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011 – 264 с.
2. Barrett B. The Internet and Business English / B. Barrett, P. Sharma. – Oxford: Summertown Publishing, 2003. – 198 p.
 3. Sharma P. Integrating the World Wide Web into language courses / Peter Sharma // Business Issues. – 2003. – Issue 3. – P. 5–6.
 4. Sharma P. Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barrett // Oxford: Macmillan, 2007. – 160 p.
 5. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / Oleg Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

Матвеева И. В.

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова*

ОЛИМПИАДЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ

Intellectual competitions in foreign languages seek to foster interest and expertise among foreign language learners and to enhance co-operation between foreign language teachers. LUNN annually hosts face-to-face and online Olympiads in English, German, and French in local, regional and national segments for secondary school and university students.

Важная роль в реализации компетентностного подхода в образовании отводится повышению учебно-познавательной активности студентов, способствующей формированию необходимых компетенций. Педагогическая наука располагает арсеналом активных методов обучения, активизирующих познавательную и творческую деятельность. К их числу, помимо деловых игр, тренингов, семинаров, мастер-классов, относятся олимпиады. Предметные олимпиады по иностранным языкам – это форма проверки знаний, так как задания нацелены на проверку владения обучающимися всеми видами речевой деятельности на иностранном языке, а с другой стороны – олимпиада показывает возможности и перспективы, которые открывает перед человеком владение иностранным языком.

Предметные олимпиады школьников, организуемые и проводимые

на площадках ведущих вузов страны, прочно заняли место в системе отечественного образования, выполняя миссию развития и поддержки интеллектуально одаренных школьников. Наиболее массовой по количеству участников школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов является Всероссийская олимпиада школьников [2]. Современная история олимпиадного движения по иностранным языкам показывает, что наметился ряд тенденций в его развитии [5]. Система поддержки талантливых детей должна быть направлена не только на подготовку школьников к Всероссийской олимпиаде по иностранным языкам, но и на их личностное развитие и обеспечение соответствия их уровня профессиональным образовательным перспективам и потребностям.

В последнее время интенсивнее стали использовать дистанционное пространство для проведения интернет-олимпиад. НГЛУ им. Н. А. Добролюбова входит в число 11 вузов-организаторов Межрегиональной олимпиады школьников по иностранным языкам «Евразийская лингвистическая олимпиада». Координатором олимпиады выступает Московский государственный лингвистический университет. Согласно действующему законодательству, победителям и призерам олимпиады по иностранному языку могут быть предоставлены льготы при поступлении в высшие учебные заведения по специальности (направлению подготовки) в соответствии с профилем олимпиады. Таким образом, предметные олимпиады школьников – важная составляющая отечественной системы общего образования – служат своеобразным мостиком между школьным и университетским образованием и могут рассматриваться как альтернативная форма зачисления талантливых выпускников в вузы.

Олимпиадная образовательная среда в вузе предназначена для создания условий, благоприятствующих развитию как креативности студентов, так и их профессиональных компетенций. Олимпиадное движение (как форма организации обучения) – активная творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса (преподавателей и студентов) на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности, направленная на достижение целей обучения [1]. Ежегодно в апреле Совет ректоров вузов Нижегородской области, Министерство образования Нижегородской области,

Нижегородский областной Совет по научно-исследовательской работе студентов организует и проводит на базе НГЛУ им. Н. А. Добролюбова региональную студенческую олимпиаду вузов Волго-Вятского региона. В первой группе (группа А) соревнуются студенты, специализирующиеся по данному предмету, во второй группе (группа Б) соревнуются студенты, изучающие общий курс данной дисциплины. В предметных олимпиадах принимают участие студенты, изучающие соответствующую дисциплину в текущем или закончившие ее изучение в прошедшем году. Олимпиады по иностранным языкам проводятся только по группе А. Нижегородский государственный лингвистический университет является базовым вузом по проведению предметных олимпиад по английскому, немецкому и французскому языкам.

Реализация в НГЛУ с 2012 года немецко-русской инициативы – олимпиады по немецкому языку среди студентов вузов Приволжского федерального округа при поддержке Германской службы академических обменов (DAAD) – призвана способствовать улучшению качества образования, повышению мотивации студентов и совершенствованию двустороннего сотрудничества в сфере профессионального образования [3]. Предметные олимпиады всех уровней призваны не только выявить наиболее одаренных участников посредством контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, но и мотивировать их к самостоятельной учебно- познавательной деятельности в этой области, что отвечает положениям компетентностно-деятельностного подхода, актуального в образовании на сегодняшний день, и условиям изменившейся информационной среды с ускоренными процессами обновления знаний [4]. Анализируя опыт проведения школьных и студенческих олимпиад, следует отметить, что все они учитывают основные критерии европейской системы оценивания уровня владения иностранным языком и предлагают задания, позволяющие контролировать уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, под которой понимается способность и готовность обучающихся осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах в типичных ситуациях и сферах общения [6]. Коммуникативный подход в преподавании иностранного языка означает, что для успешного овладения иностранным языком

обучающиеся должны не только знать языковые формы, но также иметь представление о том, как использовать их для реальной коммуникации. Умение решать коммуникативные задачи проверяется во всех видах речевой деятельности, поэтому в программу олимпиад на всех уровнях обязательно включены пять блоков заданий. Например, в программу регионального этапа всероссийской олимпиады школьников включены конкурс понимания устной речи, конкурс понимания текста, конкурс устной речи, конкурс письменной речи, лексико-грамматический тест. Уровень сложности заданий – В1+ / В2 (для школьников), С1 / С2 (для студентов) – и тематика привязаны к возрастной группе.

Анализ структуры заданий предметных олимпиад по иностранным языкам, результатов их выполнения, равно как и дальнейшая профессиональная траектория победителей и призеров олимпиад, позволяет констатировать, что использование олимпиадного движения как одной из форм организации обучения способствует системному и более глубокому усвоению студентами профессиональных знаний, умений, навыков, формированию профессиональных компетенций и вносит весомый вклад в подготовку конкурентоспособных специалистов.

Литература

1. Пучков Н. П. Олимпиадное движение как форма организации обучения в вузе: Учебно-методическое пособие / Н. П. Пучков, А. И. Попов. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 180 с.
2. Саможенов С. Н. VII Всероссийская олимпиада школьников по немецкому языку / С. Н. Саможенов, И. В. Матвеева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2010. – № 10. – С. 221–224.
3. Саможенов С. Н. Третья олимпиада по немецкому языку среди студентов вузов Приволжского федерального округа / С. Н. Саможенов, Е. В. Плисов, Г. Маттиас // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2015. – № 29. – С. 163–164.
4. Соломин В. П. Педагогические кадры: новый образ, новое образование / В. П. Соломин, С. А. Гончаров // UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2013. – №2. – С. 3–11.
5. Трубицина О. И. Интенсификация подготовки талантливой молодежи к интеллектуальным соревнованиям по иностранным языкам / О. И. Трубицина, М. С. Переверткина, Н. А. Шегай // UNIVERSUM:

Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 4. – С. 161–169.

6. Трубицина О. И. Формирование коммуникативной компетентности учащихся общеобразовательной школы на уроках иностранного языка / О. И. Трубицина // Формирование коммуникативной компетентности школьников: Коллективная монография / Под общ. ред. Н. Д. Андреевой. – СПб.: Свое издательство, 2013. – С. 13–21.

Понсуй А. В.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ З КРАЇНОЗНАВСТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ ДО ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ

These theses deal with using of country-specific materials during the foreign language lessons. To ensure effective communication the pupils have to overcome not only the language barrier but also the cultural barrier. Working with linguo-country-specific texts, authentic letters, geographical maps and calendars, with non-verbal forms, proverbs, idiomatic expressions and with genuine ads, newspapers, magazines contributes in modeling of language environment during learning process. This contributes to the education of pupils in the context of the dialogue of cultures, introduces the common values and creates the ability to communicate in a foreign language.

У процесі викладання іноземної мови особливий пріоритет віддається структурі мови наших днів і суспільному змісту мови. Процеси глобалізації в сучасному світі в останні десятиліття вплинули на всі сфери людської діяльності. Різке зростання економічних і культурних контактів підвищило значимість володіння іноземними мовами. В останні роки велика увага приділяється питанням використання іноземної мови як інструменту спілкування в діалозі культур. Найбільш важливим у викладанні іноземних мов вважається комунікативна поведінка, соціокультурні стереотипи мовного спілкування. Основна мета навчання іноземної мови полягає в розвитку особистості учня, здатного і бажуючого брати участь у міжкультурній комунікації.

Виходячи з поставлених цілей в зміст навчання країнознавства на уроках іноземної мови включаються такі компоненти: лінгвокраїнознавчий, що включає в себе знання, розуміння реалій (слів,

що позначають предмети національної культури) і вміння їх вживати, а також фонову лексику, фразеологізми, прислів'я як джерело національної культурної інформації; знання країнознавчих тем, пов'язаних із загальними знаннями про країну; текстовий матеріал, що міститься в підручниках і навчальний матеріал з країнознавства і загально навчальний компонент. У підтримці інтересу учнів до іноземної мови протягом всього періоду навчання велику роль відіграє введення на уроках елементів країнознавства і лінгвокраїнознавства. Це сприяє вихованню учнів у контексті діалогу культур, знайомить із загальними цінностями, служить опорою для підтримання пізнавальної мотивації, і формує здатність до спілкування іноземною мовою. Адже подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективного спілкування між представниками різних культур, для цього потрібно подолати бар'єр культурний [2, с. 88].

В рамках шкільної освіти є лише тип навчання поза мовного середовища. В умовах відсутності реальної мовної середовища, стислих рамок уроку і нестачі країнознавчого матеріалу для формування різнобічної соціокультурної компетенції учнів необхідна присутність в тому чи іншому вигляді компонентів атрибутів мовного середовища країни, чия мова вивчається на уроках. Моделюванню мовного середовища в освітньому процесі допоможе робота з лінгвокраїнознавчими текстами, робота з автентичними листами, робота з географічними картами та календарями, робота з невербальними формами, прислів'ями, ідіоматичними висловлюваннями та робота з автентичними оголошеннями, газетами, журналами, листівками, побутовими предметами, атрибутикою [4, с. 55].

Пізнання чужої культури полягає в пошуку відмінностей між зразками своєї і чужої культури і усвідомленням цієї культури [1, с. 63]. Тексти країнознавчого характеру займають велике місце в процесі навчання іноземної мови. Зміст таких текстів має бути значущим для учнів, мати для них новизну. У поняття культури при відборі текстів повинні включатися такі аспекти як: географія, міста-пам'ятники, звичаї, традиції, самосвідомість народів, видатні люди, система освіти, живопис, архітектура, скульптура, класична та народна музика, проза, поезія, фольклор, пам'ятники мистецтва, літератури, кіно, театр, ЗМІ, ТБ, громадські та релігійні організації, фонди.

Підручники з іноземних мов містять матеріал країнознавчого характеру, який дозволяє забезпечити реалізацію соціокультурного компонента, пропонуючи інформацію про країни, чия мова вивчається, розвиваючи вміння учнів представляти свою країну в порівнянні з іншими країнами. Учні вчаться будувати мовну і немовну поведінку з урахуванням особливостей культури, що вивчається при розумінні єдиної системи етнічних цінностей народів. Навчальний матеріал подається і відпрацьовується в завданнях, які моделюють ситуації реального повсякденного застосування мови. Підібрані актуальні і цікаві матеріали про життя в цих країнах, пізнавальні тексти, фотографії та ілюстрації роблять їх прекрасним доповненням до традиційних шкільних підручників з одного боку [3, с. 48]. З іншого – система додаткових текстів покликана розширити і поглибити лінгвокраїнознавчу інформацію, що отримується школярами на уроках іноземної мови.

У роботі з автентичними листами вирішуються наступні завдання: навчити правильно оформляти лист іноземною мовою, правильно підписувати конверт, навчити розуміти і правильно осмислювати зміст текстів, навчити висловлювати свою думку на основі інформації, що міститься в тексті, вести бесіду, відстоювати свою точку зору, вчити застосовувати отримані знання в письмовій формі в ситуаціях, близьких до реальних. Автентичні листи відрізняються від звичайних текстів своєю простою повсякденною мовою [4, с. 93]. При цьому дітям цікаво буквально все: від зображення на марках, конвертах і листівках, закінчуючи почерком, не кажучи вже про зміст. Справжність листування є потужним засобом мотивації учнів в їх прагненні оволодіти навичками написання листів. Вивчення правил написання ділових листів має практичну мету, адже вивчається структура, вступні фрази, вітання (звернення), заключні фрази, приблизна схема послідовності викладу подій в основній частині листа. Хоча листування займає незначне місце в змісті навчального матеріалу, але воно здатне оживити, урізноманітнити традиційні уроки іноземної мови та підтримувати інтерес учнів до її вивчення.

Географічні карти і календарі є не тільки прекрасним додатковим наочним матеріалом при вивченні іноземної мови в середніх і старших класах, але й сприяє розвитку зорової пам'яті, логічного і аналітичного мислення учнів і дозволяє закріплювати вже наявні знання з географії

[3, с. 67–68], наприклад назви федеральних земель Німеччини та Австрії, назви найбільших міст, річок, інших географічних об'єктів і їх розташування. Оригінальні календарі із зображеннями місцевих пам'яток і пейзажів також відіграють свою незамінну роль, розвиваючи уяву учнів. Під час вивчення теми про визначні місця Великої Британії календарі із зображенням, наприклад, замків, допоможуть оживити подачу такого матеріалу.

Матеріали про невербальні форми спілкування, прислів'я, ідіоматичні висловлювання не тільки дають глибоке уявлення про мову і культуру країн, чия мова вивчається, а й, що більш значуще, "роблять іноземну мову максимально іноземною" [1, с. 114]. Саме невербальні форми спілкування дають змогу визначити у співрозмовникові, представником якої нації він є. При вивченні вищезгаданого матеріалу відбувається максимально можливе наближення до мови, яку вивчають. Те, що ми чуємо, не завжди те, що нам говорять, тому так важливі невербальні засоби спілкування, які часом передають більше, ніж можна висловити словами (тон, крик, тембр), в тому числі мова жестів.

Прислів'я та ідіоматичні висловлювання часто передають характер народу та його моральні цінності [1, с. 57]. Деякі іноземні і українські прислів'я мають загальне значення і можуть перекладатися дослівно з однієї мови на іншу. Наприклад, німецьке "Morgenstunde hat Gold im Munde" має український еквівалент "Рання година держить золото в роті". В інших випадках значення однієї прислів'я можна перекласти різними способами: англійською "Once bitten, twice shy" може бути виражене українською "Обпікшись на молоці, будеш дути на воду" або "Лякана ворона куца боїться".

Робота з автентичними оголошеннями, газетами, журналами, листівками, дає змогу отримувати свіжу інформацію про події та реалії в країнах, чия мова вивчається [3, с. 97]. Отримана може бути використана як при проведенні уроків при вивченні відповідної теми, так і під час позакласної роботи з іноземної мови.

Всі перераховані форми введення матеріалів країнознавчого змісту сприяють передачі школярам іншомовної культури, сприяють їх залученню до діалогу культур, розвивають їх творчі та пізнавальні вміння, підвищують і підтримують інтерес до вивчення іноземної мови.

Література

1. Funk H. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche / Funk H. – München: Druckhaus Langenscheidt, 2004. – S. 198. – Literaturhinweise. : S. 183–188.
2. Maar M. Bild und text. Literarische Texte im Unterricht / Maar M. – München: Goethe-Institut, 2003. – S. 196. – Literaturhinweise. : S. 185–189.
3. Macair D. Bilder in der Landeskunde / Macair D. – Berlin: Druckhaus Langenscheidt, 1996. – S. 192. – Literaturhinweise. : S. 184–189.
4. Weidemann B. Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand / Weidemann B. – Stuttgart: Hans Huber Verlag, 2001. – S. 149. – Literaturhinweise. : S. 136–140.

Прокопенко О. І.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

РОЛЬ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХІДУ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

The article analyses the role of personality oriented approach in the organizational process of extracurricular activities in English language with basic school pupils. The modern conditions of extracurricular activities in English language have been analyzed, the role of personally oriented approach during extracurricular activities organization as a reserve for forming foreign communicative competence with pupils of basic school has been determined.

Метою навчання англійської мови (АМ) у рамках базового курсу є оволодіння учнями основами іншомовного спілкування, у процесі якого здійснюється освіта, виховання та розвиток особистості.

У програмі з іноземної мови (ІМ) передбачений мінімально достатній рівень оволодіння комунікативної компетентністю. В умовах звичайної загальноосвітньої школи, де на вивчення АМ виділяється в середньому 2–3 години на тиждень і де комунікація англійською мовою закінчується з дзвоником з уроку, досягти поставлених цілей досить важко.

Ми вважаємо, що одним із існуючих факторів, що сприяють успішному вивченню АМ, є організація позакласної роботи (ПЗР).

Саме ПЗР з АМ є доповненням до навчально-виховної роботи у школі, що сприяє закріпленню та застосуванню засвоєних учнями знань, умінь та навичок, розширенню їх кругозору. Така робота є стимулом до здобуття самостійних занять АМ та самовиховання.

Загальновідомо, що основна сучасна школа (5–9 класи) охоплює підлітковий період розвитку особистості, якому притаманний цілий ряд специфічних характеристик: якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими.

Можливості іноземної мови як навчального предмету в реалізації стратегічної спрямованості основної школи на розвиток особистості учнів істинно унікальні. У процесі оволодіння учнями англійським спілкуванням у них формується основні процеси становлення характеру та інтелектуального розвитку. Крім того, залучення їх за допомогою англійської мови до культури іншого народу дозволяє учням усвідомити себе як особистість, яка належить до певної соціокультурної спільноти людей, з одного боку, а з іншого – виховує у них повагу та толерантність до іншого способу життя.

Контекстом системного розвитку як різних аспектів особистості, так і різновидів діяльності підлітка слугує особистісно-діяльнісний підхід [2, с. 54]. Коротко розкриємо наше трактування суті цього підходу щодо підлітка.

Особистісно-діяльнісний підхід дедалі більш настійливо утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, зокрема ПЗР, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості того, хто навчається. Сьогодні вже немає сумніву у тому, що сучасне навчання повинне бути особистісно орієнтованим та діяльнісним. Упродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці.

