

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Філологічні науки

Книга 2



Ніжин – 2015

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
Серія "Філологічні науки"

*Відповідальний редактор – д. філол. н., проф. **Самойленко Г. В.***

Члени редколегії:

***Астаф'єв О. Г.** – д. філол. н., проф. Київського національного університету імені Тараса Шевченка;*

***Бойко Н. І.** – д. філол. н., проф. НДУ ім. М. Гоголя;*

***Ковальчук О. Г.** – д. філол. н., проф. НДУ ім. М. Гоголя;*

***Левицький А. Е.** – д. філол. н., проф. НДУ ім. М. Гоголя;*

***Михед П. В.** – д. філол. н., провідн. спец. Інституту літератури ім. Т. Шевченка АН України та проф. Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя;*

***Плющ М. Я.** – д. філол. н., проф. НДУ ім. М. Гоголя та Київського педагогічного університету ім. М. Драгоманова;*

***Потапенко С. І.** – д. філол. н., проф. НДУ ім. М. Гоголя;*

***Хархун В. П.** – д. філол. н., проф. НДУ ім. М. Гоголя*

Постановою ВАК України журнал включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з філології (Бюлетень ВАК України, 2011. – № 2. – С. 6).

Рекомендовано до друку Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 7 від 04.03.2015 р.

Наукові записки. Серія "Філологічні науки" (Ніжинський державний Н34 університет імені Миколи Гоголя) / відп. ред. проф. Г. В. Самойленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – Кн. 2. – 203 с.

Адреса видавництва університету: вул. Воздвиженська, 3/4,
м. Ніжин, 16600,
Чернігівська обл., Україна.

Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Верстка і макетування – Н. О. Приходько

Статті друкуються в авторській редакції.

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern
Наклад 100 пр.

Формат 60x90/8
Офсетний друк
Замовлення №

Папір офсетний
Ум. друк. арк. 23,59
Обл.-вид. арк. 17,04

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

© Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя, 2015
© Г. В. Самойленко, відповідальний редактор, 2015

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Філологічні науки
Книга 2
2015 рік

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО

ПЕРЕКЛАД ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

<i>Абабілова Н. М.</i> Переклад фразеологічних одиниць з соматичним компонентом як перекладацька проблема	7
<i>Білас А. А.</i> Відтворення прагматичних особливостей розмовного компоненту сучасного французького художнього дискурсу.....	13
<i>Возненко Н. В.</i> Особливості перекладу драматичних творів.....	19
<i>Володина Т. С.</i> Процесс семантической деривации и его отражение в переводе лингвистических терминов (на материале немецкого и английского языка).....	25
<i>Гончаренко Л. О.</i> Дискусійні проблеми процесу перекладу.....	31
<i>Данік Л. В., Година-Арюпіна К. В.</i> Адекватність відтворення ідіостилю: кореляція стилів перекладача і автора при перекладі фразеологічного рівня тексту	35
<i>Дуднік Г. С.</i> Особливості перекладу англійських компаративних фразеологізмів українською мовою.....	41
<i>Жужгина-Аллахвердян Т. Н.</i> Архаизмы в “античной” поэзии Джона Китса: перевод и трансформации.....	45
<i>Здражко А. Є.</i> Перекладацький доробок херсонського тлумача творів дитячої літератури А. Євси.....	51
<i>Лалаян Н. С.</i> Антропоніми у німецькому перекладі драми-феєрії Лесі Українки “Лісова пісня”.....	55
<i>Мазур О. В.</i> Критичний погляд на переклад як фах у системі української освіти ...	59
<i>Марченкова І. Ю.</i> Неадекватність адекватних засобів перекладу.....	65
<i>Муратова В. Ф.</i> Феномен ідіолекту та проблема його перекладу	69
<i>Ніколащенко Ю. А.</i> Стилістичні особливості новели Георга Бюхнера “Ленц” та їх збереження в перекладі	73
<i>Поворознюк Р. В.</i> Квалітативне спостереження в методології досліджень медичного перекладу	76
<i>Свиридов О. Ф.</i> Особливості перекладу неологізмів соціокультурного середовища у романі Вільяма Гібсона “Нейромант”	82
<i>Чепурна З. В., Лисенко Г. Л.</i> Функціонування фразеологічних одиниць у німецькомовній періодиці в перекладацькому аспекті.....	86
<i>Четова Н. Й., Кохановська І. М.</i> Відтворення мовностилістичних особливостей “Енеїди” І. Котляревського в англомовних перекладах.....	89
<i>Шеремета К. Ю.</i> Англомовний заголовок: перекладацький аспект	95