Діяльнісний підхід до життя взагалі є видатним досягненням психології. Він заснований на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і діяльністю

обумовлюється [1, с. 18]. Із сказаного вище випливає, що діяльнісний підхід повинен реалізуватися і у навчанні, тобто процес навчання необхідно розглядати як діяльність особистості. Як стверджує І. С. Зимня [2, с. 64], організація навчання на основі особистісно-діяльнісного підходу означає, що всі методичні рішення викладачів повинні переломлюватись через призму того, кого навчають: його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей. Отже, як бачимо, особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Беручи до уваги результати досліджень особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, ми вважаємо, що здійснення особистісно-діяльнісного підходу у ПЗР з АМ можливе за такої організації освітнього процесу, коли спочатку визначається суб'єктивний досвід кожного учня через вивчення його здібностей та індивідуальних характеристик, способів виконання навчальної роботи. Саме у цих індивідуальних характеристиках і відображається особистісна орієнтація того, хто навчається, на проробку навчального матеріалу, його суб'єктивний вибір змісту, виду і форм предметного матеріалу, вибір раціональних прийомів виконання навчальної діяльності, яка приведе до найбільш міцного, легкого і продуктивного засвоєння.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, діяльності та розвитку особистості. Розв'язання проблеми побудови та запровадження особистісного підходу не слід розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці принципи та знання про особистість, її розвиток, засоби його стимулювання і штучно об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Фактично ж з огляду на стан дослідження проблеми особистості у сучасній психології та педагогіці майже всі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісно-діяльнісного підходу потребують подальшого суттєвого опрацювання або корекції у різних аспектах і узгодження одне з одним у цілісному контексті. Особистісно-

діяльнісний підхід визначається як єдність особистісного і діяльнісного складників, хоча, природно, такий поділ є умовним і проведений суто з гностичною метою. Обидва складники підходу взаємопов'язані, оскільки учень основної школи виступає водночас активним суб'єктом навчально-виховної та англomовної мовленнєвої діяльності, які, у свою чергу, поряд з іншими видами діяльності, зокрема, проектною, визначають його особистісний і діяльнісний розвиток.

У контексті особистісно-діяльнісного підходу до організації позакласної роботи учнів основної школи, що продовжують вивчення англійської мови, ми розглядаємо підлітка як активного суб'єкта учіння, що спрямоване на оволодіння англomовною діяльністю. Ознаками особистісного підходу стають: готовність дивитися на кожную дитину як цікавий, привабливий, загадковий світ, достойний постійного пізнання; впевненість у тому, що кожний вихованець гідний поваги; визнання за кожним права на несхожість, на індивідуальність поглядів, захопленнь, інтересів, рис характеру; бачення організації роботи з дітьми як взаємодії особистостей, де кожен учасник не тільки ставиться до своїх партнерів, як до особистостей, а й себе відчуває особистістю (наявність саморефлексії, постійного самоудосконалення, самоіронії тощо).

У нашому дослідженні підґрунтям особистісно-діяльнісного підходу є той факт, що становлення та розвиток особистості відбувається у різноманітних видах діяльності. Реалізація цього підходу передбачає моделювання структури навчально-виховної діяльності учнів, спрямованої на особистісний розвиток дитини як "автора діяльності". Дефініція "автор діяльності" об'єднує поняття "суб'єкт діяльності" і "розвиток власної особистості". У цьому підході повинні бути закладені умови для самоздійснення, самоактуалізації, самореалізації учнів, тим самим забезпечуючи спрямування їх діяльності на становлення особистості [4, с. 34].

Література

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська та ін. – К.: Каравела, 2006. – 344 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр, и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

3. Основи формування іншомовної комунікативної компетенції у середній загальноосвітній школі: навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів (за спец. "Іноземна мова") / Кол. авт. під керівн. проф. П. О. Беха. – К.: ТОВ "Вольф", 2009. – 292 с.
4. A Personality Orientated Approach to EFL Teaching. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-personality-orientated-approach-efl-teaching>.

Сикалюк А. И.

Черниговский национальный технологический университет

КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ (COOPERATIVE LEARNING) НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

The technology of cooperative learning of the students at English classes is considered in the article. The characteristics of cooperative learning as well as the role of interaction between a lecturer and a student have been defined. One of the variants of cooperative learning – Student Team Learning – has been analyzed.

Современные требования к специалистам различных профилей стимулируют преподавателей и ученых к поиску новых подходов в преподавании иностранного языка, в частности английского. Кроме того, возникает необходимость ознакомления студентов с новыми формами организации работы на практических занятиях в высших учебных заведениях с использованием инновационных технологий и методов обучения.

Технология кооперативного обучения (cooperative learning) как раз и является одной из инновационных технологий обучения английскому языку. Она основана на кооперации участников педагогического процесса. Эта технология предполагает распределение между преподавателем и студентами таких функций, как организация группы, объяснение и инструктирование, контроль, оценивание. Преподаватель и студенты совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии кооперации, сотрудничества, сотворчества.

Кооперация не является самоцелью, а налаживается для того, чтобы студент приобретал знания и способы деятельности, опыт общения и социальной активности. Она необходима для того, чтобы он умел

трудиться в большом коллективе, в малой группе и, если необходимо, индивидуально.

Признаками кооперативного обучения являются: осознание общей цели, которое мобилизует преподавателя и студента, стремление к её достижению, взаимная заинтересованность в этом, положительная мотивация деятельности; высокая организация совместного учебного труда участников учебного процесса; взаимное доверие, доброжелательность, взаимопомощь при затруднениях и учебных неудачах. Данный стиль несовместим с авторитарным отчуждением между учащимися и взрослыми, преобладанием прав у преподавателей и обязанностей у студентов. Это методика обучения стимулирует самостоятельность, интерес у студентов, их практическую и интеллектуальную инициативу, творчество, а также взаимодействие учащихся друг с другом, их деловое общение и коллективную ответственность за результат общего труда.

Известно, что эффективность учебного процесса во многом определяется умением преподавателя организовать педагогическое общение со студентом. Поэтому методологические аспекты педагогического общения являются объектом тщательного изучения, которое проводят многие психологи и педагоги (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, В. А. Канн-Калик, А. А. Леонтьев и др.). В психолого-методической литературе рассматриваются также различные вопросы учебной кооперации в процессе обучения (И. Л. Бим, В. А. Бухвалов, Е. И. Пассов и др.).

В наши дни «процесс обучения иностранному языку понимается не как индивидуальная деятельность учащегося с учебным материалом, а как особым образом организованное общение или особая разновидность общения». Важной функцией такого общения на занятии является установление взаимодействия между студентом и преподавателем, в ходе которого реализуется задача присвоения студентом речевого опыта на новом для него языке. Процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодействие как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами.

В условиях кооперации основными орудиями преподавателя становятся просьбы, советы, похвала, одобрение или доброжелательное порицание. Преподаватель акцентирует внимание студентов на

содержательном аспекте деятельности, раскрывая цель и мотив каждого задания (что нужно сделать и для чего). Основной формой учебной деятельности в этом случае является совместная увлечённость коммуникативно-познавательной деятельностью, живое общение педагога со студентами. Ведущим девизом их совместной деятельности является лозунг «Действуем вместе!». Что касается студента, то благодаря благоприятным межличностным отношениям, он не испытывает страха сделать языковую ошибку, быть не понятым, чувствует себя раскованно и свободно.

Кооперативное обучение как раз предусматривает все уровни общения: общения учащихся друг с другом, студента с преподавателем, в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в процессе его учащиеся поочередно выполняют разные социальные роли – лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя.

Одним из вариантов кооперативного обучения является *Student Team Learning* (STL, обучение в команде), где особое внимание уделяется «групповым целям» (team goals) и успеху всей группы (team success). Его можно достичь только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой, проблемой, вопросом.

Таким образом, задача каждого студента состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, а в том, чтобы познать что-то вместе, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг каждый. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, совместном решении поставленной перед ними проблемы, поскольку успех команды зависит от вклада каждого.

Обучение в команде сводится к трем основным принципам:

а) «награды» (*team rewards*): команды получают одну на всех оценку их совместной деятельности в виде баллов, какого-либо сертификата, значка отличия, похвалы и т.д.;

б) *индивидуальная (персональная) ответственность* каждого студента означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды

следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь тому, кто в ней нуждается, касательно усвоения и понимания материала;

в) *равные возможности для достижения успеха* означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. В связи с этим, сравнение проводится не с результатами других студентов этой или других групп, а с собственными, ранее достигнутыми результатами.

Таким образом, кооперативное обучения (cooperative learning) в значительной мере влияет на социальный контекст обучающей среды. При обучении в сотрудничестве главной силой, влияющей на учебный процесс, является влияние коллектива, учебной группы, что практически невозможно при традиционном обучении.

Сыч М. А.

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

The article deals with the aspects of forming a multicultural personality by means of modern educational technologies in higher educational establishments. Application of such technologies has become an integral part of the educational process aimed at modeling a successful personality able to operate adequately within a dialogue of cultures.

Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации требуют активизации процесса поиска более эффективных условий и механизмов воспитания молодежи, способной к диалогу с представителями различных культур, повышения коммуникативной компетенции, совершенствования филологической подготовки. Поэтому подготовка и воспитание разностороннего специалиста, обладающего высоким уровнем культуры, – главная проблема образования сегодня. Реалии современного поликультурного общества, в котором тесно переплетаются интересы различных народов, наций, культур диктуют необходимость разработки и применения новых методических принципов, подходов и технологий к формированию новой

языковой личности в условиях расширения коммуникативного пространства человечества.

Развитие и формирование такой личности является актуальным вопросом современной педагогической теории и практики, поскольку современное общество, которое находится на информационном этапе своего развития, характеризуется интенсификацией взаимодействия различных культур, широким применением компьютерной техники, глобализацией всех сфер общественной жизни и ростом межкультурного и межличностного общения.

Проблемы формирования межкультурной компетенции широко исследуются в разных аспектах отечественными и зарубежными учеными (Н. В. Барышников, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, О. А. Леонтович, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, В. П. Фурманова, М. Байрам, Г. Р. Хаммер, Р. Мерфи). Представляется актуальным изучение теоретических и практических основ, а также особенностей формирования межкультурной компетенции личности как системы знаний о культуре, умений практического взаимодействия с представителями иных культур, качеств личности, необходимых для достижения взаимопонимания, эффективного общения с представителями изучаемого иностранного языка и иноязычной культуры.

Современная дидактика требует от преподавателя вуза наличия навыков управления и развития личности студента. Преподаватель сегодня должен владеть всем имеющимся инструментарием методов обучения. Особое внимание уделяется целостной личности студента, который желает получить знания и стремиться к максимальной реализации своих возможностей на практике. Современные технологии направлены на достижение личностью перечисленных выше качеств через самореализацию и самовоспитание. В этой связи традиционные дидактические методы основаны на технологии объяснения, а современные дидактические методы основаны на понимании и взаимопонимании.

Современные методики и технологии обучения иностранному языку делают акцент, в отличие от традиционных, на общении преподавателя со студентом как с равноправной личностью. Это – диалог со студентом, которого надо поднять на уровень знания педагога и зажечь в нем желание познать больше, чем ему преподнесли в школе. Поэтому

основная задача педагога в современной дидактике заключается не на познании дисциплины, а на общении, основанной на взаимопонимании педагога и студента. Творчество, исследовательский поиск – вот те базовые понятия, которые должны лежать в основе каждого лекционного, лабораторного или практического занятия.

На этапе обучения в вузе интеллектуальные способности студентов требуют дальнейшего развития, оттачивания и совершенствования. В конечном итоге студента необходимо научить самостоятельно справляться с профессиональными задачами и жизненными проблемами.

В практике обучения в вузе до недавнего времени практически не использовались учебные игры. Современная методика преподавания в вузе сегодня использует игровые формы обучения в качестве современной технологии для освоения темы и даже раздела учебной дисциплины. Определение места и роли игровой технологии в вузовской практике, сочетания элементов игры и исследовательского учения во многом зависят от осознания педагогом функций дидактических игр.

Специфику использования игровой технологии в аудитории в значительной степени определяет игровая среда. Особенности игры в студенческой аудитории является нацеленность на самоутверждение в обществе, стремление к самореализации, ориентация на развитие речевой деятельности. Остановимся на некоторых из них.

Для студенческой аудитории можно применять различные модификации деловых игр это: имитационные, операционные, ролевые игры, психологические и логические игры, занятия-экскурсии, занятия-головоломки и т.д.

Деловая игра на практических занятиях используется для решения комплексных задач. Проведение деловой игры поможет студентам усвоить новый материал и закрепить пройденный, развить творческие способности, сформировать прочные умения и навыки.

Операционные игры помогают отработать выполнение конкретных специфических операций. Игры этого типа являются практическими и проводятся с реальными данными.

Для имитационных игр характерно построение имитации деятельности какого-либо предприятия или его подразделения. Сценарий имитационной игры должен содержать описание и назначение имитируемого процесса.

Ролевая игра поможет отработать тактику поведения, и выполнения функциональных обязанностей конкретного должностного лица.

Психологическая игра основана на конкретной психологической ситуации, в которую попадают студенты. Ситуация разыгрывается и анализируется поведение личности в той или иной обстановке.

Логическая игра развивает мышление и творческое начало у студентов, помогает найти неординарные решения сложных на первый взгляд, задач.

В имитационных играх могут воспроизводиться как хозяйственные, правовые, социально-психологические, математические, так и другие механизмы, которые определяют поведение студентов, их взаимодействие между собой в конкретной имитационной ситуации.

Занятие-экскурсия может проводиться как виртуально, так и непосредственно на выезде на объект. Такое занятие приближается к поисковой, исследовательской деятельности, где основной задачей лектора является не столько передать информацию, сколько как экскурсовод, приобщить обучающихся к объектам культурного наследия.

Занятие-головоломка относится к активному методу обучения. Главная особенность такого метода – интрига, которая раскрывается в ходе занятия. Такие занятия хороши для точных дисциплин: физики, математики, инженерной графики.

Таким образом, проблемное обучение – это процесс, при котором преподаватель, создает разнообразные проблемные ситуации и организует деятельность студентов по решению ситуативных учебных проблем. Это обеспечивает оптимальное сочетание самостоятельной поисковой деятельности студентов с усвоением готовых научных рекомендаций.

Конечно же, в методике преподавания имеются разнообразные современные педагогические технологии, которые не менее эффективны и прекрасно зарекомендовали себя в дидактике. К таким технологиям можно отнести систему развивающего обучения, направленную на формирование интеллектуальных качеств студентов.

Проектные технологии ориентированы на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определённого отрезка времени. Они взаимодействуют друг с другом и преподавателем, роль которого

меняется от контролера до равноправного партнера и консультанта. Собирая и анализируя информацию, студенты делают устные и письменные сообщения, советуются друг с другом, ведут дискуссии. Применение данной технологии позволяет воспитывать и развивать самостоятельность студентов в проявлении себя, поскольку в процессе групповой совместной деятельности они, прежде всего, учатся высказывать свою точку зрения, слышать других, избегать конфликтов, в случаях, если собственное мнение не совпадает с мнением товарища, учатся поиску согласия, выработке общего мнения о цели и способах действия.

Таким образом, применение инновационных (в нашем случае – игровых и проектных) технологий на занятиях по иностранному языку, через межкультурное общение способствует развитию личностных качеств студентов.

Ярошук М. В.

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОЕКТОВ

New methods of teaching nowadays require new forms in the process of education. The main task of a teacher is to create such conditions that give the students opportunity to show their activity and creativity. Students wish to use new devices to make their process of education more interesting. And exactly various Internet-projects and Skype-conferences help to make the process of education more differential to broaden pupils' horizons.

Общение является тем видом человеческой практики, с которым психологи, педагоги и методисты всего мира единодушно связывают рождение внутреннего мира человека, формирование его сознания и самосознания, познавательной способности и общей активности, т.е. реальное развитие всех сторон человеческой психики и личности в целом.

Современное языковое образование, в частности, иноязычное, озабочено проблемами обучения аспектам иноязычной языковой деятельности: фонетико-интонационной и лексико-грамматической корректности, глубине и широте содержания, композиционной

стройности, целостности, связности ее продуктов – письменных текстов и устных речевых высказываний.

Однако среди названных осваиваемых сторон речевой деятельности мы не найдем ни одного параметра собственно общения, ни одной характеристики, отражающей эффективность собственно человеческих взаимоотношений. Все вышеуказанные стороны отражают характеристики текстового продукта общения. А ведь итоговым продуктом общения является в реальном общении система отношений, развивающаяся в самом процессе и обуславливающая развитие всех сторон личности субъектов общения, в том числе и его языковую и речевую стороны.

Е. И. Пассов определяет общение как социальный процесс, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру. Значит, для полноценного овладения любым иностранным языком в первую очередь необходимо знакомство с культурой страны, с нравами и обычаями людей. Знакомство с культурой, литературой, искусством народа, язык которого изучают ученики, не только поможет лучше понять и усвоить языковые тонкости, но и повысит мотивацию к изучению языка.

Именно с этой целью осуществляются Интернет-проекты, позволяющие четко, структурированно и мобильно организовать активную познавательную деятельность учащихся, оптимизировать, интенсифицировать учебный процесс, увеличить объем познавательной информации, которая имеет личностный смысл для обучающихся. Кроме того, участие в подобных проектах актуализирует творческие способности учащегося, помогает овладеть стратегиями учения, стимулирует развитие социолингвистической компетенции.