**СПЕЦИФІКА І ТРУДНОЩІ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДУ У ВНЗ**

Богдан Ю. Б. Використання аутентичних коміксів у навчанні німецькій мові.....	99
Бранецька М. С. Особливості навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів вищих технічних навчальних закладів.....	104
Вовк О. І. Архітектура когніції: формування ментального тезаурусу суб'єктів пізнання.....	109
Голованова Н. П. Использование информационных технологий при дистанционном обучении профессиональному иностранному языку	113
Голтвяниця Н. Ю., Хавкіна О. М. Друга іноземна мова – допомога чи камінь спотикання?	120
Голуб О. М., Дубовик О. О. Підвищення рівня загальнолінгвістичної компетенції студентів-філологів у курсі історії іноземної мови.....	125
Гончарова-Ильина Т. А. К вопросу об особенностях обучения взрослых иностранному языку	130
Дем'яненко О. Є. Полікультурний підхід до професійно-орієнтованого навчання в умовах глобалізації вищої освіти.....	135
Дубцова О. В. Несформованість / незбіжність концептуальних структур онтологічних знань комунікантів як перешкода на шляху досягнення взаєморозуміння в межах навчального процесу (на матеріалі американського кінодискурсу).....	140
Минаева И. Р. Новые сетевые технологии при обучении иностранному языку в условиях глобализации.....	147
Михайлова І. В. Рефлексивні методи автономного навчання німецької мови у вищій школі	151
Мороз Т. О. Загальнокультурна компетентність як складова фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов.....	156
Приходько О. О. Формування граматичної компетенції у процесі навчання англійської мови у технічному ВНЗ	160
Сав'юк А. М. Використання змішаної форми навчання під час вивчення англійського словотворення у вищих навчальних закладах	166
Статкевич Е. К. Формирование навыков письменного общения в деловой сфере.....	170
Тоцька Н. Л. Навчальний переклад як розвиток професійного мовлення студентів ВНЗ	174
Топенко N. S. Introducing Problem –Based Learning into ESP Context	178
Черноватий Л. М. Проблеми контролю усного навчального перекладу з аркуша майбутніх філологів	182
Шевченко І. В. Навчання діалогічного мовлення в умовах змішаної форми навчання на факультетах іноземних мов вищих навчальних закладів України	189
Шиян Т. В. Міжкультурна комунікація у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням у вищому навчальному закладі.....	194
Якушенко И. А. Применение учебных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку студентов-менеджеров в техническом вузе.....	198
Наші автори	202

CONTENTS

LINGUISTICS

TRANSLATION AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Ababilova N. M. Somatic Phraseological Units Rendering as the Problem of Translation.....	7
Bilas A. A. The Rendering of the Pragmatic Features of the Colloquial Component in the Modern French Fiction Discourse.....	13
Voznenko N. V. The Peculiarities of Translation of Dramatic Works.....	19
Volodina T. S. The Process of Semantic Derivation and its Reflection in Translation of Linguistic Terms (on the Basis of German and English)	25
Goncharenko L. O. Controversial Problems of the Translation Process	31
Danik L. V., Hodyna-Ariupina K. V. The Adequacy of Idiostyle Recreation: The Correlation of Author's and Translator's Style in Translation of Phraseological Units of the Text.....	35
Dudnik G. S. Translation Peculiarities of English Comparative Phraseologisms into the Ukrainian Language	41
Zhuzhhyna-Allakhverdyan T. N. Archaisms in the "Antique" Poetry of John Keats: Translation and Transformation.....	45
Zdrzhko A. Ye. Translation achievements of Kherson Interpreter of children's literature works of A. Yevisa.....	51
Lalaian N. S. Anthroponyms in the German Translation of Lesya Ukrainka Fairy Drama "The Forest Song".....	55
Mazur O. V. Critical View on Translation as a Field in the System of Ukrainian Education.....	59
Marchenkova I. Yu. Inadequacy of Adequate Methods of Translation	65
Muratova V. F. Idiolect and the Problem of its Translation.....	69
Nikolaschenko Yu.A. Stylistic Features of the Novel of Georg Buchner "Lents" and their Conservation by Translation.....	73
Povoroznyuk R. V. The Status of Qualitative Observation within the Medical Translation Methodology	76
Sviridov O. F. The Translation Peculiarities of Neologisms in Sociocultural Sphere in the Novel of William Gibson "Neuromancer"	82
Chepurna Z. V., Lysenko H. L. Functioning of Phraseological Units in German-Language Periodicals in the Aspect of Translation	86
Chetova N. I., Kokhanovs'ka I. M. Rendering of Linguostylistic Peculiarities of Ivan Kotlyarevsky's "Eneyida" in English Translations	89
Sheremeta K. Yu. English Titles and Headlines: Translation Aspect.....	95

SPECIFICITY AND DIFFICULTIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND TRANSLATION AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Bogdan Yu. B. Use of Authentic Comics in the Teaching of the German Language	99
Branetska M. S. Teaching Peculiarities of Professionally Oriented Dialogue Speech for Students of Higher Technical Educational Establishments	104
Vovk O. I. Architecture of Cognition: Developing Mental Thesaurus of Cognizing Subjects.....	109
Golovanova N. P. Information Technologies Usage in Controlled from Distance Teaching a Foreign Language for Specific Purposes.....	113

Goltvyanytsya N. Yu., Khavkina O. M. The Second Foreign Language – Assistance or Stumbling Stone?	120
Holub O. M., Dubovyk O. O. The Ways of Improving General Linguistic Competence of Prospective Philologists in the Course of History of the English Language	125
Honcharova-Ilina T. A. Revisiting Psycholinguistic Peculiarities in Teaching Adults Foreign Languages	130
Demyanenko O. Ye. Multicultural Approach to the Professional-Oriented Education in the Context of Globalization of Higher Education.....	135
Dubtsova O. V. Lack / Divergence of Conceptual Structures of Communicants' Ontological Knowledge as an Obstacle to Achieving Understanding within the Educational Process (on the Material of American Cinema Discourse).....	140
Minayeva I. R. New Network Technologies in Teaching Foreign Languages in the Globalized World.....	147
Mykhailova I. V. Reflexive Methods of German Language Autonomy Learning in Higher Educational Establishments	151
Moroz T. O. General Cultural Competence as a Component of Professional Training of Modern Foreign Language Teacher.....	156
Prykhodko O. O. Forming Grammar Competence in the Process of Teaching English at the Technical University	160
Saviuk A. M. Using Blended Learning while Teaching English Word Formation in Higher Educational Institutions.....	166
Statkevich E. K. Forming Skills of Written Communication in Business Sphere	170
Totska N. L. Teaching Translation as Development of Professional Speech of Students of Higher Educational Establishments	174
Fomenko N. S. Introducing Problem –Based Learning into ESP Context	178
Chernovaty L. M. Problems of Assessing Future Philologists' Sight Interpreting.....	182
Shevchenko I. V. Dialogic Speech Teaching in the Conditions of Blended Learning at the Departments of Foreign Philology of Higher Education Establishments in Ukraine.....	189
Shyyan T. V. Intercultural Communication in Teaching ESP (English for Specific Purposes) at a University Level.....	194
Yakushenko I. A. Use of Information Technologies at Foreign Language Teaching of Students of Management Specialty at the Technical University	198
Our authors	202

МОВОЗНАВСТВО

ПЕРЕКЛАД ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

УДК 81'25

ПЕРЕКЛАД ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ПРОБЛЕМА

Абабілова Н. М.