Сущность данного понятия предлагаем понимать как интегративную способность коммуникантов модифицировать языковые формы в соответствии с особенностями ситуации и контекста общения в отличном от собственного лингвосоциума, также отвечающую владение вариативностью языка, фоновыми знаниями и разнообразными речевыми стратегиями в процессе коммуникативной деятельности с представителями иной лингвистической культуры. Использование информационных технологий, в частности Skype, предоставляет

обучающимся возможность реального общения с носителями языка, что является важным условием в технологиях, в частности Skype, предоставляет обучающимся возможность реального общения с носителями языка, что является важным условием в процессе формирования социолингвистической компетенции. Skype в совокупности с проектной технологией позволяет преподавателю организовать новую по форме и содержанию учебно-проектную деятельность учащихся, способствующую успешному формированию необходимых компетенций. Известны примеры успешного использования e-mail для формирования необходимых компетенций. Так, участвуя в e-mail-проектах, учащиеся в первую очередь овладевают письменной речью, что позволяет обучающимся общаться в реальных контент-обусловленных коммуникативных ситуациях, а это, в свою очередь, способствует развитию социолингвистической компетенции. E-mail-проекты, являясь асинхронными, позволяют тщательнее работать над текстами, проводить определенную исследовательскую работу и осуществлять особую подготовку. Однако, они не дают возможность осуществлять непосредственное общение на иностранном языке. Skype-проект, сохраняя все плюсы e-mail-проектов, основан на непосредственной коммуникации учащихся с носителем языка. Учитель выступает в качестве координатора и модератора проекта. Успешным проект может быть только в том случае, если он хорошо спланирован и в него включены интересные темы, соответствующие уровню обученности учащихся. Необходимо найти партнеров и обсудить с ними тематику предстоящей деятельности, затем определяются временные рамки проекта и конечный продукт, который планируется получить по завершении проекта. Условно работу над проектом можно разделить на четыре этапа: иницирующий, подготовительный, интерактивный и результирующий. На первом этапе определяется тема/проблема, ее актуальность, интерес к ней учащихся. На подготовительном этапе решаются вопросы, связанные с преодолением трудностей языкового и речевого характера, со сбором фактического материала по данной тематике. Интерактивный этап представляет собой непосредственную коммуникацию с зарубежным партнером в виде 45-минутной еженедельной скайп-сессии. Результирующий этап направлен на анализ

работы группы в целом и каждого учащегося в отдельности, а так же рефлексию.

Реализация международных Skype-проектов способствует формированию учебно-исследовательских умений обобщать материал в виде отчета, доклада, реферата, пользоваться справочными материалами; коммуникативных умений; лингвистических знаний в процессе овладения лексико-грамматическим материалом по теме; самостоятельного критического мышления.

Выполнение международных проектов позволяет сформировать, углубить и расширить способность обучающихся продуцировать собственные речевые высказывания, умение установить и поддержать контакт с собеседником, умение проводить селекцию языковых форм согласно установленному стилю общения и правилам речевого этикета, умение оперировать набором социальных и ситуативных ролей, углубление фоновых социокультурных знаний о стране изучаемого языка.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Колесник Е. С.

*Черниговский национальный педагогический университет
имени Т. Г. Шевченка*

ИНТЕРПРЕТАЦИИ НАСЛЕДИЯ УИЛЬЯМА ШЕКСПИРА В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ XX ВЕКА

In the Russian culture of XX st. both theoretical and artistic interpretation of the Shakespearian heritage were well represented. There were quite distinct tendencies in both. The critics paid more attention to the social problematic, often ignoring the spiritual level of plays. The translators and directors also often tried to accentuate the democratic views of the author.

В наиболее общем смысле *интерпретацию* можно разделить на теоретическую и художественную. Основным итогом *теоретической* интерпретации выступает критический трактат, *художественной* – произведение искусства. В нашем случае их границы несколько размыты, поскольку труды многих теоретиков достигают уровня высококачественной прозы, в то время как «практики» нередко оставляли фактически и методологически интересные комментарии к своей работе.

Рассмотрим сначала тенденции теоретического исследования наследия У. Шекспира.

В целом, для советского шекспироведения был характерен высокий исследовательский уровень, предполагающий взвешенное изложение фактов и четкую аргументацию теоретических положений. Однако, к сожалению, в популярных изданиях, как правило, имело место значительное упрощение трактовок.

Одной из центральных тем исследования был и остается *исторический контекст* творчества Шекспира. Активно разрабатывалась проблематика влияния Шекспира на дальнейшее развитие мировой

культуры, хорошо изучена была история сценических постановок шекспировских пьес.

Фундаментальным вопросом было мироотношение У. Шекспира. Поколение исследователей, чьи труды вышли в 1960–70-х годах, признавало наличие в его мировоззрении сложнейших и неразрешимых противоречий. Ю. Шведов, рассмотрев творчество Шекспира в динамике, выделил среди его трагедий две группы: «кризисные», отражающие глубокую идейную неудовлетворенность автора (1599–1602 гг.: «Юлий Цезарь», «Гамлет»), и «оптимистические» (после 1604 г.: «Король Лир», «Макбет», «Антоний и Клеопатра», «Кориолан»), где показана неотвратимость крушения зла [12, с. 360–361].

Следующим популярным объектом изучения была *поэтика пьес*. Методологическую основу для дальнейшего изучения вопроса заложили выдающиеся английские шекспирологи XIX века. В некотором смысле, советские исследователи продолжили и развили именно англоязычную традицию XIX века, в то время как само англо-американское шекспироведение стало развиваться в других направлениях (от психоанализа до «новой критики»).

В целом, критика советских времен концентрировалась на *антропологической* и *социальной* проблематике шекспировских пьес, относительно мало интересуясь космологическими и, тем более, теологическими вопросами. Появлялись глубокие исследования, выходящие за рамки классового подхода, такие как монография М. Барга «Шекспир и история», посвященная историософии Шекспира.

Теория и практика постсоветской интерпретации Шекспира в России нередко колеблется между некритическим повторением хрестоматийных положений и сенсационной «новизной» (напр. статья Н. Гранцевой, где все конфликты трагедий рассматриваются как стычки мафиозных кланов, производящих операции по переделу собственности).

Вторым направлением постижения шекспировского наследия является *художественная интерпретация*.

Первый ее вариант предполагает *замену* авторского текста его аналогом, созданным специально для определенной категории

потребителей. Сюда относится перевод, а также редактирование текста, включающее создание упрощенных версий.

Одна из общепринятых классификаций делит переводы на два типа: ориентированные на цель, и ориентированные на источник. Шекспира в СССР переводили, придерживаясь и того и другого подхода.

Многие произведения были известны в нескольких *альтернативных переводах*, о сравнительных достоинствах которых велись горячие дискуссии. В частности, это относится к сонетам. До сих пор своеобразным «стандартом» остаются переводы С. Маршака, сочетающие ясность мысли с гармоничностью формы. Однако ценители точности нередко предпочитают менее блестящие, но близкие к оригиналу переводы А. Финкеля.

Среди переводчиков драм центральное место занимает Б. Пастернак, во многом определивший всю советскую традицию понимания Шекспира. Как и С. Маршак, он был сторонником осовременивающего перевода. Тексты Пастернака понятны и эмоциональны, что и вызвало их популярность среди издателей и постановщиков. Но отклонения от первоисточника в них порой доходят до того предела, за которым начинается уже не перевод, а переложение. Характерно занижение стиля, например, в «Ромео и Джульетте» «влюбленные с несчастливыми звездами» превращаются в «детей главарей», откуда не так уж далеко до вышеупомянутого «предела собственности». В целом, «доминанта отклонений» отражает серьезные ментальные и мировоззренческие различия автора и переводчика.

Выгодно отличается перевод «Короля Лира» О. Сороки, сочетающий точность с живым, понятным, эмоциональным языком.

Вторым вариантом художественной интерпретации является прочтение, направленное на толкование и донесение до новой аудитории авторского текста без его существенных изменений. Сюда относится *театральная постановка и экранизация*.

Пьесы Шекспира являются открытыми для различных интерпретаций. Актуализация определенного семантического слоя, а порой и «вчитывание» в текст новых смыслов, неизбежны. Однако, порой

режиссер перестает доносить до зрителя идеи самого Шекспира, подменяя их собственными воззрениями. Например, в советских постановках «Короля Лира» подчеркивалась прямолинейно понятая социальная проблематика, и игнорировались религиозно-этические моменты. Спектакли времен Перестройки, а затем и постсоветские прочтения заменили «музейный» подход попытками осовременить трагедию, что вылилось в отказ от раскрытия метафизического уровня событий. Иногда речь идет уже не столько об интерпретации, сколько о создании собственной версии пьесы (например, у Р. Р. Стуруа, 1987 г.). При этом основной тенденцией является некогда отвергнутое советской критикой сближение шекспировской трагедии с театром абсурда, осуществляющееся, в значительной степени, за счет урезания текста.

Третий вариант интерпретации предполагает дополнение исходного текста его аналогом, возникшем в результате *межвидовых транспозиций*. Здесь допустим гораздо более вольный подход к первоисточнику, предполагающий не столько точность, сколько конгениальность. Наиболее близки к шекспировской трагедии оказались музыка и живопись. Из композиторов, прежде всего, следует упомянуть Д. Шостаковича, автора музыки к «Гамлету» и «Королю Лире» Г. Козинцева. В русской культуре не сложилось устойчивой традиции живописной шекспирианы. Но отдельные художники обращались к шекспировским темам; следует также отметить высокое качество иллюстраций. Отдельной категорией являются картины, связанные не столько с текстом, сколько со спектаклем, прежде всего – работы театральных художников, таких как А. Тышлер.

Четвертый вариант художественной интерпретации предполагает создание *нового* художественного произведения, отсылающего к *первоисточнику*. Степень и характер влияния тут могут быть самыми различными, поскольку прототекст служит лишь импульсом к свободному творчеству. Однако использование шекспировского текста программирует саму возможность сравнения нового произведения с источником вдохновения, что задает определенный контекст восприятия. Начиная с XIX в., принципы драматургии Шекспира оказались в

«растворенном» виде усвоены русской культурой, и дело исследователя заключается том, чтобы выявить наличие, степень и характер этого влияния в каждом конкретном случае: от стихотворений М. Цветаевой на мотивы «Гамлета», и до названия рок-группы «Король и Шут».

Заключение. Советское шекспироведение в России характеризовалось весьма высоким теоретическим уровнем. Однако в нем хорошо заметно влияние господствующей идеологии, которое проявлялось как в отборе тем и методов исследования, так и в идейной направленности постановок и даже переводов. «Русский Шекспир» оказался более понятным и оптимистичным, однако, менее философски глубоким, чем оригинал.

Колесник О. С.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОБРАЗУ БЛАЗНЯ В ШЕКСПІРІВСЬКОМУ "КОРОЛІ ЛІРІ"

The author of the article analyzes the character of the Fool in Shakespearean "King Lear" in the context of culturological hermeneutics. The correlation of the traditional and the innovative in the character, its place and function in creating the meanings of the tragedy are shown. The emphasis is placed on the difference between the types of comical heroes in Shakespeare's plays, and the meaning of these differences. It is proved that in the interpretation of a character it is more useful to try to understand the logics of the whole play than to look for the "technical" explanations connected with the specifics of the Elizabethan theatre.

В п'єсах В. Шекспіра можна виокремити декілька типів персонажів, які так чи інакше пов'язані зі створенням сміхових ситуацій. По-перше, це суто комічні герої: дурнуваті слуги, сільські простаки, представники так званого "фальстафівського тла", манірні придворні тощо. Всіх їх об'єднує те, що вони ставляться до себе серйозно, не усвідомлюючи ефекту, який справляють на глядачів як всередині п'єси, так і за її межами.

Наступний тип – це персонажі дотепні. Сюди відносяться молоді герої комедій, які вправно грають словами, а також трікстери, подібні до Пака та Автоліка. Професіоналом-дотепником є блазень, чия "техніка" та сама – грати двозначностями та заплутувати співрозмовника.

Штатним коміком "Глобуса" був улюбленець публіки Вілл Кемп, чийм амплуа були комічні ролі першого типу за нашою класифікацією. Його схильність до доволі вульгарних імпровізацій стала причиною конфлікту з драматургом, чия творча еволюція йшла в зовсім іншому напрямку. В результаті Кемп покинув трупу, а на його місце прийшов Роберт Армін, гуморист-інтелектуал. З його появою в 1599 році в п'єсах Шекспіра з'явилися власне *блазні* – розумні, іронічні гострослови, які не лише вносили в п'єси елемент комізму, а й дозволяли по-іншому подивитися на події. В створенні подібних образів – водночас традиційних та абсолютно новаторських – полягає величезне художнє досягнення Шекспіра.

Кульмінаційним образом став Блазень з "Короля Ліра". Його роль дуже важлива, але особистість визначена настільки пунктирно, що в різних прочитаннях його уявляють то підлітком, то майже ровесником Ліра. Спірним є і стан його психіки. Деякі коментатори називають Блазня напівбожевільним, однак більшість критиків схиляється до визнання його нормальності.

Ключ до образу Блазня дає той факт, що роль була написана Шекспіром спеціально для Роберта Арміна. Враховуючи це, схоже, що автор уявляв Блазня психічно здоровим майстром імпровізаційного жанру.

З усіх своїх колег, Блазень Ліра – найбільш злий та гіркий. Інколи навіть задають питання: чому гарячий та дратівливий Лір терпить його поруч з собою? Проте, відповідь не це питання здається достатньо очевидною. Король терпить Блазня, тому що той говорить те, що Лір *вже готовий* почути. Підкреслюючи несправедливість того, що відбувається, він стверджує, що *насправді* Лір гідний зовсім іншого. Він – разом з Ліром проти "дочок" та й усього світу. І він такий само непримиренний, як і його пан: "Швидко з донькою такою, // Як з лисичкою-сестрою, // Ми б розправитись могли // Коли б тільки знать галузку..." (П.4., Рильський). В якомусь сенсі Блазень – тінь Ліра.

Гірка правда речей Блазня залишається, в основному, на соціально-побутовому рівні. Всі його поради Ліру говорять про необхідність дбати про свій інтерес. Однак, самою своєю відданістю він відкидає прагматизм власних промов.

Цікавим є "пророцтво" Блазня, яке травестованим чином співвіднесено з якоюсь сакральною реальністю. Пророцтво Блазня подвійне: він *передбачає майбутнє передбачення* Мерліна: "Це провістить Мерлін, бо я живу перед його часами" (III.2, Рильський). Дійсно, історичні перекази відносять життя Мерліна до V чи VI ст. н.е. – більш, ніж на тисячу років пізніше умовного часу дії "Короля Ліра".

Пророцтво Блазня про настання щасливих часів закономірним чином продовжує його викривні промови. Після констатації зносу переповненого несправедливістю Космосу, виникає тема нового світу, де на зміну Кривді має прийти Правда. Інша справа, що Блазень в цей новий світ явно не вірить.

Блазень починає ініціацію Ліра, однак, його роль поступово сходить нанівець, а згодом він без пояснень пропадає. Більшість критиків пояснює зникнення Блазня тим, що він виконав свою функцію, і більше не потрібний: Лір прозрів, і навіть сам став інколи виступати в ролі блазня.

Про те, що Блазень був повішений, пишуть на основі слів Ліра: "My poor fool was hang'd" майже в самому кінці п'єси. Цю фразу можна перекласти двояко: "моя бідна дурочка була повішена" або ж "мій бідний блазень був повішений". Більшість критиків все ж таки відносять слова Ліра до Корделії. Так, у М. Рильського, король говорить: "Найменшеньку мою // Повішено...".

Давно відмічено, що Блазень та Корделія якимось чином пов'язані між собою. Зокрема, вони ніколи не з'являються на сцені разом. Дослідження театру шекспірівських часів дозволило висунути "технічне" пояснення Блазня грав той самий актор, що й Корделію, тому ці два персонажі не можуть зустрічатися на сцені. Однак, важко уявити, щоб Армін, сорокарічний майстер характерних ролей, грав юну принцесу. Особливо, враховуючи, що на прижиттєвому портреті він зображений з бородою.

Більш продуктивним виглядає пояснення цих "не зустрічей" логічною "несумісністю" Блазня та Корделії. Блазень приводить короля

до деконструкції світу, до кульмінації розпаду. Але коли приходить час створювати нові сенси, Ліру потрібні нові порадики.

Крім Корделії, у Блазня є декілька "конкурентів".

"Денний" конкурент Блазня – Кент, в образі якого чітко виявляються риси блазня. При появі перед королем в іпостасі простолюдина, він з грубуватим гумором викладає свої вміння: "Я можу давати щирі поради, їздити верхи, бігати, вмю перебрехати цікаву казку і, не мудруючи, виконати нехитре доручення. Те, для чого годяться звичайні люди, можу зробити і я; а найкраще у вдачі моїй – старанність" (II.4, Рильський).

"Нічний" конкурент Блазня – Едгар / Бідний Том. З появою Тома, Блазень відходить на другий план. Це закономірно: Блазні не конструюють, вони лише руйнують віджиле. В сцені бурі все і так вже зруйновано.

Після руйнування починається поворот до відновлення: здорового глузду, соціальних зв'язків. Лір возз'єднується з Корделією, єдиною, хто може надати йому одночасно і практичну, і психологічно-філософську допомогу. Тепер лише Корделія здатна зцілити душу Ліра, а гіркий скепсис Блазня може тільки завадити.

Однак потім, кола Корделія гине, Блазень знов може вийти з тіні і оплакати її та інших загиблих. Це ми й бачимо в фільмі Г. Козинцева, де сопілка Блазня стає запорукою продовження життя.

Отже, Шекспір надає нову, авторську інтерпретацію образу блазня, який не зводиться до його середньовічних прототипів – хоча, звісно, не може розглядатися і зовсім без зв'язку з ними. В цьому й полягає справжня традиційність і справжнє новаторство великого драматурга: він бере добре відомі мотиви та образи, але пере-створює їх у дещо нове і несподіване. Цей досвід "збалансування" старого та нового є корисним і для сучасних митців. Розуміння того, що Блазень є співвіднесеним з рядом інших героїв (Лір, Корделія, Едгар, Кент), і що теми його промов, ритм його появ та зникнень мають свою логіку, може підвищити рівень теперішніх інтерпретацій шекспірівських п'єс. З'ясування логіки інших шекспірівських типажів та характерів – як і розкриття загального смислу "Короля Ліра" – заслуговує на подальше дослідження.

ИДЕЯ АМБИВАЛЕНТНОЙ СУЩНОСТИ ВЛАСТИ В ТРАГЕДИИ У. ШЕКСПИРА «КОРИОЛАН»

In the article the aspects of the Renaissance and New Ages outlook in the works of William Shakespeare are analyzed. Shakespeare's attitude to power is shown as the ambivalent phenomenon and its reasons are disclosed. The convergence of Shakespeare's and Machiavelli's views is studied.

Одним из важнейших факторов становления личности У. Шекспира стало то обстоятельство, что его творческий путь равным образом охватил конец XVI и начало XVII столетий. «Грань веков» стала основанием формирования его мышления, в котором причудливо сочетаются особенности мировоззрения уходящей и зарождающейся эпох: «Во всех трагедиях 600-х годов действие начинается ... с дерзкого нарушения героем общепринятого: трагическая история начинается с *острого* переломного момента в жизни героя. До этого он, очевидно, жил, как все люди; вместе с началом истории из природы Всякого Человека *рождается* трагический характер» [3, с. 292].