Досліджено визначення та характеристики фразеологічних одиниць з соматичним компонентом, що подані у наукових працях вітчизняних і зарубіжних вчених. Проаналізовано існуючі способи реалізації фразеологічних одиниць українською мовою.

Ключові слова: фразеологічна одиниця з соматичним компонентом, характеристика, спосіб перекладу

Исследованы определения и характеристики фразеологических единиц с соматическим компонентом, которые представлены в научных трудах украинских и зарубежных ученых. Проанализированы существующие способы перевода фразеологических единиц с соматическим компонентом.

Ключевые слова: фразеологические единицы с соматическим компонентом, характеристика, способ перевода

Definitions and features of somatic phraseological units presented in the scientific works of Ukrainian and foreign scientists are investigated. The ways of somatic phraseological units translation are analyzed.

Key words: somatic phraseological units, features, ways of rendering

Складовою частиною кожної мови є певна функціональна одиниця, яка має безліч зв'язків з іншими мовними частинами, а їх сукупність, у свою чергу, формують мовну систему. Так, в кожній мові існують свої фразеологічні одиниці, які пов'язані з неповторністю побуту, звичаїв, культури та й загалом ментальності народу. За допомогою фразеологічних одиниць (ФО), які не перекладаються дослівно, а сприймаються переосмислено, посилюється естетичний аспект мови. Інтерес саме до фразеологічних одиниць з соматичними компонентами (ФОС) пояснюється декількома причинами: по-перше, вони займають провідне місце у фразеології будь-якої мови; по-друге, частини тіла й органи людини, знаками яких є соматичні компоненти, являють собою загальне для різних мов референтне поле, яке лежить в основі утворення подібних мовних одиниць; по-третє, більшість ФОС мають ясну, прозору внутрішню форму, пов'язану з конкретними фізичними властивостями й функціями органів і частин тіла людини. Все це робить їх привабливими для всебічного дослідження.

Вивченню ФОС присвячено праці Р. Вайнтрауб, Е. Верещагіна, Ю. Каратулова, Е. Ленец, Е. Мордкович, О. Назарова, Л. Сайфі, В. Ткаченко, А. Шамота, В. Шубіної, Т. Черданцевої та інших.

Питання перекладу фразеологічних одиниць знайшли відображення у наукових доробках таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як А. Арсентевої, Я. Баран, О. Білоуса, Л. Дмитрієвої, М. Зимомрі, В. Комісарова, І. Корунця, С. Кунцевич, К. Мартинкевич, О. Мартинкевич, С. Флоріна та інших.

Мета статті – проаналізувати визначення, характеристики та шляхи перекладу фразеологічних одиниць з соматичним компонентом.

З давніх часів людина співвідносила оточуючий світ із частинами свого тіла – головою, руками, ногами, серцем. Використовуючи їхні назви в переносному значенні, люди точніше передають свої думки, почуття, дії і ставлення до

навколишньої дійсності. Відповідно назви частин тіла або його органи називаються соматизмами.

У мовознавстві поняття “соматизм” починає активно застосовуватися з другої половини ХХ-го століття в дослідженнях, що відображають в своїй семантиці все те, що відноситься до сфери тілесності.

Термін “соматичний” був вжитий Ф. Вакком під час дослідження фразеологізмів естонської мови, до складу яких входили назви частин людського тіла і які були названі соматичними. На думку вченого фразеологізми-соматизми є одним із найдавніших прошарків фразеології та складають одну з найбільш важливих частин фразеологічного складу мови [3].

Однак, не всі науковці до фразеологічних одиниць з соматичним компонентом включають лише ті, що містять назви частин тіла людини, а не жестові і мімічні фразеологізми у групі соматичних одиниць [14].

Під фразеологічною одиницею з соматичним компонентом зазвичай розуміється фразеологізм, провідним або залежним компонентом якого є слово, що означає не лише зовнішні фізичні форми організму людини (голова, рука, ніс тощо), але й елементи серцево-судинної, нервової й інших систем (кров, мозок, печінка). Вибір саме цих фразеологізмів обумовлений тим, що соматичний компонент є комунікативно найбільш значимою і високопродуктивною частиною у складі фразеологізмів.

Фразеологічні одиниці з соматичним компонентом широко вживані в мовленні, та наявні в значній кількості у фразеологічному фонді будь-якої мови.

Так, за даними досліджень Р. Вайнтрауб, вони складають 30 % усіх стійких словосполучень [2]. Це зумовлено тим, що людині притаманно переносити знання про саму себе на навколишню дійсність, то ж через соматичний компонент проходить процес пізнання довколишнього світу [8].

До характерних ознак ФО з соматичним компонентом належать: високий ступінь умотивованості, поєднання і взаємодія кількох типів мотивації, складна когнітивна структура. Найпродуктивнішими мотиваційними типами виступають концептуальна метафора й концептуальна метонімія [15].

Е. Ленец стверджує, що найбільш активні у фразеутворенні є лексеми-соматизми, що викликають образні асоціації з інтелектом, фізичною працею, життям, почуттями, а також асоціації, пов'язані зі сприйняттям світу та його пізнанням.

Однак, Е. Мордкович не погоджується з поданою вище точкою зору та на перше місце за активністю участі у творенні фразеологічних одиниць ставить соматичні компоненти “око, голова, рука”, які відповідають за почуттєву, логічну і практичну сферу пізнання та діяльності людини [13].

На думку дослідниці Л. Сайфі, соматичні компоненти відносяться до концепту “Я фізичне”, який складається із наступних компонентів: організм людини; фізичне сприйняття; здоров'я та самопочуття; фізичні можливості і стани людини; зовнішній вигляд людини; фази людського життя; потреби, звички; рухи, положення тіла [16].

Залежно від характеру об'єкта номінації, його функцій, соматичні компоненти розподіляються на сомонімізми (служать для позначення частин людського тіла), остеонімізми (номінації кісток людського тіла і їхніх з'єднань), спланхонімізми (найменування внутрішніх органів), ангіонімізми (служать для позначення кровоносної системи), сенсонімізми (назви органів чуттів), та лексика на позначення хвороб і виявів людського організму. Окреме місце займає квазісоматизм (душа) [12].

Окрім вищезазначених груп науковці виокремлюють такі: нервову і серцево-судинну систему людини; речовини людського організму; рослинність на тілі людини; розумово-психічне і духовне життя людини; антропоніми; стійкі словосполучення, що з'явилися в результаті опису символічних жестів і міміки [11].

О. Назаров слушно відмічає, що частотність соматичного компоненту у складі фразеологічних одиниць залежить від міри необхідності органів у трудовому процесі і від усвідомлення людиною необхідності органів для свого життя: чим вищою є необхідність (і міра її усвідомлення), тим вищою є можливість соматичного компоненту утворювати фразеологізми [14].

За семантичними ознаками виділяють десять лексико-семантичних груп соматичних компонентів: характер, фізичний стан, відчуття-стан, відчуття-відношення, якісна характеристика людини, розумова діяльність, портрет, дії і вчинки людини, соціальне положення, ступінь віддаленості від об'єкту. Виділені лексико-семантичні групи дозволяють диференціювати як загальні риси, властиві всьому мовному колективу, так і специфічні особливості фразеологізмів-соматизмів в різних мовах.

Багато уваги соматичним компонентам у процесі дослідження переносного значення слова приділила А. Шамота. Автор відмічає, широке вживання назв частин людського тіла для найменування предметів і явищ навколишнього світу, може по-різному асоціюватися в різних мовах. Переносні значення дослідниця розглядає в межах окремих частин мови, серед яких виділяє насамперед лексику на позначення частин тіла людини і тварини. Це шар лексики, що особливо легко і часто використовується для називання інших предметів, причому не можна виділити якогось єдиного спрямування у переносному вживанні слів. Наприклад: в англ. *back* – “спина” і “спинка” (*стільця*), *mouth* – “рот” і “гирло ріки”. Метонімічні утворення від цієї групи лексики зустрічаються значно рідше, тільки деякі з назв частин тіла можуть використовуватись метонімічно. Так, серед лексем, які можуть вживатися метонімічно, названо: *рука, нога, язик, ніс, вуха, рот* [19].