В большинстве произведений, написанных драматургом после 1600 г., представления о *личностном титанизме*, свойственные Ренессансу, постепенно вытесняются тенденциями *рационалистического скептицизма* на основе растущей *амбивалентности разума и чувств*, свойственной Новому Времени. Эти всеобщие идейные противоречия по-разному проявлялись в различных сферах жизнедеятельности человека и общества, но особенную остроту обретали в сфере политических отношений, верховной власти. Это не могло не быть отмечено Шекспиром. В частности, хорошо видно на примере анализа трагедии «Кориолан» (1607–1608).

Индивидуальное мировоззрение раннего периода Нового Времени строилось на принципе превалирования во внутреннем мире какого-то одного признака или свойства, в отличие от ренессансного мировоззрения, опиравшегося на гуманистический принцип универсальности и неоднозначности человеческой личности. Судя по сюжетам поздних пьес, Шекспир склонялся к психологической парадигме

Нового Времени, о чём неоднократно заявлял устами своих героев¹. Эта установка становилась основанием мировоззренческого противоречия: преобладание в человеке какой-то одной личностной характеристики делало его предсказуемым и уязвимым перед неоднородным миром. Как следствие этого завязывалась либо трагедия, оканчивавшаяся смертью героя, либо комедия, в конце которой разрешались все недоразумения, и герои обретали мир и покой.

Трагедия У. Шекспира «Кориолан» построена на принципе преобладания характеристики личной доблести, отчего случается конфликт героя со всем обществом, и трагедия из индивидуальной становится «социальной» [См.: 3, с. 277–399]. Главный герой, воплощает собой все страсти уходящего античного (читай — ренессансного) титанизма: мужество, честолюбие, месть, гнев, жалость, не прилагая ни малейшего усилия к тому, чтобы взвесить их значимость или обуздать. Ему «...присуща некая гордость, переходящая в героическое высокомерие («гибрис» античной трагедии как причина заблуждения и гибели героя)...» [3, с. 277], и потому он — воплощение идеи безнаказанности, права сильного.

Шекспир трактовал опыт власти как двойное противоречивое состояние, когда один и тот же признак проявляется амбивалентно, в зависимости от обстоятельств:

- желание завоевать авторитет и народную любовь, усиливающее героизм и самоотдачу на войне;
- честолюбие, мужество, бескомпромиссность, порождающие деспотизм и социопатию.

Конфликт власти в пьесе стремительно нарастает, начинаясь с войны с внешним врагом (вольски), перебрасываясь на врага внутреннего (Рим) и, наконец, окончательно концентрируясь в личностной форме — конфликте главного героя с самим собой. Выход из этой ситуации — только смерть, потому что Кориолан разрушил не только все отношения вокруг себя, которые его породили как личность, но и самое *основание* этих отношений, выступив против Рима в единстве с его врагом. И парадоксально и закономерно то, что именно попытки возродить основание приводят к смерти героя...

Парадигма власти У. Шекспира во многом оказывается сходной с парадигмой Н. Макиавелли²:

– они оба отстаивали тезис о том, что *власть не может воплощаться полумерами, иначе её можно лишиться*. Если Кориолан с самого начала не внял советам друзей и близких и отдался на милость личного деспотизма, ему следовало идти до конца, а не останавливаться у ворот Рима, тем более не полагаться на бывших врагов, ставших союзниками. Тем самым, он смог бы обратить собственные ошибки на пользу себе и отменить прежние критерии оценки социальных действий.

– *Власть нельзя подменять моралью или иным социальным опытом*, это смертельно для носителя власти; внимание увещаниям матери стало последним шагом Кориолана на пути к смерти; став на путь политики, он отодвинул в сторону семейные ценности, но вспомнил о них тогда, когда этого нельзя было делать ни в коем случае.

– *Власть сугубо рациональный феномен*, а Кориолан – человек страстей. Иными словами, носитель чувственного опыта. Он военный, но не политик, поэтому обречён изначально, ибо пламенные чувства хороши на поле боя, но не в кабинетах.

– *Власть не должна привязываться к конкретной ситуации, она – не их следствие, а основание, порождающее конкретные ситуации*. Кориолан же постоянно действует «в ответ» и потому везде отстаёт на шаг, — не видит общей политической картины, не понимает планов своих союзников и соперников. Он остаётся солдатом, перестав им быть, — подчиняется не чужим, а своим собственным приказам, а должен их отдавать другим. Поэтому, даже взяв власть в собственные руки, рассматривает её как «дар судьбы» и продолжает бороться за неё с искусственно созданными препятствиями, вместо того чтобы использовать.

Примечания

Примечание 1.

*But to my mind, though I am native here
And to the manner born, it is a custom
More honour'd in the breach than the
observance.
This heavy-headed revel east and west
Makes us traduced and tax'd of other
nations:
They clepe us drunkards, and with swinish
phrase
Soil our addition; and indeed it takes*

*Бывает и с отдельными людьми,
Что если есть у них порок врождённый –
В чём нет вины, затем что естество
Своих истоков избирать не может, –
Иль перевес какого-нибудь свойства,
Сносящий прочь все крепости рассудка,
Или привычка слишком быть усердным
В старанье нравиться, то в этих
людях,
Отмеченных хотя б одним изъяном,*

*From our achievements, though perform'd
 at height,
 The pith and marrow of our attribute.
 So, oft it chanceth in particular men,
 That for some vicious mole of nature in
 them,
 As, in their birth – wherein they are not
 guilty,
 Since nature cannot choose his origin –
 By the o'ergrowth of some complexion,
 Oft breaking down the pales and forts of
 reason,
 Or by some habit that too much o'er-leavens
 The form of plausible manners, that these
 men,
 Carrying, I say, the stamp of one defect,
 Being nature's livery, or fortune's star, –
 Their virtues else – be they as pure as
 grace,
 As infinite as man may undergo –
 Shall in the general censure take corruption
 From that particular fault: the dram of eale
 Doth all the noble substance of a doubt
 To his own scandal [1, p. 876].*

*Пятном природы иль клеймом судьбы,
 Все их достоинства – пусть нет им
 счёта
 Пусть они, как совершенство, чисты, –
 По мненью прочих, этим недостатком
 Уже погублены: крупица зла
 Всё доброе проникнет подозреньем
 И обесславит [4, с. 30].*

Примечание 2. Этой проблеме посвящена обширное и любопытное исследование [См.: 2]. Однако разбор «Кориолана» в нём отсутствует...

Литература

1. Shakespeare W. Hamlet, Prince of Denmark / William Shakespeare // Shakespeare W. Complete Works / Edited with a Glossary by W. J. Craig, M. A. Trinity College, Dublin. – London; New York; Toronto: Oxford University Press, 1965. – P. 870–907.
2. Микеладзе Н. Э. Шекспир и Макиавелли: тема «макиавеллизма» в шекспировской драме / Н. Э. Микеладзе. – М.: Издательство «ВК», 2005. – 492 с.
3. Пинский Л. Е. Шекспир. Основные начала драматургии / Л. Е. Пинский. – СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 623 с.
4. Шекспир У. Гамлет, принц Датский, IV, 1 / пер. М. Лозинского / У. Шекспир // Шекспир У. Полное собрание сочинений в 8 томах. – Т. 6. – М.: Искусство, 1960. – С. 5–157.

Столяр М. Б.

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка*

ФИЛОСОФСКИЕ МОТИВЫ В ТРАГЕДИИ ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ»

In the article philosophical themes and issues raised in Shakespeare's tragedy "Hamlet" are explored. They are regarded as the interpretation of Aristotle's ethics, anthropology and ethics of the titanic. The author emphasizes that Shakespeare invites the reader to engage in a philosophical discussion, and does not provide ready-made answers.

Если перечитать трагедию Шекспира «Гамлет» с точки зрения нахождения там определенных философских дискурсов, то мы убедимся в том, что автор предлагал решение не только художественных задач, но и философских проблем. Например, мы здесь находим великолепную интерпретацию аристотелевской этики, знание которой демонстрируют Гамлет и Полоний. И тот, и другой не только понимают теоретический смысл аристотелевского понятия «золотой середины», но и возможности его практического использования. Полоний поучает Рейнальдо, как можно будет разузнать о поведении Лаэрта – сына Полония, живущего в Париже. При этом настоятельно советует Рейнальдо *избегать крайностей* в провокативных обвинениях сына, помогающих на «удочку лжи» словить «карпа правды»: «Your bait of falsehood takes this carp of truth» [3]. А далее мы читаем речь Гамлета, обращенную к гастролирующим артистам. В этой речи также выражается настоятельное требование избегать крайностей, но уже в актерском искусстве. Гамлет пытается на свою приманку драматического действия словить все того же «carp of truth». Полоний хочет выяснить подлинную картину поведения своего сына в Париже, а Гамлет желает проверить, действительно ли Клавдий убил его отца. Шекспир как бы предлагает нам сравнить эти ситуации, попытаться выявить их различия и подумать над тем, насколько они принципиальны. Одновременно Шекспир ведет полемику с Аристотелем, который считал «золотую середину» термином, применимым к сфере этических добродетелей. Драматург, напротив,

причисляет практики «золотой середины» к дианоэтическим – добродетелям ума и образования. Но при этом соглашается с Аристотелем в том, что знание добродетели не равняется самой добродетели.

Также бросается в глаза оппозиция Шекспира по отношению к титанической антропологии Возрождения. Последняя не просто превозносила человека, его разум и таланты, но и утверждала божественность человеческой природы, не подвергнувшейся, согласно этой доктрине, падению, а поэтому не нуждающейся в Спасителе. В пределах этой парадигмы человек – это бог, над которым нет никого и ничего. Шекспир выстраивает то, что сегодня называется бинарной оппозицией. Сакрализованному образу человека, подобного богу, Шекспир противопоставляет предельно профанный образ «квинтэссенции праха» (“quintessence of dust”) [3]. В результате произведенной профанации на месте человека как столпа мироздания оказывается червь. И это совершенно логично: коль человек есть существо высшего порядка, то пожирающий умершего человека червь, еще выше. По сути, червь здесь выступает одним из явлений смерти и речь здесь идет именно о ней. Но для того, чтобы смерть превратилась в глазах человека «в единственно достоверный Абсолют ... неизбежно партикулярное существование индивида должно было не просто подняться на уровень «макрокосмоса» универсальной жизни, но и полностью заслонить его: тогда-то гибель этого «микрокосмоса» с необходимостью представала как поистине космическая катастрофа, перед лицом которой все утрачивает свой смысл» [1, с. 20].

Смерть отца, поспешная свадьба матери и дяди, открытая призраком тайна преступления – достаточные основания для мрачного состояния духа. Однако пессимизм Гамлета, как нам представляется, гораздо глубже, и вся эта цепь несчастий, обрушившихся на принца, объясняет лишь внешнюю сторону его глубокой тоски. Эти беды – лишь повод к выявлению общекультурного феномена *солирующей в мироздании смерти*, как назвал этот феномен Ю. Давыдов [См. 1, с. 21]. Но коль скоро в трагедии солирует смерть, то сам факт такого соло свидетельствует о *бессмысленности* смерти – смерти-в-никуда, смерти-не-понятно-зачем. Гамлет провожает глазами войско и размышляет по поводу причины, заставившей тысячи людей идти на погибель:

*«Смотреть на двадцать тысяч обреченных,
Готовых лечь в могилу, как в постель,
За обладанье спорною полоской,
Столь малой, что на ней не разместитъ
Дерущихся и не зарыть убитых» [2].*

И усилия Гамлета направлены не на то, чтобы выжить, а чтобы вернуть своей смерти позитивный смысл. Согласно Шекспиру, это возможно посредством нравственного деяния. То есть, если *бытие и небытие* в пределе совпадают в феномене смерти, то «быть» может означать героическую смерть – смерть как нравственный поступок, выводящий человека за пределы духовной смерти.

Параллельно бинарной оппозиции титана и могильного червяка выстраивается еще одна: это сам Гамлет двух разных периодов своей жизни. Гамлету как блестящему кавалеру, талантливому мыслителю и остроумному собеседнику, красе и разуму королевства, гордости венценосных родителей противостоит Гамлет, разыгрывающий безумие и являющийся к своей любимой в совершенно «не презентабельном» виде. В отчаянии от такого превращения Офелия восклицает: «Какого обаянья ум погиб! Соединенье знанья, красноречья. И доблести...»

Приведенные выше оппозиции интерпретируются двояко: 1) антропология Шекспировского «Гамлета» находится в пределах того же титанизма, но в период его кризиса и разложения; 2) Шекспир сознательно ищет альтернативу титанической этике.

Еще одна оппозиция в пределах ренессансной культуры – это противопоставление макиавеллизма и нравственного индивидуализма. Если для Н. Макиавелли смысл деятельности правителя заключается в силе и единстве государства, и данная цель оправдывает все используемые средства, то для Шекспира не государство, а личность обладает статусом подлинного бытия.

Обращает на себя внимание то, что после смерти принца Гамлета и короля Клавдия власть в королевстве переходит к Фортинбрасу – норвежскому принцу. То есть былая победа отца Гамлета над норвежцами оказывается бессмысленной. Но, опять же, остается непонятным, то ли этот момент совершенно не берется во внимание, то ли наоборот – сознательно подчеркивается. Шекспир задает нам новую загадку: остается ли он просто безразличным к судьбе датского

королевства, или речь идет об осознанном выборе нравственного поступка героя в ущерб даже государственным интересам. То есть о «Гамлете» можно говорить как о «Анти-Государе»?

Ограниченный объем тезисов не дает нам возможность раскрыть все философские темы «Гамлета», но уже приведенный материал свидетельствует о глубоком философско-дискурсивном содержании этого произведения.

Литература

1. Давыдов Ю. Н. Этика любви и метафизика своеволия: Проблемы нравственной философии / Ю. Н. Давыдов. – М.: Мол. Гвардия, 1982. – 287 с.
2. Шекспир В. Трагедии / Пер. с англ. Б. Пастернака / В. Шекспир. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 864 с.
3. Shakespeare William. Hamlet / William Shakespeare. – [Электронный ресурс]: <http://www.russianplanet.ru/filolog/evropa/england/shakespeare/hamlet2.htm>

Хоменко І. А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ДРАМАТИЧНЕ РАДІОМИСТЕЦТВО ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ВИКЛАДАННЯ ТА ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЛІТЕРАТУРИ

The potential of modern radio drama is regarded by the author as an innovative tool of teaching the humanities. In the abstract the creative and technological aspects of the process are reviewed. A new method for the integrated study of literature – creation of audio book trailers according to the classical principles of making short radio plays – is suggested.

У моделі комунікаційної системи американського теоретика журналістики Лео Богарта [1] інноваційність посідає вищий ієрархічний щабель, ніж конкурентність, доступність, якість, поступаючись лише свободі, різноманітності (багаторівневості) та збалансованості. Пріоритети ці визначені не довільно. Адже висока якість телебачення у плутократичній державі буде скерована зовсім не на те, щоб "...прагнути гідного майбутнього, ...не забувати про минуле" (Норберт Вінер [2, с. 130]), а конкуренція у галузі культури, педагогіки, медіа, позбавлена здатності

ініціювати "...нові ідеї, стилі та формати (що не є виключно варіаціями ідей старих)..." [1, с. 11], призведе до експлуатації шаблонів, застою, замаскованому створеною конкурентною боротьбою ілюзією руху. Без пошуку нових прийомів комунікаційної діяльності навряд чи можна розраховувати на успіх навіть у розповсюдженні перевірених часом знань.

Разом з тим, дуальні опозиції нашої суперечливої доби непросто втілити в ефективні методики викладання. Світ нібито розчарувався у постіндустріальних ілюзіях, прогресистських мріях, почав шукати (не завжди вдало) смисл буття у традиційних цінностях. Але навіть ортодоксальні рухи сьогодні використовують в агітаційних кампаніях новітні мультимедійні технології. Паперові носії інформації – і періодика, і книги – втратили значною мірою вплив на масову свідомість. Але разом з тим сучасні фільми, шоу, комп'ютерні ігри вторинні щодо інтелектуальних надбань минулого, є технологічною надбудовою над культурною спадщиною. Спроби створити екранну, акустичну або мультимедійну мову, не прив'язану до писемного тексту (сценарію) залишилися на рівні експериментів. Парадоксальність цього стану речей найбільше виявляється у маніпулятивних соціальних технологіях. З одного боку, вони ґрунтуються на припущенні, що примітивною постаттю легше керувати (це наочно виявляється в продукуванні пропагандистських стратегій, спрямованих на руйнування порогу критичності сприйняття). А з іншого, автори цієї рекламної та PR-продукції запозичують прийоми маніпуляції з класичної літератури. Так, дослідник медіа Джон Родден, оцінюючи ризик створення у США прихованої олігархічної диктатури та її можливості контролювати комунікаційні канали, визначає цілком реальні прийоми маніпуляції свідомістю словами з роману Джорджа Оруелла "1984": "Big Brother", "new language" та "double think" [3].

Із сказаного випливає, що інновації у викладанні гуманітарних дисциплін, зокрема, літератури, мають системно поєднувати нові технологічні досягнення і традиційне, класичне наповнення освіти. Не спрощуючи суть – використовувати такі форми і прийоми втілення знань, які легко розпізнавалися б студентами та учнями як близькі, зрозумілі для них зразки сучасної культури. Така адаптація складних тем до рівня і

смаків неспеціалізованої аудиторії – традиційна для журналістики ("принцип наближення інтересів"). Спрацьовує вона і в освіті.

На кафедрі телебачення і радіомовлення Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка було розроблено і впроваджено метод роботи з літературними першоджерелами, який цілком відповідає визначеним принципам. Він полягає у створенні аудіобуктрейлерів. Як відомо, буктрейлер ("book trailer") – це короткий відеоролик за мотивами книги, створений з метою її популяризації. В ідеалі гарний буктрейлер являє не просто відеоілюстрацію, а ніби уривок з незнятого фільму за мотивами книги. Принципово відкритий для творчої інтерпретації твір, що заохочує глядача стати читачем, ознайомитися з текстом. Але здійснити екранізацію книги – це складне завдання навіть для професійної телестудії або лабораторії комп'ютерної графіки. Разом з тим, сучасні програмні інструменти запису та обробки звуку дозволяють за допомогою персонального комп'ютера поставити, змонтувати та оформити шумами акустичну виставу (радіоп'єсу) на рівні технічних стандартів радіомовлення або аудіовидавництва. У радіопостановки є ще одна перевага щодо відеозапису. Радіодраматургія розкриває значно більші можливості співтворчості для аудиторії, ніж драматургія телевізійна. Адже радіообраз набуває завершеності в уяві слухача. Кожен уявляє собі персонажів і обставини дії, а не бачить одне, спільне для всіх видовище.