Причиною постійної уваги до соматичних компонентів є той факт, що процес усвідомлення себе серед навколишньої дійсності і визначення себе як особистості людина почала з відчуттів, що виникають безпосередньо через органи чуття і частини власного тіла. Людське тіло виявилось одним з найдоступніших для спостереження і вивчення об'єктів, і слова, що позначають частини тіла людини, так само древні, як і сама людська свідомість. Широке вживання зазначеного явища у складі фразеологічних одиниць в значній мірі обумовлено тим, що воно являє собою один з найдавніших шарів в лексиці різних мов і входять у ядро словникового фонду кожної мови. Популярності ФОС сприяють також актуальність змісту, яскрава образність, народність, нескладність граматичного оформлення і стилістична багатобразність.

Основне джерело фразеологічних одиниць з соматичним компонентом знаходиться в усній, розмовній і професійній мові, в якій вони формувалися і функціонували. Так, Л. Сміт відзначає, що деякі з англійських соматичних компонентів узяті з Біблії, перекладені із староєвропейської, із старогрецької, а інші, мабуть, були запозичені з французької мови, також багато ФО цього типу [17].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що науковці вживають такі терміни, як “соматизм”, “соматичний компонент”, які є синонімічними. Отже, в нашому дослідженні вважаємо правомірним називати фразеологічні одиниці, які містять компонент, що позначає частини тіла, як “фразеологічні одиниці з соматичним компонентом”.

Переклад фразеологічних одиниць становить значні труднощі. Це пояснюється тим, що більшість з них є яскравими, емоційально насиченими зворотами, які належать до певного мовного стилю і які часто мають яскраво виражений характер. Для багатьох англійських ФО характерні багатозначність і стилістична різноплановість. Перекладу фразеологічних одиниць приділяють чимало уваги. Пов'язані з цим проблеми зарубіжні та вітчизняні вчені розглядають по-різному, рекомендують різноманітні методи перекладу.

Ретельний аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що незважаючи на те, що О. Кунін та С. Влахов всі фразеологічні одиниці поділяють на дві групи: 1) ФО, які мають еквівалент у мові перекладу та 2) безеквівалентні ФО, вони, як і більшість дослідників (Я. Баран, В. Комісаров, І. Корунець, К. Мартинкевич), пропонують перекладати їх повним фразеологічним еквівалентом, тобто українським еквівалентом, який співпадає з англійською ФО за значенням, лексичним складом, образністю, стилістичною спрямованістю і граматичною структурою [4; 8].

Дослідники В. Комісаров, І. Корунець, О. Кунін, К. Мартинкевич пропонують перекладати ФО першої групи повним фразеологічним еквівалентом, який схожий за лексичним наповненням і граматичною побудовою на ФО мови оригіналу, а фразеологічні одиниці другої групи – шляхом калькування. Науковці відзначають, що

цей спосіб перекладу дозволяє перенести безеквівалентні фразеологічні одиниці у мові перекладу при максимально повному збереженні семантики мови оригіналу. Сутність фразеологічного калькування полягає у створенні нового сполучення в мові перекладу, який копіює структуру вихідного фразеологізму. Вчені розглядають також частковий фразеологічний еквівалент, в якому значення в мові перекладу (МП) адекватно значенню фразеологізму в мові оригіналу (МО), але по образній основі, метафоричності відрізняється від нього [6; 7; 9].

Науковці виділяють фразеологічний аналог (за термінологією болгарського дослідника С.Влахова “відносний еквівалент”), який за змістом, стилістичною характеристикою співпадає з ФО мови оригіналу, але відрізняється з нею лексичним наповненням і граматичною структурою.

Фразеологічні еквіваленти можуть бути повними і частковими. Повними фразеологічними еквівалентами є ті готові англійські еквіваленти, які співпадають з українськими за значенням, лексичному складу, образності, стилістичному забарвленню та граматичною структурою. Повні еквіваленти в мові перекладу спостерігаємо у разі спільного джерела походження ФО в двох мовленнєвих системах.

Чимало англійських фразеологічних одиниць перекладаються частковими українськими еквівалентами, які передають повне значення, зберігаючи стилістичну направленість, але містять лексичні, граматичні або лексико-граматичні відмінності. Часткові фразеологічні еквіваленти можна розділити на дві групи: лексичні та граматичні.

Часткові лексичні еквіваленти, у свою чергу, можна розподілити на дві групи. До першої групи належать фразеологічні одиниці, які співпадають за значенням, стилістичному забарвленню та близькі за образністю, але відрізняються за лексичним складом. До другою групи часткових лексичних еквівалентів належать ФО, які співпадають за значенням, стилістичному забарвленню та відрізняються за образністю.

Часткові граматичні еквіваленти співпадають за значенням, образністю, лексичним складом та стилістичному забарвленню, а відрізняються за такими формальними ознаками, як число та порядок слів. Використання відповідності цього типу забезпечує досить високий ступінь еквівалентності [4].

Однак, існують деякі обмеження. По-перше, на думку В. Комісарова, необхідно зберегти емоційні та стилістичні значення ФО. По-друге, слід враховувати два фактора: стилістичну нерівноцінність деяких аналогових фразеологізмів і національне забарвлення ФО [6].

До вищезазначених засобів перекладу ФО С. Влахов ще відносить “індивідуальні” еквіваленти. Не знаходячи в мові перекладу повного еквіваленту, перекладач іноді змушений створювати свою фразеологічну одиницю, використовуючи вже існуючі в МП фразеологічні засоби. Близьким до цього є пристосування до контексту вже існуючої фразеологічної одиниці шляхом зміни структури, додавання нових компонентів, надання за допомогою фонетичних засобів форми прислів'я та ін. [4].

За відсутності еквівалентів при перекладі ФО з англійської мови варто на думку С. Флоріна використовувати описовий переклад, який зводиться до перекладу не самої ФО, а лише її тлумачення, як у випадку з одиницями, що не мають еквівалентів. Це може бути пояснення, порівняння, опис та тлумачення – всі ці чотири види найбільш повно передають зміст ФО зрозумілою та стислою формою.

О. Кунін акцентує увагу на калькуванні при наявності повного або часткового еквіваленту. Без калькування не можна обійтись, коли образ фразеологічної одиниці надзвичайно важливий для правильного розуміння тексту і, в той же час, прозорий, а заміна його іншим образом не дає достатнього ефекту. Ми спостерігаємо калькування при перекладі нестійких порівнянь, гри слів та деяких англійських прислів'їв, особливо тих, що не мають підтексту [9].

До комбінованого перекладу звертаються у тих випадках, коли український аналог не повністю передає значення англійської фразеологічної одиниці або має певний специфічний колорит місця й часу, тож перекладач спочатку

застосовує метод калькування, а потім описового перекладу та пропонує український варіант для порівняння.

У ході наукового пошуку ми виявили контекстуальний спосіб перекладу ФО. Сутність контекстуальних заміни при перекладі ФО полягає в тому, що використовується своєрідний оказіональний еквівалент для перекладу ФО тільки в даному контексті.