Методика створення звукових буктрейлерів була розроблена автором цього тексту та кінодраматургом Володимиром Фоменком з прикладною метою – навчити майбутніх радіожурналістів, радіорежисерів, редакторів інтонаційній та почуттєвій виразності, студійному мізансценуванню та прийомам режисури радіопрограм високої монтажної складності (див. [4]). Але одразу з'ясувалося, що можливості методики ширші. Адже щоб поставити короткі уривки книги, які не розкривають її сюжет (нецікаво буде читати), але точно передають суть, образний характер, авторський стиль, треба уважно вивчити текст, творчо проаналізувати його, відділити типове від випадкового, головне від другорядного. Робота у студії вимагає опанування основами акторської майстерності, а монтаж – володіння кількома комп'ютерними

програмами. Таким чином, принципи інтегрованої міждисциплінарної освіти органічно поєднуються з цікавим творчим процесом. А результат – теж можна використовувати у навчанні. Адже кінцевим продуктом виробництва є радіомініатюра, що за формою нагадує добре відомий сучасній аудиторії кліп або рекламний ролик, а за наповненням, змістом – втілює кращі риси гарного літературного твору.

Ось зразок того, як використовується в навчальному процесі Інституту журналістики драматична мініатюра, створена для Українського радіо Володимиром Фоменком та автором за мотивами творчості та біографії українського поета, колишнього викладача Чернігівського педагогічного інституту Дмитра Куровського.

"Практичне завдання: Опрацюйте наведений текст. Визначте психологічні характеристики персонажів і характер діалогу (розмова порядної людини й негідника чи спілкування жертв трагічних обставин?)

(вітер)

Куровський: Ми продавали тіні // Своїх сердець.

Тіні із павутиння // Сухих слівцець.

Інші серця збували // За два гроші.

З третіх серця виймали // Жерців ножі...

Голос: ХХ століття. Доба "хрущовської відлиги". Відомий український поет, фронтовик, лауреат премії імені Бориса Грінченка Дмитро Куровський повернувся до рідної домівки. Багато років йому хотілося побачити свого земляка, приятеля дитинства. Нарешті ця зустріч відбулася.

(природа, птахи)

Приятель: Дмитре...

Куровський: Так. Це я.

Приятель: А хіба... Тобто, я думав...

Куровський: Ні, як бачиш.

Приятель: Ти... поговорити зі мною хотів? Так?

Куровський: Нібито є про що.

Приятель: Ну то давай. Давай, поговоримо.

Куровський: Давай.

(спалахує сірник)

Приятель: Курити будеш? Тримай...

Куровський: Не курю. Навіть на війні не кортіло. А тут, з тобою – і поготів.

Приятель: Тоді я теж не буду... Дмитре, я... Ну як тобі пояснити? У тому, що сталося, нема винних! Так... Так треба було.

Куровський: Кому – треба?

Приятель: Кому... Це зараз усі розумні... А тоді... Ми вірили, що так треба. Вірили – і край... Я не виправдовуюся, ні. Але зрозумій, не завжди у людини є вибір...

Куровський: Знаєш, зроби для мене одну річ...

Приятель: Яку?

Куровський: Замовч. Просто замовч. Вважай, що я тебе зрозумів. Якщо це для тебе важливо.

Голос: Архіви не зберегли ім'я співрозмовника поета. Але залишився вірш поета Дмитра Куровського, в якому він описав цю зустріч.

Куровський: "...Щасливі ж наші долі!

Я повернувся з війська, ти з неволі –

І ти... доніс на мене в емгебе...

...жди! Зустріну – витрушу душицю вовчу!

І стрів, як бачиш. І про все це змовчав.

Над нами верби й небо – як завжди".

Голос: Небу над нами притаманний і білий, і чорний колір. Зорі над нами однаково сяють і героям, і зрадникам. Та чи виправдовує це останніх?

Пам'ятаймо. Українське радіо [5, с. 50–51]".

Отже, інноваційні підходи у викладанні класичних дисциплін, зокрема, літератури і мови, можуть спиратися на ті ж технології, які використовуються для продукування масової культури. Цей принцип відповідає сучасним вимогам інтегрованої міждисциплінарної освіти. Творчий синтез традиційної культури і нових медіа не спрощує складні багаторівневі знання, а полегшує їх сприйняття.

Література

1. Bogart L. Highway to the Stars or Road to Nowhere? / Leo Bogart // *Media Studies Journal*. – 1994. – Vol. 8, № 1. – P. 1–15.
2. Винер Н. Индивидуальный и общественный гомеостазис / Норберт Винер. – пер. с англ. Михаила Грачева // *Общественные науки и современность*. – 1994. – № 6. – С. 127–130.
3. Rodden J. Ma Bell, Big Brother and the information Servise Family Feud // J. Rodden. – *Media Studies Journal*. – 1992. – V.6. – No. 2. – P. 1–16.
4. Хоменко І. Від драматичних мініатюр до аудіобуктрейлерів з елементами тизерної соціальної реклами: інноваційні концепти кафедри телебачення та радіомовлення Інституту журналістики / Ілля Хоменко // *Наукові записки Інституту журналістики*. – том 52. – С. 63–67.
5. Хоменко І. Українська радіоп'єса в контексті світового акустичного мистецтва : навчальний посібник до дисципліни "Основи радіодраматургії і радіорежисури" // Ілля Хоменко. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2006. – 120 с.

Бахур И. Н.

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

РАССКАЗ НАЙДЖЕЛА ПИТМАНА «ПЯТЬ СОВРЕМЕННЫХ КРУЗО» С ПОЗИЦИЙ ЭКОКРИТИКИ

The article regards one of the modern trends of literature which is called Ecocriticism. Attention is called to the main elements which help to define both the trend and the texts which can become the subject of its interest. The short story “Five Modern Crusoes” by Nigel Pitman is studied in the article from the point of view of ecocriticism.

Экологическая критика является сравнительно новым направлением в литературоведении. Официально это направление начало существовать с момента основания ассоциации по изучению литературы и окружающей среды в США в 1992 г., хотя первые попытки изучения литературы с позиций экологии относятся к 1973 г. В рамках данного направления существует множество порой диаметрально противоположных мнений по таким вопросам как предмет изучения экокритики и взаимоотношения человека с окружающей средой. Но, не смотря на множество мнений и

разногласий, в рамках экокритики можно выделить некоторый набор констант, которые позволяют нам относить тексты к разряду эко литературы и проводить их критический анализ.

Экокритика сосредотачивает свое внимание на определенных местах и проблемах, т.е. носит местный характер, и через эти конкретные места обращается к глобальным проблемам экологии. Образ человека в экотексте перестает быть центром повествования. Основное внимание при анализе произведения уделяется не внутренним переживаниям героя, а внешним, природным проявлениям, которые и выступают в качестве предмета рассмотрения, т.е. акцент смещается с внутреннего плана к внешнему. Особое внимание при экоанализе необходимо уделять топографическим составляющим текста. Если говорить о стилистических приемах в экотексте, то они несут не только художественную, но и когнитивную нагрузку, являясь весомыми с точки зрения экологического знания. П. Барри в своей работе «Начало теории. Введение в литературу и культурную теорию» выделил целый ряд моментов, на которых необходимо сосредоточить свое внимание при анализе эко текста. Например, необходимо обратить внимание на мир природы в произведении; использовать экологические понятия: рост и энергия, баланс и дисбаланс, симбиоз и взаимозависимость, удовлетворительное и неудовлетворительное использование энергии в отношении не природных явлений. Необходимо делать акцент на следующих экокритических позициях: детальное наблюдение, коллективная этическая ответственность и потребности мира вокруг нас.

С этих позиций мы и хотели бы оценить рассказ Найджела Питмана «Пять современных Крузо». Структурно и визуально рассказ разделен на пять частей. Локальность экокритики в данном произведении выражается через место действия – остров в океане. Он же выступает в рассказе и в качестве главного действующего «лица». В каждой из пяти частей Найджел Питман рассказывает о трансформации, которой подвергается остров в результате воздействия на него очередного выброшенного на берег в результате кораблекрушения человека. Смещение акцента с образа человека на образ острова проявляется и в том, как представлены жертвы кораблекрушения. Все они носят одно и то же имя Крузо по аналогии с Робинзоном Крузо Даниэля Дефо. Этот прием обезличивает всех пятерых, лишая читателя возможности воспринимать их как

отдельный персонаж. Из рассказа мы не знаем, как они выглядят. Читатель может отличать их только лишь по тому, как они повлияли на остров.

Так, первый Крузо, оказавшись на обитаемом людьми острове, видит свое предназначение и главную задачу в том, чтобы вернуть острову его первозданный вид. Для этого он прибегает к чудовищному приему: из коры кустарника, произрастающего на острове, Крузо изготавливает токсин, которым он убивает все население острова. Оставшуюся часть жизни он проводит в попытках вернуть острову его первозданный вид. И тут автор приводит нам целый ряд описаний, касающихся изменений флоры и фауны острова. Ради возвращения острову его первозданного вида первому Крузо даже приходится убить очередного Крузо, выброшенного на берег. «Еще слишком рано, остров не обрел свой первозданный вид» [1, с.26].

Второй Крузо слишком молод и не приспособлен к жизни в дикой природе. Он не готов взять на себя ответственность, не стремится подчинить остров и изменить его природу. Он поглощен современными интернет технологиями, поэтому его влияние на остров минимально. Третий Крузо очень деятельный и амбициозный. То воздействие, которое он оказывает на остров можно сравнить с различными этапами нашей цивилизации: промышленной революцией, эпохой просвещения, которая представлена через образ Пятницы, политическими процессами. Занимаясь модернизацией и усовершенствованием жизни на острове, Крузо не замечает, как происходит сбой в ходе природных процессов. В результате разрыва естественной пищевой цепи исконные обитатели острова погибают, их место занимает агрессивный «евразийский чертополох». Все попытки Крузо изменить ситуацию с помощью еще более амбициозных проектов не дают положительного результата. Наступает конец цивилизации, созданной Крузо на острове.

Четвертый Крузо настолько трепетно относится ко всему живому, что «строит обходы, чтобы не разрушить паутину» [1, с. 28]. Чтобы уберечь остров от своего воздействия Крузо входит в состояние левитации и его дух парит над островом. Данный Крузо являет собой пример того, к чему нас могут привести крайние меры ради минимизации влияния человека на окружающую среду.

Пятый Крузо – антагонист четвертого. Его совершенного не заботят никакие природные процессы. Его цель – разрушить до основания существующую естественную структуру острова. Даже сильные стихийные явления не могут изменить его планов, они лишь приостанавливают стремления Крузо на время. Из цветущей экосистемы остров стараниями его обитателя превращается в безжизненную песчаную косу, постоянно находящуюся на грани затопления. Она постепенно переполняется другими Крузо, которых выбрасывает на берег кораблекрушениями. Но это совершенно не заботит Крузо. Его самого уже невозможно разглядеть на этом перенаселенном клочке суши. Последний Крузо демонстрирует бездумное подчинение окружающей среды человеческим желанием. Люди используют земные ресурсы, зачастую забывая, что они сами – неотъемлемая составная часть этой системы.

Подводя итог, можно сделать вывод, что рассказ Найджела Питмана «Пять современных Крузо» – это яркий пример экотекста, в котором присутствуют такие элементы как локальность, выраженная в месте действия на отдельном изолированном острове в океане. Главной в рассказе становится внешняя сторона – изменения, происходящие с островом: от сбалансированной экосистемы до полного разрушения. Мы видим, что некоторым Крузо удается достигнуть баланса между своим существованием на острове и его экосистемой, другие же осознанно или неосознанно разрушают хрупкое экологическое равновесие, создавая дисбаланс. Читатель становится наблюдателем взаимозависимости поступков человека и последствий этих поступков на экосистему острова. Рассказ заставляет нас задуматься о той коллективной этической ответственности, которую мы несем перед природой, о необходимости думать не только о своих потребностях.

Литература

1. Pitman N. Five Modern Crusoes / Nigel Pitman // Orion. – 2011. – November/December. – P. 24–29.

ОСОБЕННОСТИ БЕЛЛЕТРИЗОВАННОЙ ИСТОРИИ Ч. ДИККЕНСА

The article deals with the problem of “stories for children” genre formation in the children's literature of England. One of the samples of this genre is "History of England for children" by Charles Dickens. Being influenced by didactic principles, the writer embodies the problem of good and evil in the absolute form, which is wholly typical of children's literature, to the detriment of the narration objectiveness. The author's concept conditions the use of various means of actualizing the narrated events subjective assessment.

Детское книгопечатание, начало которого связывают с появлением издательства Дж. Ньюбери в XVIII в., ознаменовало становление нового направления в английской литературе. Литература для детей начинает учитывать их особые социальные и психологические возможности и исходит из необходимости не только поучать, но и развлекать. Среди основных «пограничных жанров» XVII в., повлиявших на формирование собственно детской литературы, выделяются два основных направления: «религиозно-наставительные произведения и фольклорные и светские» [2, с. 69]. Ньюбери опирался на традицию «переходной эпохи», используя светское и фольклорное наследие, предназначавшееся как для взрослых, так и для детей. Издатель самостоятельно редактировал известные тексты и, как отмечает А. М. Демурова, также сам создавал произведения для детей, опираясь на фольклорные, литературные и педагогические материалы [2, с. 72].

При перечислении популярных изданий Ньюбери и его последователей мало внимания уделяется таким жанрам, как история и биография. Начало подобной литературе положил целый ряд книг: «Новая история Англии, от вторжения Юлия Цезаря до настоящего времени» (1761), «История Греции в вопросах и ответах» (1761) М. Купер, «История Англии, в письмах дворянина своему сыну» (1764) О. Голдсмита, «История Англии, для использования в школах и молодыми людьми» (1806) У. Голдвина, «Исторические вопросы о

королях Англии, в стихах» (1815) Л. Браун и другие [4, с. 252]. К середине XIX в. жанр «история для детей» прочно вошел в круг детского чтения и стал привлекать известных писателей. Среди книг такого рода можно назвать «Историю Англии для детей» Ч. Диккенса и серию «Рассказов тетушки Шарлотты об английской истории для малышей» Ш. Янг.

История была в кругу постоянных интересов Чарльза Диккенса. Среди его произведений выделяют два подлинно исторических романа – «Барнеби Радж» и «Повесть о двух городах». На интерес писателя к историческим закономерностям социальных процессов повлияли политические и философские теории Т. Карлейля, в особенности его произведение «Французская революция». Описание событий Французской революции в «Повести о двух городах» показывает, что автору удается изобразить народ как основную движущую силу истории, несмотря на его настороженное отношение к любым революционным выступлениям народа. Историческое чувство проявляется также в типологическом сближении общественной ситуации Лондона и Парижа. В то же время Диккенс проявляет себя как утопист, сохраняя жизни героям, которым он симпатизирует. По словам Е. Ю. Гениевой, христианский гуманизм их поступков «вступает в непреодолимое противоречие с исторической необходимостью – и революция мгновенно превращается в отрицательную, разрушительную силу», поскольку угрожает счастью человека [1, с. 50]. Здесь, как и в других произведениях, так или иначе отражающих историю, Диккенс воплощает в художественной форме контрастные понятия «добра» и «зла», одновременно показывая их тесное взаимодействие.

Литературная ситуация викторианской эпохи была во многом обусловлена тем, что общественная жизнь стала концентрироваться вокруг семьи. На протяжении почти двадцати лет Диккенс издавал два журнала для семейного чтения – «Домашнее чтение» и «Круглый год». В 1851–53 гг. в журнале «Домашнее чтение» публиковались главы его книги «История Англии для детей», чем-то похожей на учебник по истории. Писатель занимался ее созданием в свободное время от издательской работы и работы над серьезными прозаическими произведениями. Это была единственная книга, написанная не его рукой – она была продиктована сестре его жены, Джорджине Хогарт.

В 1853 г. вышло отдельное издание «Истории», которое затем неоднократно переиздавалось в разных странах полностью или с сокращениями. Прежде всего, Диккенс адресовал это произведение своим детям и, в частности, старшему сыну. В содержательном и хронологическом плане книга во многом основывалась на информации, почерпнутой из «Истории Англии» Т. Кайтли и «Иллюстрированная история Англии» Ч. Найта. Писатель придерживался конкретных исторических фактов, рассказывая о тех королях, мятежах, битвах и реформах, которые заучивали английские школьники, наподобие учеников под суровым попечением Гредграйнда из романа «Тяжелые времена». Однако в самом изложении фактов Диккенс исходил из того, что дети должны учить историю не из-под палки, а находить радость и удовольствие от встреч с ней.

Во многих аспектах «История Англии для детей» носит мелодраматичный и откровенно предвзятый характер, иногда она, по мнению П. Акройда, близка карикатурной традиции английских сатирических художников У. Хогарта и Т. Роуландсона [3, с. 584]. Особенностью книги Диккенса является тесное переплетение документального и образного начал, факта и вымысла. Все исторические персонажи четко разделяются на положительных и отрицательных, что близко детскому восприятию. В русском издании «Истории» названиями глав служат имена королей, в то время как многие английские названия сопровождают имена монархов субъективно- оценочными прозвищами (Henry the First, called Fine-Scholar; Edward the First, called Longshanks; Henry the Eighth, called Bluff King Hal and Burly King Harry; Charles the Second, called the Merry Monarch). Генрих VIII охарактеризован как “a most intolerable ruffian, a disgrace to human nature”, “one of the most detestable villains”, из чего видно, что Диккенс использует эпитеты, выраженные прилагательными в превосходной степени. Среди других средств актуализации субъективной оценки можно назвать пародийно преувеличенные цепочки эпитетов для придания большей экспрессивности (“cunning, covetous, wasteful, idle, drunken, greedy, cowardly...”), прямые обращения к читателю, частое цитирование якобы принадлежащих изображаемым персонажам высказываний в прямой речи, и другие художественные средства и приемы, присущие поэтике Диккенса.

Несмотря на то, что изложение английской истории выдержано в строгой хронологии, повествование определяется субъективной природой текстового времени, подчиненного точке зрения повествователя. Результатом этого является укрупнение отдельных фактов и событий, которые представляются автору как более важные, и сжатие, а иногда и замалчивание менее важных. Перечисленные особенности говорят о том, что Диккенс большей частью преследовал дидактические интересы, а не руководствовался документальностью, объективностью и безупречной достоверностью, присущей историографии как науке. В книге практически отсутствует глубокий анализ исторического процесса, не отражены причинно-следственные связи между историческими явлениями и событиями. Писатель беспощаден к большинству из венценосных особ, гиперболизировано подчеркивая их недостатки, и все же не подвергает сомнению достоинство монархической системы правления в целом. Более того, он заканчивает книгу восторженным славословием правящей в то время королевы Виктории.

«История Англии для детей» не раз подвергалась критике по причине вышесказанного. Но Диккенс не претендовал на роль настоящего историка, для этого он был слишком горяч и субъективен, поэтому, как в своих романах, где редко анализируются причины возникновения социальной несправедливости, так и в беллетризованной истории он разоблачает зло и, напрямую обращаясь к ребенку, учит не пренебрегать историей. Исторические личности представляются, не как давно существовавшие абстракции, а как живые личности, что вызывает неподдельный интерес у юного читателя. В целом синтез различных жанрово-стилевых компонентов, присущих исторической хронике и художественному тексту, позволяет рассматривать книгу скорее как материал, отражающий особенности эпохи, в которую она создавалась, и личности ее автора.

Литература

1. Гениева Е. Ю. Великая тайна / Е. Ю. Гениева // Тайна Чарльза Диккенса: библиографические изыскания. – М. : Издательство «Книжная палата», 1990. – С. 9–59.
2. Демурова А. М. Первые книги для детей: «пограничные жанры» и оформление нового направления в литературе Англии середины XVIII в. /

- А. М. Демурова // «На границах». Зарубежная литература от средневековья до современности : сб. работ / отв. ред. Л. Г. Андреев. – М.: Экон, 2000. – С. 65–85.
3. Ackroyd P. Dickens / P. Ackroyd. – N.-Y. : HarperCollins Publishers, 1990. – 1195 p.
 4. Carpenter H. The Oxford companion to children's literature / H. Carpenter, M. Prichard. – Oxford University Press, 1999. – 588 p.

Корухова Л. В.

Ульяновский государственный технический университет

БИБЛИОТЕКА ОЗНОБИШИНЫХ: АВТОГРАФИЧЕСКИЕ ЗАПИСИ Д. П. ОЗНОБИШИНА-ПЕРЕВОДЧИКА

In the paper the main attention is paid to Oznobishin's autographical notes on the published works of foreign authors, which allow us to conceive a general range of his interests, his attitude to certain foreign writers, identify the sphere of his acquaintances in the literary circles, reveal the poet's living conditions and the geography of his trips.

Исследователи справедливо утверждают, что для того, чтобы верно понять писателя, необходимо основательно изучить не только тексты его произведений, но и проработанные писателем книги, юношеские выписки из прочитанного, семейные альбомы и так далее. Только тогда личность автора и, соответственно, его творчество откроется перед современным читателем во всей полноте. По отношению к Ознобишину это важно особенно, поскольку для его творчества были вдвойне важны глубинные, подчас недоступные поверхностному взгляду связи с контекстом мировой литературы.

По-новому увидеть некоторые аспекты в творчестве Ознобишина позволяет пристальное изучение самых разнообразных источников, в первую очередь – домашней библиотеки. К слову сказать, родовая библиотека Ознобишиных, начало которой было положено в середине XVIII века, дает ключ к пониманию особенностей литературных пристрастий молодого поэта. Соответственно, насколько важным было для Ознобишина влияние зарубежных писателей можно понять, изучая его замечания по поводу творчества этих авторов, а также то, как их книги были представлены в библиотеке писателя. Кроме того, анализ записей в этих книгах позволит раскрыть условия жизни и творчества

поэта, его отношение к произведениям зарубежных писателей, а также (по возможности) установить источники его переводов.

Уникальное книжное собрание, которое унаследовал Ознобишин, поначалу насчитывало несколько тысяч томов и вызывало восхищение знакомых Дмитрия Петровича. По имеющимся данным, к 1896 году в библиотеке было около двадцати восьми тысяч томов [см.: 3]. Продолжая семейную традицию книжного коллекционирования, Ознобишин покупает книги во время учебы в Москве, заказывает издания по каталогам известных русских и зарубежных книготорговых фирм, просит друзей купить ту или иную книгу в столице, когда не имеет возможности сделать это самостоятельно. Все это позволяет говорить об Ознобишине как основном создателе семейной коллекции, значительная часть которой хранится в настоящее время в Ульяновской областной научной библиотеке.

В плане изучения переводческого творчества Ознобишина особого внимания заслуживает цикл произведений на иностранных языках, составляющий обширный фрагмент вышеупомянутого собрания. Книжные и журнальные публикации зарубежных авторов в фонде домашней библиотеки Ознобишина насчитывают 1888 единиц. В составе каталога библиотеки выделяется два цикла: книги на иностранных языках (1860 единиц) и журналы на иностранных языках (28 единиц). Достаточно места и внимания здесь уделено памятникам как европейских, так и восточных писателей. Следует, однако, заметить, что большую часть занимают образцы западной литературы, преимущественно французской.

Прежде всего нужно отметить широкий диапазон литературного материала на иностранных языках: здесь представлены энциклопедии науки и искусства, материалы о санскрите, книги французской массовой литературы XIX века, греческие писания, собрание баллад и народных песен Германии, коллекция популярных итальянских и греческих песен, путеводители, справочники, руководства, исторические очерки, литературные антологии, книги по астрономии и психологии, философии, зоологии, экономике, физике, географии, сравнительной грамматике языков, библейские тексты на разных языках (французском, иврите, польском и немецком), диссертационные исследования, комментарии к законам, альманахи, каталоги рукописей, бюллетени, журналы, периодические издания, словари (итальяно-французский, французско-итальянский, латино-арабский, персидско-английский и англо-персидский, французско-английский). Обращает на себя внимание полилингвистичность представленных источников. Здесь уместно и оправданно перечислить мировые языки, которые формируют основной

корпус произведений: французский, английский, немецкий, китайский, итальянский, арабский, латынь, греческий, иврит, персидский (фарси).

Библиотека Ознобишина содержит тома с его записями и пометами. Последние представляют особый интерес. «На одной из книг, – сообщает В. В. Морозова, – сохранилась запись Дмитрия Петровича на французском о произведениях В. Скотта. По мнению поэта, Скотт – единственный писатель, чьи произведения безоговорочно можно включать в «семейный очаг», т. е. он интересен и полезен для всех членов семьи, независимо от возраста и пола» [2, с. 24].

Отдельного внимания заслуживают книги, проливающие свет на творческие связи Ознобишина. В этой связи примечательна книга Самуэля Каена (Samuel Cahen, 1796–1862) с автографом автора, что делает возможным предположение об их знакомстве на литературной почве.

Кроме того, помета карандашом «Ознобишинъ в Смоленске» на обложке книги Hyacinthe Нескуард позволяет раскрыть детали биографии поэта, географию его путешествий. Можно предположить, что это французское издание приобретено Ознобишиным во время его пребывания в Смоленске.

На верхнем форзаце книги Ламартина (полное наименование: Альфонс Мари Луи де Прат-де-Ламартин) имеется надпись: «Изъ Библиотеки Воспитанника Б.И.У.П. Дмитрия Ознобишина. 1820-го Года 2-го Октября Москва» [1, с. 436]. По-видимому, годы учебы прошли под знаком восхищения силой поэтического гения Ламартина, одного из крупных французских поэтов XIX века, великого деятеля французского романтизма.

Интересна автографическая помета “D. Oznobischin” [1, с. 416] на французско-английском словаре Смита (Smith), подтверждающая факт обращения поэта к двуязычным (переводным) словарям. Поскольку знакомство с творчеством многих английских писателей происходило через французскую литературу, Ознобишин, без сомнения, проверял значения многих французских слов и сравнивал с их вариантами в английском языке. Останавливает внимание тот факт, что словарь не французско-русский, а французско-английский: это еще раз доказывает полилингвистическую грамотность русского поэта.

В целом, нужно заметить, внимательное прочтение записей на книгах ознобишинской библиотеки позволяет не только досконально представить общий круг его интересов, отношение к отдельным зарубежным писателям, но и указать на сферу литературных знакомств, раскрыть условия жизни поэта, географию его поездок. Каждая из заметок — небольшое, но настоящее открытие в ознобишиноведении,

наглядно демонстрирующее, каким непростым и порой причудливым может быть путь исследователя к точному пониманию той или иной «мелочи» в творчестве поэта. Без знания этих частных особенностей невозможно начинать рассмотрение и истолкование текстов, созданных Ознобишиным.

Литература

1. Библиотека Ознобишиных: каталог / сост. В. В. Морозова; Ульянов. обл. науч. б-ка им. В. И. Ленина. – Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2006. – 548 с.
2. Морозова В. В. Семейная библиотека Ознобишиных // Мономах. – 2004. – №2. – С. 23–24.
3. Туроверов Н. Книжное собрание Д.И. Ознобишина и его Суворовский отдел // Временник Общества друзей русской книги. – Париж, 1938. – Ч. 4. – С. 195–196.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, в рамках проекта проведения научных исследований: «Своеобразие и мировое значение русской классической литературы (XIX–первая половина XX столетия). Идеалы, культурно-философский синтез, рецепция», проект № 15–34–11045.

Онищук Е. В.

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕВОДА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АВГУСТА ФОН ПЛАТЕНА

The article deals with the difficulties of translation of August von Platen's poetic works, which are very difficult to translate due to their linguistic form. The author of the article emphasizes Platen's special syntactic constructions and sophisticated language used in his poetry.

О творчестве Августа фон Платена (1796–1835) как немецкие, так и отечественные читатели знают очень мало. В свое время он был достаточно известным поэтом и драматургом в Германии. На родине поэта неоднократно издавалось полное собрание сочинений, в которых поэтический талант Платена запечатлелся в богатейшем разнообразии жанров (философская, любовная, гражданская лирика и политическая сатира) и форм (сонет, античная ода, персидские газели, эпиграмма,

комедия), но из-за негативного отношения немецких критиков Платен был малоизвестен в других странах.

Возникает вопрос, почему же стихотворения столь известного поэта в свое время почти не переводились на русский язык и вообще не были известны в нашей стране.

Не последнюю роль в этом сыграл Генрих Гейне. Он вообще не считал Платена настоящим поэтом и открыто говорил об этом. А, как известно, с мнением гениального поэта считались, к нему прислушивались многие литераторы, и, не вчитываясь в произведения Платена, подвергали их критике.

Стоит отметить, что в последнее время в российской литературоведческой науке на творчество Платена обратили внимание А. В. Карельский, Ю. А. Плаксина, Л. А. Юсупова, И. А. Эбаноидзе. В 2004 году впервые был опубликован перевод пьесы Августа фон Платена «Роковая вилка», автором-составителем которой был Альберт Викторович Карельский (1936–1993) [1, с. 717].

Большинство переведенных и опубликованных на русском языке стихотворений Платена сделаны для русского издания «Луккских вод» (из третьей части «Путевых картин») Генриха Гейне. Стихи Генриха Гейне переводили многие известные русские поэты, в том числе Лермонтов, Тютчев, Блок. Своими переводами они затрагивают и творчество Платена, но, к сожалению, последние главы «Луккских вод» являют собой откровенно злобный памфлет на Платена и цитируют в соответствующей интерпретации далеко не лучшие его строки.

Многие стихотворения остались без внимания в советском литературоведении также из-за объективных трудностей, связанных с переводом. Стихотворения Платена невероятно сложны для перевода, так как поэт огромное значение уделял языковой форме. Его произведения изобилуют архаизмами и сложными грамматическими конструкциями. Форму Август фон Платен ставил в прямую зависимость от содержания и требовал соответствия между ними. Возвышенное в политике и совершенное в искусстве могли реализоваться только в прекрасной форме. Он критически относился к тем поэтам, для которых форма и язык не были столь важны:

*Кто смеет писать, но язык кто не ценит
И ритм,*

Подобен тот скульптору, картину кто в воздухе лепит! [2, с. 124].

Август фон Платен слывет мастером строгости воплощения, холодной соразмерности, классицистического формализма. Он боролся с разрушением формы, упрекал современников в отказе от канонов.

Поэт признавал адресатом художественного творчества лишь образованные круги общества. Прекрасное он понимал как гармонию формы и содержания. Причем акцент ставился на форме. Отсюда и большая языковая вариативность, усложненность, даже некоторая барочная вычурность.

Чтобы серьезно заниматься переводами стихотворений Платена, нужно понять и принять манеру его письма, нужно учитывать и тот факт, что его стихи вряд ли смогут заинтересовать неподготовленного читателя. Переводчик должен принимать во внимания многие факты. Нужно достаточно тонко передать духовный мир Августа фон Платена, не слишком нарушая стиль его письма. Поэт часто намекает на влиятельных людей того времени, иногда жестко критикует их, и не всегда просто догадаться, о ком же все-таки идет речь.

Нельзя оставлять без внимания и тот факт, что Платен всегда испытывал желание писать проще. Он понимал, что это является необходимым условием достижения признания у читателя. Но писать так означало изменить себя полностью, что, конечно же, было невозможно. В марте 1816 года, перед поездкой в Швейцарию он создал стихотворение «Бремя любви и покоя» (“Die Last der Lieb` und Ruh`”), где он вновь размышлял над причинами творческих неудач и искал выход.

Для усиления выразительности художественного слова поэт употребляет особое синтаксическое построение. Поэт часто прибегает к таким стилистическим фигурам как инверсия, разнообразные виды параллелизмов, анафора.

Язык как первоэлемент литературы стал для поэта строительным материалом. Слово воспроизводит в произведениях Платена и внешний объект, и внутренние переживания, вызванные этим объектом. Своеобразие лирического высказывания изучаемого нами писателя состоит в том, что его трудно передать простыми словами. Прямые значения ключевых слов не во всем совпадают со скрытым смыслом. Сложный язык Платена, изобилующий архаизмами и сложными конструкциями, не способствует желанию переводить его стихотворения.

Чтобы переводить стихотворения этого поэта, нужно, в первую очередь, понять самого Платена. В этом и заключается сложность и особенность переводов его лирического наследия.

Но все вышесказанное не смогло полностью уничтожить интерес к творчеству Платена, который был достаточно популярен среди поэтов «серебряного века». Его творчеством интересовалась Марина Цветаева, она даже хотела заниматься переводами его стихов, а это еще раз подчеркивает, что литературное наследие Августа фон Платена может быть интересно нашему читателю.

Переводов произведений Августа фон Платена очень мало. В последнее время, однако, переводом его литературного наследия достаточно активно занимаются поэты-переводчики И. Эбоноидзе, П. Лыжин, В. Куприянов, Е. Соколова, Г. Ратгауз, А. Парин. Статьи, доклады и переводы стихотворений этих литературоведов и переводчиков стали очередным вкладом в изучение творчества талантливого художника слова.

В белорусском культурном пространстве отсутствует должное представление о творчестве Августа фон Платена. Произведения этого поэта должны быть переведены не только на русский, но и на белорусский язык. Если некоторые произведения Августа фон Платена все же переведены на русский язык, то на белорусском языке переводов нет вообще. Этот недостаток должен быть устранен. Нужно донести до читателя красоту и мелодичность родного языка, показать, как же красиво звучат стихи Платена в белорусских переводах.

Литература

1. Немецкая романтическая комедия : [Собр. пьес нем. драматургов первой половины XIX в.] / сост. А. В. Карельский. – СПб. : Гиперион, 2004. – 720 с.
2. Platen, A. von. Gedichte / A. von Platen. – Stuttgart: Reclam, 1986. – 184 S.
Platen, A. von. Wer wußte je das Leben? [ausgewählte Gedichte] / A. von Platen. – Frankfurt am Main ; Leipzig : Insel-Verl., 1996. – 228 S.

МОДЕЛЮВАННЯ ЗУСТРІЧІ СВОГО ТА ЧУЖОГО МУЛЬТИМЕДІЙНИМИ ЗАСОБАМИ У ВИВЧЕННІ ТВОРЧОСТІ ШЕКСПІРА

One of the most important problems of education is the students' perception of the historical material as unfamiliar, strange, time-worn and even hostile to their own transparent, available and domesticated world. Thus the teachers' task is to naturalize and update the fundamental thoughts from previous centuries. The usage of the multimedia technologies is very effective in destroying historical, cultural, psychological barriers.

Процес буття в цілому та навчання зокрема постає як відносини СВОГО та ЧУЖОГО. Інтенсифікація міжкультурної комунікації, залучення до єдиного світового простору відмінних культур, етносів і народів сприяла постановці проблеми ЧУЖОГО та її розгляду в філософських працях Е. Гуссерля, М. Гайдеггера, Ж.-П. Сартра тощо.

На жаль стосунки СВІЙ-ЧУЖИЙ виявляються досить конфліктними у процесі навчання. Адже в обжитий, зрозумілий та доступний СВІЙ світ вдирається інший досвід чи особистості, які виявляються поза межами обізнаності, зрозумілості, а тому вважаються ЧУЖИМИ. У силу вікових, психологічних, культурних, релігійних та інших чинників досить часто виникає внутрішня перепона для освоєння ЧУЖОГО. СВОЄ наділяється статусом істинності, автентичності та легітимності, а ЧУЖЕ розцінюється як вороже, те, що підлягає усуненню чи обмеженню. Відтак в освіті існує завдання подолати ЧУЖЕ та асимілювати його зі СВОЇМ, засвоїти досвід ЧУЖОГО та перетворити його на власний.

Розглянемо засоби подолання дистанціювання та протистояння, сторонності й відмінності на прикладі творчості В. Шекспіра. Для сучасної молоді В. Шекспір видається віджилим, архаїчним, несучасним, незрозумілим і дивним. Власне, такі переконання стають внутрішніми бар'єрами, які віддаляють сучасну молодь від вивчення

творчості митця. До цього також додаються особливості сучасного світогляду та психологічні особливості кліпового мислення, коли читання великих текстів / книг здається неефективним, через затрату часу і зусиль і наявність альтернативи прочитати довгий текст у стислому переказі або переглянути його екранізацію. Багато вільного часу сучасна людина віддає віртуальній реальності, створеній завдяки інтернету. Формат подачі інформації у всесвітній мережі – це послідовність актуальних і коротких наборів тез, які подаються без визначення контексту, тобто кліпів. Будучи зануреною у віртуальну дійсність всесвітньої мережі, людина здатна вільно сприймати та інтерпретувати кліп.

Спираючись на своєрідність сучасного світогляду, можемо запропонувати адекватні моделі зустрічі СВОГО і ЧУЖОГО, те, що дозволить придивитися до В. Шекспіра та "зігратися" з його творчістю.

Постмодерністський поп-арт асимілював і адаптував образ В. Шекспіра, що виявляється одним із способів подолання відстороненості та застарілості [4].

Віртуальна реальність мережі Інтернет здатна воскресити митця та залучити його до СВОГО світу за допомогою створення сторінки у соціальній мережі. Така сторінка існує в Facebook [6], і до неї можна долучитися або створити свою. Це цікавий та ефективний спосіб для самостійного ознайомлення з творчістю Шекспіра та її засвоєння.

Використання особливості кліпового мислення виявляється ефективним у засвоєнні та систематизації інформації. Відтак результативним є застосування готових інфографіків та блок-схем та створення власних. Як приклад, наведемо інфографіку "Вільям Шекспір у статистиці" [5], "Вільям Шекспір в ілюстрованій біографії" [3].

Важливими також є завдання, спрямовані на вербалізацію власних вражень та досвіду щодо прочитаного чи переглянутого твору Шекспіра. На це спрямоване створення власного блогу, в якому пропонується висловити свої передчуття та сподівання перед прочитанням / переглядом твору Шекспіра та враження після прочитання / перегляду.

Для кращого розуміння особистості В. Шекспіра пропонується завдання на створення аудіо-відео роликів із власною декламацією вподобаної поезії із музичним та візуальним супроводом.

Відтак запропоновані навчальні прийоми, що базуються на специфіці світогляду сучасної історичної епохи, виявляються

ефективними у моделюванні зустрічі свого та чужого на прикладі вивчення творчості В. Шекспіра. Застосування таких прийомів дозволяє впроваджувати у практику думки Б. Вальденфельса та Х.-Г. Гадамера. Б. Вальденфельс запропонував спосіб зняття конфлікту між СВОЇМ і ЧУЖИМ через сприйняття ЧУЖОГО як такого, на що ми вимушені відгукнутися, "пильніше придивитися та вслухатися" (підкреслено нами – П. Л.) [1]. Х.-Г. Гадамер використав метафору "внутрішнього вуха" (підкреслено нами – П. Л.) як базу, за допомогою якої можливо подолати бар'єр, який відокремлює різні світи та культури. Будь-який "світ" здатен пізнати інший, а відтак розширити свій власний "світ". Для цього потрібна спільна мова між тими, хто спілкується, "вони поступово зігруються і починають домовлятися" (підкреслено нами – П. Л.) [2, с. 77].

Література

1. Вальденфельс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о "Чужом"/ Б. Вальденфельс; [пер. с немец.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.anthropology.rinet.ru/old/6/wald.htm>
2. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного / Х.-Г. Гадамер; [пер. с немец.]. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.
3. An Illustrated Biography of William Shakespeare [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.freelyeducate.com/2014/01/three-free-shakespeare-study-guides-illustrated.html>.
4. ¿Eh, William, eres tú? (Las otras caras de Shakespeare) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eraseunavezqueseera.com/2014/08/06/las-otras-caras-de-shakespeare/>.
5. William Shakespeare in statistics [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://visual.ly/william-shakespeare>
6. William Shakespeare [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.facebook.com/WilliamShakespeareAuthor/?ref=ts&fref=ts>.

ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНФЛІКТУ В ОПОВІДАННІ Т. ГАРДІ "ПРОПОВІДНИК У СКРУТНІЙ СИТУАЦІЇ"

Short story of T. Hardy "The Distracted Preacher" is a kind of romantic story with elements of adventure, though it turned to be deeply realistic story which possesses regional conflict. Typical for Hardy's novels and short stories topics, ways of character representation, cultural oppositions make "The Distracted Preacher", the last piece of writing in the collection, its summary.

Твір "Проповідник у скрутній ситуації" ("The Distracted Preacher", 1879) завершує цикл "Весекських оповідань" Т. Гарді та певним чином підсумовує тематичне та ідейне наповнення збірки.

Історія стосунків молодого проповідника Річарда Стокдейла та контрабандистки Ліззі Ньюбері – не просто варіант розвитку "історії кохання", а оповідь про своєрідне протистояння двох світоглядів, двох способів життя та двох спільнот.

У передмові до видання збірки 1912 р. Т. Гарді написав про реалістичні події, що стали основою твору, а саме заняття місцевого населення контрабандним перевезенням спиртного. Вибір героя – священик та проповідник – перетворює оповідь про протизаконні дії на загадкові, екзотичні та надзвичайно романтичні пригоди.

Містер Стокдейл – молодий проповідник, який був тимчасово призначений у містечко Незер-Мойнтон. Оповідач змальовує Стокдейла чоловіком дуже гарної зовнішності. Саме цей критерій, а не професійні якості, став визначальним при оцінці героя мешканцями містечка. Знайомство з привабливою молодою вдовою Ліззі Ньюберрі змушують чоловіка стати на шлях боротьби між сумлінням і почуттями. Людські бажання й пристрасті "залишаються в полоні" сумління та обов'язку перед церквою. Емоційний порух освідчитись Ліззі стримується необхідністю дізнатися, наскільки жінка відповідає його вимогам. Він сприймає її не просто як жінку, а як майбутню дружину священика, тобто

особу, що повинна мати низку відповідних якостей. Допоки перевірка не завершена, Стокдейл не афішує стосунки з Ліззі, тому запрошує її на прогулянку, коли на дворі сутеніє, щоб їх не побачили сусіди. Опинившись мимоволі втягнутим у справи контрабандистів, молодий чоловік більш за все боїться за власну репутацію, а не за життя коханої жінки.

Стосунки Ліззі та Стокдейла розгортаються за сценарієм, у ініціатива більшою мірою належить жінці. Бажання справити на проповідника гарне враження вступає у Ліззі в конфлікт зі звичним способом життя. Героїня живе, насолоджуючись кожною миттю, в її душі палає вогник "жаги життя", вона схильна до авантур. Життя для неї – доволі просте й зрозуміле. Вона пропонує проповіднику кинути релігію та церкву й жити разом з нею так, як жили її пращури. Проте у її відвертих зізнаннях авантюрно-пригодницький бік справи обертається реалістичним: Ліззі та її односельці заробляють контрабандою на життя. Це висловлювання героїні ніби розбиває образ Ліззі-слабкої жінки, який створює для себе Стокдейл. Виявляється, що саме Ліззі має утримувати свою родину. Під час нічної вилазки, обшуків та пограбування акцизників вона проявляє себе як смілива, рішуча, сильна. Місіс Ньюберрі – єдина жінка серед чоловіків-контрабандистів, більше того, вона – один з їх ватажків. А тому роль покровителя та патрона, яку відводить собі Стокдейл, недоречна. Беручи на себе місію, витягнути Ліззі зі злочинного кола, проповідник розпочинає "хрестовий похід", як йому здається, за спасіння її душі, проте насправді ставить її перед вибором: Я чи Вони. Під Я розуміється посада дружини священника у віддаленому графстві, під Вони – "гріховне" життя контрабандистки. Незважаючи на зовнішню неактивність, Стокдейл невпинно штовхає Ліззі до прийняття першого варіанту.

Не виголошене вголос непорозуміння між героями полягає в тому, що священник просить жінку не просто кинути займатися протизаконними справами, а стати іншою людиною. Намагання проповідника достукатися до сумління Ліззі наштовхується на опір. Перспектива майбутнього життя заради чоловіка не надто імпонує молодій жінці. Вона постійно відкладає остаточну відповідь. Місіс Ньюберрі переживає такий саме душевний конфлікт, як і Стокдейл. Якщо чоловік опиняється перед вибором між сумлінням і почуттями, Ліззі

мусить обрати між звичним способом життя, своєю спільнотою та почуттями. Їй подобається молодий вродливий проповідник, вона готова прийняти його таким, як він є, але він не готовий зробити те саме заради неї. Відтак героїня не певна, що мусить змінитися заради чоловіка. Головним для Стокдейла залишається духовний сан, головним для Ліззі – її життя. Проповідник не може піти проти своїх переконань, обов'язок виявляється важливішим, аніж почуття, а відтак стосунки з Ліззі приречені. Шлюб між героями твору в фіналі – радше вимушена необхідність для Ліззі (мати помирає, заняття контрабандою стає майже неможливим), аніж результат почуттів. Стокдейл бере над нею верх та, згідно з його бажанням, Ліззі живе так, як мусить жити порядна дружина священика.

Сама ж моральна дилема, яку переживають герої, надає конфлікту твору регіонального характеру. Неприйняття Стокдейлом контрабанди вкорінене в самому походженні героя. В тексті твору оповідач кілька разів використовує слово *inland* для позначення місцевості, з якої родом проповідник, та місця, куди продається більшість контрабандного спиртного. В такий спосіб іронічно підкреслюється, що заняття контрабандою успішні, доки люди, що мешкають далеко від моря, мають бажання купувати спиртне.

Деталізована топографія, презентована в оповіданні, створює перед читачем яскравий образ місцевості, на фоні якої розгортаються події. Найважливішу роль в описі містечка посідають особливості географічного розташування – вздовж узбережжя, назви та описи об'єктів, за якими ховаються діжки зі спиртним.

У таку "ідилічну" картину добре вписується справжня романтична історія кохання, проте історію Ліззі та Стокдейла не можна назвати такою. Правда життя перемагає романтично-авантюрний бік натури Ліззі та конфлікт регіонального характеру вичерпує себе. В фіналі твору герой та героїня міняються місцями: Ліззі зі сміливої, сильної жінки перетворюється на слабку та залякану, натомість Стокдейл проявляє активність, бере справи до своїх рук. Своєрідним підтвердженням "перемоги" проповідника став трактат (символізував публічне каяття), який був написаний Ліззі та виправлений і доповнений її чоловіком. В такий спосіб оповідач підкреслює, що молода жінка під тягарем обставин віддає чоловіку право бути головою родини, право бути першим.

Зауважимо, що в першому варіанті твору, про який Гарді згадує у передмові до видання збірки, Ліззі не виходила заміж за Стокдейла, а ставала дружиною одного з контрабандистів. Проте саме "правильний" фінал, в якому шлюб виступав встановленням моральності Ліззі, був обов'язковим для англійських журналів на час написання твору. У протистоянні, подібному до того, яке змальовувалося в творі, мусила перемогти вікторіанська мораль.

Виступаючи ідейним та тематичним підсумком збірки "Весекські оповідання", твір містить риси поетики Гарді, передусім опозиції "чоловіче – жіноче", "маскулінне – фемінне", "місто – селище".

Сальникова Е. Г.

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

«ИРОНИЯ СУДЬБЫ» ГЕРОИНИ РОМАНА С. АХЕРН «ТАМ, ГДЕ ТЫ»

The article deals with the ironies that the main character of the novel "The place called Here" by C. Ahern meets in her life. The author of the article states that C. Ahern uses the unreal world Here in order to reveal Sandy Shortt's psychological problems and to return her to the real world of love and family.

Сесилия Ахерн – одна из ярких представительниц современной женской прозы. Мир ее произведений довольно разнообразен и было бы неверным говорить о стереотипичности ее героинь. И все же на фоне главных женских образов С. Ахерн особняком стоит героиня романа "A Place Called Here" (2006) («Там, где ты» в русском переводе).

С самого детства жизнь Сэнди Шортт полна иронии и парадоксов: очаровательный младенец со светлым пушком на голове, за который родители назвали ее Сэнди (*sand* – песок) выросла в черноволосую высокую (1,86!) девушку с явно противоречащими ее внешности именем и фамилией (*short* – короткий). *I was the awkward dancer on the dance floor, the girl at the cinema that nobody wanted to sit behind, the one in the shop that rooted for the extra-long-legged trousers, the girl in the back row of every photograph* [1, с. 4]. Ребенком Сэнди часто пыталась затеряться в толпе, чтобы мама искала ее, чтобы найдя, чуть крепче, чем обычно,

прижала к груди, но это ей никогда не удавалось: *Ever since I was a child I've been towering over just about everyone* [1, с. 4].

Тем не менее, в 34 года она потерялась, свернула не на ту тропинку во время утренней пробежки перед деловой встречей и просто исчезла. С этого момента и начинается действие романа, в котором ее детские фантазии получают реальное воплощение.

Когда Сэнди было 10 лет, бесследно исчезла ее одноклассница Дженни-Мэй. Ни свидетелей происшествия, ни следов, ни тела девочки так никогда и не нашли, и мать Дженни-Мэй на протяжении 24 лет зажигала вечером фонарь на крыльце и надеялась на возвращение дочери.

Сэнди и Дженни-Мэй никогда не были подругами, и не боль утраты, а желание узнать, где оказываются пропавшие без вести люди и потерянные вещи, определяет дальнейшую судьбу Сэнди.

Каждому знакомо чувство, когда вещи пропадают необъяснимым образом. Автор сравнивает подобные ощущения с беспомощностью, когда не можешь вспомнить слова песни, которую очень хорошо знаешь. Большинство людей не застревают на подобных ситуациях, но стремление Сэнди понять, куда пропадают вещи, дошло до одержимости. И вот уже все предметы в гардеробе героини имеют ярлычки с ее именем. Ее не устраивает ответ матери, что иногда происходят необъяснимые вещи. Согласно закону сохранения энергии, рассуждает она, если что-то где-то пропало, то оно где-то должно появиться: *everything in life has a place and when one thing moves, it must go somewhere else* [1, с. 6].

Сэнди прочесывает каждый миллиметр своего дома в поисках исчезнувшего в стиральной машинке носка, а родители с ужасом наблюдают за ней, пытаясь сохранять внешнее спокойствие.

Ее одержимостью продиктован и выбор профессии: она работала в полиции, разыскивая пропавших без вести, а позже открыла собственное агентство по поиску исчезнувших людей.

Заполнив свою жизнь чужими судьбами, Сэнди Шортт потеряла свою идентичность, что реализовано С. Ахерн в аллегории ее исчезновения из реального мира. *I looked around the outside world for so many clues I don't think that I once thought about what was going on inside my own head* [1, с. 5].

Итак, сбылась детская мечта Сэнди; заблудившись, она оказывается в мире своих детских фантазий, в мире «Здесь» (*“Here”*) – это место, куда попадают люди, не вернувшиеся домой; чемоданы, потерянные при авиаперелете; и даже носки, исчезнувшие в недрах стиральной машины.

Обнаружив это место, Сэнди нашла ответы на свои вопросы, но ее чувство автор описывает как *bittersweet happiness*, ведь она всю жизнь искала людей не в том месте. Жив жизнью посторонних людей, потерявших родных и близких, Сэнди стала чужой **своим близким**, пропала для **своих родных**.

Она так стремилась найти этот мир, но вот парадокс, оказавшись в нем, она мечтает о том, чтобы кто-нибудь отправился на ее поиски. *There’s only one thing more frustrating than not being able to find someone, and that’s not being found. ... For once in my life I want to go home. What bad timing to realize such a thing. The biggest irony of all* [1, с. 6].

Человек, который помог героине вернуться в реальный мир, к своим близким – это Джек Раттл, который обратился к Сэнди за помощью в поисках пропавшего брата. Они ночи напролет говорили по телефону, незаметно стали близки друг другу и договорились о первой встрече. По дороге к назначенному месту они оба заезжают на заправочную станцию. Вот как автор описывает их случайную встречу:

This stranger and I were both so far from everything but yet right in the middle of something. The mere fact that we were the only two people around for miles was enough for our eyes to meet and to feel connected.

*He was tall but not as tall as I am; they never are. Five eleven, with a round face, red cheeks, strawberry-blond hair, and **bright blue eyes I felt I’d seen before**, which looked tired at that early hour.*

“Lovely day, isn’t it?”

A familiar voice to match the familiar eyes [1, с. 13].

Эта встреча – еще одна из множества ироний, которые встречаются в жизни Сэнди на каждом шагу. До места свидания с Джеком Сэнди так и не добралась. Поняв, что она заблудилась, именно к нему мысленно обращается Сэнди. И именно Джек оказывается тем человеком, который решает найти Сэнди, несмотря на то, что все ее знакомые, родители и

любимый человек смирились с ее непредсказуемостью и закрытостью. *Oh, please, handsome man from the garage that day, please remember me, wonder about me, look for me, find me. Yes, I know; another irony. Me, wanting a man to call? My parents would be so proud* [1, с. 13–14].

Кульминации действие романа достигает тогда, когда Сэнди на последних страницах книги находит «Здесь» Дженни-Мэй. Роман приобретает замкнутую форму. Отправившись на поиски Утерянного двадцать четыре года назад, символом чего стала Дженни-Мэй, Сэнди достигает своей цели и получает право вернуться в реальный мир, к реальной жизни, от которой она в свое время отказалась. *I have thought about that moment with Jenny-May long and hard for many hours, days, and nights but I have no words for the time that we spent together that day* [1, с. 259–260].

С фотографией, сделанной во время их встречи, Сэнди спешит к матери Дженни-Мэй, единственному человеку, который ни на секунду не усомнится в правдивости ее истории, ведь она свидетельствует, что ее дочь жива!

Литература

1. Ahern, C. There's No Place Like Here / C. Ahern. – N.Y. : Hyperion, 2006. – 271 p.

Титова Ю. В.

Ульяновский государственный технический университет

ИЗУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА ИСКУССТВ: ЭКФРАСИС (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Л. М. ЛЕОНОВА)

The article is devoted to the ekphrasis investigation problem in literature on the basis of Leonov's creative works. Ekphrasis is considered not only as a structural-semantic unit of a text and one of the ways of its organization, but as a model of connection of painting and literature, which is a source of generation of new meanings.

Вопросы взаимодействия и взаимовлияния искусств как самостоятельная сфера изучения сформировалась в 50–60-е годы XX, где

в центр интереса выдвинулась проблема обмена смыслами, ведь каждая культурно-историческая эпоха являла примеры подобного взаимодействия в рамках своего кода. На границе этого времени особо актуализируется взаимодополняемость различных видов искусств.

Экфрасис как теоретическая проблема представляет собой взаимодействие литературы со смежными видами искусства, в том числе, с живописью. В настоящее время, определяя содержание понятия, исследователи пользуются следующей формулировкой: экфрасис – «всякое воспроизведение одного искусства средствами другого» [1, с. 18]. В более традиционном понимании «<...> экфрасис представляет собой непосредственное описание либо простое обозначение визуального артефакта в литературном произведении» [5. с. 48], произведения живописи, скульптуры, архитектуры, фотографии. Несомненно, произведения Л.М. Леонова наполнены описанием живописных полотен, скульптур и архитектуры. Более того, можно говорить о том, что в его творчестве организован специальный экфрастический живописный дискурс.

В экфрасисе фиксируется момент встречи двух художников на границе разных видов искусства. В связи с активной разработкой понятия экфрасиса в современном литературоведении, наблюдается расширение значения термина от вербальной репрезентации произведения визуальных искусств к любому художественному тексту.

Для того, чтобы глубже понять соотношение слова и изображения, как практически реализовывалось взаимное влияние изобразительных искусств и литературы, целесообразно обратиться к изучению творчества Л. М. Леонова.

Поистине, творчество Леонида Леонова пронизано разноликими образами, символами и мотивами русской литературы и мировой культуры. Культурные знаки можно интерпретировать как знаки разных эпох, то есть отражение действительности посредством накопления образов, начиная от библейских образов и заканчивая образами современности.

Л. Леонов обращался к разным искусствам и жанрам, повышая действенность литературы, театра, кино, живописи. Будучи разносторонне одаренным, Л. Леонов воплотил эту многогранность в

поэтике своих романов, в разнообразии и гармоничном сочетании различных приемов, ракурсов изображения.

Максим Горький в своих письмах сравнивал Леонова с Шаляпиным и был убежден, что Леонов «талантлив на всю жизнь и – для больших дел», что он один из тех, кто продолжает «дело классической русской литературы – дело Пушкина, Грибоедова, Тургенева, Достоевского и Льва Толстого» [4].

Художественный дар Леонова был ориентирован на связи с другими видами искусства, в его художественные тексты глубоко проникали живописные образы, что нельзя назвать случайностью.

Природа щедро наградила Леонова. Как сказал сам Л. М. Леонов, он был изначально предрасположен к изобразительному искусству. На профессиональном уровне Леонов занимался художественной резьбой по дереву (две работы, подаренные Горькому, можно видеть в мемориальном музее писателя в бывшем доме Рябушинского). В юности Леонид Максимович не без успеха писал этюды маслом, занимался графикой. Рукописи его ранних произведений украшены артистически исполненными зарисовками на полях. Именно любовь к изобразительному искусству придает всему творчеству Леонова живописную окраску.

По мнению самого Леонова, искусство должно запечатлеть самые мощные человеческие страсти, самые глубокие эмоции и бурные человеческие темпераменты. По этому параметру литература и живопись имеют общие точки соприкосновения. Именно поэтому тесная взаимосвязь творчества писателя с сюжетно-мотивным миром Питера Брейгеля Старшего является вполне объяснимой. Писатель не раз говорил о своём интересе к этому художнику. И более того, отмечал, что именно благодаря Брейгелю он научился двухплановой и трехплановой композиции. «Окружение связано не только с темой и сюжетом, но и с колоритом. Страница книги должна восприниматься не только как текст, но и как лестница, по которой можно проникнуть во внутренний мир писателя» [4]. По мнению Леонова, картины Брейгеля можно читать, словно произведение литературы.

Он отмечал богатство, многозначность его картин, их «литературный характер». По мнению писателя, на холстах Брейгеля оживает эпоха. Например, основой романа «Скутаревский», его

принципом живописной композиции послужила картина Брейгеля «Охотники на снегу». Необходимо отметить, что живописная композиция, по словам Леонова, это соответствие точек, правильная разметка их. Она требует единства всех линий – мыслительной, образной, композиционной. «Из «Охотников» Брейгеля, из других его работ с гигантскими задними планами, где можно бродить часами, я брал скорее ту начальную, неуловимую словами, неотвязную, как болезнь, пленительную мелодию, с которой у меня всегда начинается новое произведение. Что касается композиции, то мне всегда, непонятным образом, сродни было свойственное ему размещение живописного материала» [2].

В повести Леонова «Evgenia Ivanovna» фигурируют брейгелевская картина «Притча о слепых». В разных стадиях падения фигур слепых воплотился образ человечества, спотыкающегося во тьме. Считается, что сюжет картины основан на библейской притчи о слепых: «Если слепой ведёт слепого, то оба они упадут в яму». «Шестеро с зияющими глазницами один за другим вышли из темноты, словно нанизанные на вертел. Каждый держался за плечо товарища впереди себя: вожак шел с весело откинутой головой, шаря палкой дорогу. Схожие по несчастью, как братья, они разнились лишь возрастом, да еще – один был вооружен волынкой, а другой чем-то из четырех скрепленных серебром тростинок, а третий зурной, сазандари; руки остальных терялись во мраке. Внезапно передний споткнулся о пустое ведро – и как бы волна паденья с постепенным ослаблением пробежала по цепочке; первый едва не свалился в огонь, а последний так и не узнал о возможной катастрофе...»

Кроме того, три брейгелевских полотна – «Падение ангелов», «Безумная Грета», «Триумф смерти» являются своеобразными ключевыми «текстами» по отношению к другому роману Леонова под названием «Пирамида». Некоторые сцены в романе Леонова решены в типично брейгелевском духе (снос храма, сон о. Матвея об уходе человечества от Христа и др.).

Таким образом, необходимо выделить одну из важнейших особенностей художественного мира писателя: художественный текст рассматривается как текст культуры, обогащенный за счет других видов искусств. Леоновская проза рассматривается сквозь призму экфрасиса, в результате чего образуется новая художественная структура с глубоким

проникновением живописных образов, которые придают литературному тексту остроту и яркость, богатство и объемность.

Литература

1. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе. Труды Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. – М.: Издательство «МИК», 2002. – С. 19.
2. Леонид Леонов в воспоминаниях, дневниках, интервью. – М.: Голос, 1999. – 624 с.
3. «Помпейские слепки»: Л. Леонов о проблемах культуры и культурного наследия. Зап. беседы и коммент. к ней А. Г. Лысова // Москва, 1983. – № 10. – С. 183–191.
4. Шкловский В. Гамбургский счет: статьи, воспоминания, эссе (1914–1933) / Виктор Шкловский. – М.: Советский писатель, 1990. – 544 с.
5. Яценко Е. В. «Любите живопись, поэты ...»: Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель / Е. В. Яценко // Вопр. философии. – 2011. – №11. – С. 47–57.

ВІДОМОСТІ ПРО УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ:

Калита Алла Андріївна – докт. філол. наук, професор кафедри теорії, практики та перекладу французької мови Національного технічного університету України "КПІ", м. Київ, Україна.

Колесник Олександр Сергійович – докт. філол. наук, професор кафедри германської філології Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Колесник Олена Сергіївна – докт. культурології, доцент, професор кафедри філософії та культурології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів.

Пігіна Світлана Анатоліївна – докт. філол. наук, доцент, професор кафедри теоретичного та практичного мовознавства ФДБОЗ ВПО "Челябінський державний університет", м. Челябінськ, Росія.

Савельєва Марина Юріївна – докт. філос. наук, професор, Центр гуманітарної освіти НАН України, м. Київ, Україна.

Столяр Марина Борисівна – докт. філос. наук, професор, завідувач кафедри філософії та культурології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Хоменко Ілля Андрійович – докт. наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри телебачення та радіомовлення Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Бахур Ірина Миколаївна – викладач кафедри іноземних мов Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

Борисенко Валентина Володимирівна – канд. пед. наук, доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Чернігівського національного технологічного університету, м. Чернігів, Україна.

Борисов Олексій Олександрович – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри германської філології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів.

Васильєва Олена Григорівна – канд. філол. наук, доцент кафедри германської філології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Гагіна Наталія Вікторівна – канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету, м. Чернігів, Україна.

Ганжа Ірина Володимирівна – викладач кафедри германської філології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Гаценко Ірина Олександрівна – канд. філол. наук, доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Чернігівського національного технологічного університету, м. Чернігів, Україна.

Гречок Лідія Михайлівна – ст. викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету, м. Чернігів, Україна.

Деркач Наталія Валеріївна – канд. філол. наук, доцент кафедри германської філології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Дягель Світлана Миколаївна – старший викладач кафедри лінгводидактики Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

Забужанська Інна Дем'янівна – аспірант кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ, Україна.

Іванишина Віра Павлівна – канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету, м. Чернігів, Україна.

Іванова Віра Мирославівна – канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

Конотоп Олена Сергіївна – канд. пед. наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Корнєва Зоя Михайлівна – канд. пед. наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України "КПІ", м. Київ, Україна.

Корухова Людмила Володимирівна – ст. викладач кафедри іноземних мов ФДБОЗ ВПО "Ульяновський державний технічний університет", м. Ульяновськ, Росія.

Кузьмичова Анна Олександрівна – канд. філол. наук, доцент кафедри теорії та практики німецької мови ФДБОЗ ВПО "Нижегородський державний лінгвістичний університет ім. М. О. Добролюбова", м. Нижній Новгород, Росія.

Лось Олена Вікторівна – канд. філол. наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету, м. Чернігів, Україна.

Марченко Валентина Володимирівна – викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут", м. Київ, Україна.

Маслов Олексій В'ячеславович – старший редактор телебачення Філії Національної телекомпанії України "Чернігівська регіональна дирекція", м. Чернігів, Україна.

Матвєєва Ірина Володимирівна – канд. філол. наук, доцент кафедри теорії та практики німецької мови ФДБОЗ ВПО "Нижегородський державний лінгвістичний університет ім. М. О. Добролюбова", м. Нижній Новгород, Росія.

Новосельцева Надія Миколаївна – ст. викладач кафедри іноземних мов ФДБОЗ ВПО "Ульяновський державний технічний університет", м. Ульяновськ, Росія.

Ольховик Марина Володимирівна – канд. філос. наук., доцент кафедри філософії та культурології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Оніщук Олена Василівна – ст. викладач кафедри лінгводидактики Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

Пікун Леся Василівна – канд. філол. наук, доцент кафедри германської філології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Плісов Євген Володимирович – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики німецької мови ФДБОЗ ВПО "Нижегородський державний лінгвістичний університет ім. М. О. Добролюбова", м. Нижній Новгород, Росія.

Попсуй Анатолій Васильович – викладач кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Прокопенко Ольга Іванівна – викладач кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Прокоп'єва Надія Миколаївна – канд. філол. наук, доцент кафедри теорії та практики німецької мови ФДБОЗ ВПО "Нижегородський державний лінгвістичний університет ім. М. О. Добролюбова", м. Нижній Новгород, Росія.

Репех Наталія Валеріївна – канд. філол. наук, ст. викладач кафедри германської філології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Росстальна Олена Анатоліївна – канд. філол. наук, доцент кафедри германської філології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Рубанюк Надія Вікторівна – ст. викладач кафедри лінгводидактики Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

Сальникова Катерина Геннадіївна – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри лінгводидактики Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

Сич Марина Адольфівна – ст. викладач кафедри лінгводидактики Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

Сікалюк Анжела Іванівна – викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету, м. Чернігів, Україна.

Слободенюк Олена Олександрівна – ст. викладач кафедри англійської філології ФДБОЗ ВПО "Камчатський державний університет імені Вітуса Берінга", м. Петропавловськ-Камчатський, Росія.

Сокирська Ольга Сергіївна – викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України "КПІ", м. Київ, Україна.

Стрельченко Ксенія Сергіївна – аспірант кафедри германської філології Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Титова Юлія Володимирівна – ст. викладач кафедри іноземних мов ФДБОЗ ВПО "Ульяновський державний технічний університет", м. Ульяновськ, Росія.

Тюляндіна Олена Володимирівна – магістрант, Національний технічний університет України "КПІ", м. Київ, Україна.

Федоров Віталій Вікторович – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри перекладознавства та другої іноземної мови ФДБОЗ ВПО "Камчатський державний університет імені Вітуса Берінга", м. Петропавловськ-Камчатський, Росія.

Федун Лариса Миколаївна – канд. пед. наук, ст. викладач кафедри германської філології Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Ярошук Марина Володимирівна – викладач кафедри англійської філології Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест, Білорусь.

ЗМІСТ

КОГНІТИВНИЙ, КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ І ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ МОВИ Й МОВЛЕННЯ

Колесник О. С. Неологічна ноematика в аспекті міфосеміотики	3
Питина С. А. Межкультурний коммунікативний дисонанс.....	7
Борисов О. О. Перцептивний аспект діалогічної взаємодії (на матеріалі британського та українського дискурсу).....	10
Васильєва О. Г. Реалізація можливих світів в американських анімаційних серіалах для дітей ("Ведмедики Гаммі" та "Чіп і Дейл: рятівники").....	12
Ганжа І. В. Вербальний та невербальний хеджинг у прогностичному креолізованому тексті (на матеріалі англомовного метеопрогнозу).....	16
Гаценко І. Г. Жанрові особливості української народної загадки	20
Маслов О. В. Метонімія, і підтекст: зв'язок системи тропів і прихованого смислу тексту метафора	24
Новосельцева Н. Н. Средства реализации коммуникативной стратегии вежливости в современном английском языке	27
Ольховик М. В. Теорія "ІНШОГО" Славоя Жижека у просторі нових медіа	29
Плисов Е. В. Дискурсивний підхід в описанні мови релігії	33
Прокоп'єва Н. Н. Оценочный аспект фразеологических единиц со значением «количество» в немецком языке.....	36
Репех Н. В. Когнітивна риторика як мереологічна модель розвитку риторичної науки	40
Рубанюк Н. В. Специфика межличностных отношений участников портретного интервью	44
Слободенюк Е. А. Метафорическая концептуализация в создании образа премьер-министра Великобритании Дэвида Кэмерона в современном британском медиадискурсе.....	48
Стрельченко К. С. Фіктивний рух у представленні концепту ТАЄМНИЦЯ в сучасній англійській мові	51
Тюляндіна О. В. Особливості перекладу сучасних французьких неологізмів.....	56
Фёдоров В. В. Отражение прецизионной информации в языке китайской англоязычной газетно-журнальной публицистики.....	60
Федун Л. М. Як самостійно вчитися усному перекладу.....	64

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВУКОВОЇ БУДОВИ МОВИ

Калита А. А. Когнітивна модель процесів породження і декодування темпоритму усного мовлення.....	67
Деркач Н. В. Інтенаційні засоби відображення соціального статусу мовця в англійських прислів'ях з різною комунікативно-прагматичною функцією.....	71
Забужанська І. Д. Методологічні основи дослідження лінгвокогнітивних параметрів ритмічної організації поетичного мовлення (на матеріалі сучасної американської поезії).....	76
Кузьмичёва А. А. Тональные характеристики просодической структуры иронического высказывания в немецком языке	80
Марченко В. В. Закономірності інтегрованого функціонування інтонації мовлення й інтонації музики у мовленнєво-музичних творах.....	84
Sokyrska O. Prosodic organization of English refusal utterances	87

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВ І КУЛЬТУР

Борисенко В. В. Роль кейс-методу в мовленнєвій підготовці студентів ВНЗ.....	90
Гагіна Н. В., Лось О. В. Ефективність застосування електронного навчання в іншомовній освіті.....	94
Гречок Л. М. Традиційний метод у викладанні іноземної мови.....	98
Дягель С. Н. Немецкоязычная поэзия на начальном этапе обучения немецкому языку.....	101
Іванишина В. П. Систематизація граматичних знань студентів на немовних факультетах ВНЗ з використанням засобів зорової наочності.....	105
Конотоп О. С. Сервіс відеоподкастів як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності	113
Корнєва З. М. Місце та значення інтернет-пошуку в системі викладання іноземної мови фаху в технічному ВНЗ.....	116
Матвеева И. В. Олимпиады как способ реализации компетентного подхода в обучении иностранным языкам и культурам	119
Попсуй А. В. Використання матеріалів з країнознавства на заняттях з іноземної мови як засіб залучення учнів до іншомовної культури.....	123
Прокопенко О. І. Роль особистісно-діяльнісного підходу під час організації позакласної роботи з англійської мови учнів основної школи.....	127
Сикалюк А. И. Кооперативное обучение (Cooperative Learning) на занятиях английского языка.....	131

Сыч М. А. Современные образовательные технологии как средство воспитания поликультурной личности в вузе.....	134
Ярошук М. В. Социоллингвистическая компетенция учащихся в ходе реализации международных проектов.....	138

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Колесник Е. С. Интерпретации наследия Уильяма Шекспира в русской культуре XX века	142
Колесник О. С. Інтерпретації образу Блазня в шекспірівському "Королі Лірі".....	146
Савельева М. Ю. Идея амбивалентной сущности власти в трагедии У. Шекспира "Кориолан".....	150
Столяр М. Б. Философские мотивы в трагедии Шекспира «Гамлет».....	154
Хоменко І. А. Драматичне радіомистецтво як інноваційний засіб викладання та популяризації літератури	157
Бахур И. Н. Рассказ Найджела Питмана «Пять современных Крузо» с позиций экокритики.....	162
Иванова В. М. Особенности беллетризованной истории Ч. Диккенса.....	166
Корухова Л. В. Библиотека Ознобишиных: автографические записи Д. П. Ознобишина-переводчика.....	170
Онищук Е. В. К вопросу о специфике перевода лирических произведений Августа фон Платена.....	173
Пікун Л. В. Моделювання зустрічі СВОГО та ЧУЖОГО мультимедійними засобами у вивченні творчості Шекспіра.....	177
Росстальна О. А. Особливості репрезентації конфлікту в оповіданні Т. Гарді "Проповідник у скрутній ситуації".....	180
Сальникова Е. Г. «Ирония судьбы» героини романа С. Ахерн «Там, где ты».....	183
Титова Ю. В. Изучение художественной литературы в контексте диалога искусств: экфрасис (на примере творчества Л. М. Леонова).....	186

Збірник наукових праць

**Мова. Культура. Комунікація:
Інноваційні підходи до вивчення мов та
літератур**
Матеріали VII-ї Міжнародної науково-
практичної конференції

Технічний редактор – *О. М. Єрмоленко*
Макетування – *Н. В. Деркач*

Підписано до друку 16.04.2016 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 5,5.
Тираж 100 прим.

Віддруковано Лозовий В. М.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3759 від 14 квітня 2010 року
Тел. (0462)972-661
www.lozovoy-books.cn.ua