Українські дослідники Я. Баран, М. Зимомря, О. Білоус, І. Зимомря виділяють чотири основні види перекладу фразеологічних одиниць: дослівний, еквівалентно-повний, еквівалентно-неповний, описовий. Перший, дослівний, переклад розглядається як калькування (калькувати – лінгв. створювати слово або вислів за зразком будови відповідного слова чи вислову іншої мови) та є характерним для перекладу крилатих фраз (влучне словосполучення, влучний вислів літературного походження, що стисло та образно передає думку й став загальноживаним). Еквівалентно-повний переклад є одним із повноцінних способів перекладу фразеологічних одиниць, який полягає в тому, що в мові перекладу знаходять ФО із таким самим значенням, як і у мові оригіналу. Тобто такий еквівалент, який би повністю відповідав не лише значенню фразеологічних одиниць мови оригіналу, але і його внутрішній формі. Це відрізняє його від еквівалентно-неповного перекладу – небажаного, оскільки він не завжди передає своєрідність фразеологічних одиниць. Останній полягає також у пошуку відповідного еквівалентного словосполучення з таким же значенням, але з іншою внутрішньою формою. Описовий переклад використовується у тих випадках, коли вищеназвані способи неможливі. Цей вид перекладу найменш бажаний, оскільки при ньому зникає своєрідність, образність та емоційність фразеологічних одиниць [1].

Однак, такі науковці як Л. Дмитрієва, О. Мартинкевич та С. Кунцевич, переконані, що дослівний переклад, калькування фразеологічних одиниць, може бути застосований лише в тому випадку, якщо в результаті калькування виходить вираз, образність якого легко сприймається читачем і не створює враження неприродності і невластивості загальноприйнятим нормам мови [5].

Фразеологічні одиниці часто містять метафоричний елемент. Їх не можна перекладати дослівно. У багатьох випадках вони мають явно виражене національне забарвлення. Це все та ряд інших факторів призводить до того, що фразеологічні одиниці часто не мають абсолютних відповідників в іншій мові. Складність перекладу ідіом полягає у тому, що перекладач повинен уміти їх розпізнати і підшукати відповідний український варіант.

Отже, ФО з соматичним компонентом становлять значну частину фразеологічного рівня мови. Частини тіла в різних мовах мають не тільки буквальне значення, а й несуть символічний характер. Використовуючи назви частин тіла в переносному значенні – як порівняння, приказках, прислів'ях, люди намагаються повніше передати свої думки або справити більше враження від сказаного. Перекладом фразеологічних одиниць займалися багато видатних перекладознавців. Серед тих шляхів реалізації фразеологічних одиниць, що зустрічаються найчастіше, виділяємо: дослівний; еквівалентний, аналоговий та описовий.

Література

1. Баран Я. А. Фразеологія: знакові величини. Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов / Я. А. Баран, М. І. Зимомря, О. М. Білоус, І. М. Зимомря.– Вінниця: Нова Книга, 2008. – 256 с.
2. Вайнтрауб Р. М. О соматических фразеологизмах в русском языке / Р. М. Вайнтрауб // Лексические единицы русского языка и их изучение. - Ташкент: Ташк. гос. пед. ин-т, 1980. - С. 51-55
3. Вакк Ф.О. Соматической фразеологии эстонского языка / Ф. О. Вакк // Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей. – Баку, 1968. – С. 152-155.
4. Влахов С. Непереводимое в переводе./ С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 340 с.
5. Дмитриева Л. Ф. Английский язык. Курс перевода. Книга для студентов/ Л. Ф. Дмитриева, С. Е. Кунцевич, Н. Ф. Смирнова – Москва-Ростов- на- Дону. 2005. – С. 120

6. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М., 1990. – 253 с.
7. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. / І. В. Корунець. – Вінниця. “Нова Книга”, 2001 – 448 с.
8. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : курс лекцій / В. В. Красных – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2002. – 284 с.
9. Кунин А. В. О переводе английских фразеологизмов / А. В. Кунин [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://zhurnal.lib.ru/w/wagarow_a_s/transl/-bookkunin.shtml.
10. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз.– 3-е изд., стереотип./А. В. Кунин. – Дубна: Феникс, 2005. – 488 с.
11. Лабінська Б. І. Німецькі фразеологізми з компонентом на позначення фізичного стану людини 2004 года. Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Л., 2004. – 20 с.
12. Луговая Н. В. Национально-культурные особенности фразеологических единиц сферы психоэмоционального состояния человека (на материале русского и французского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Луговая. – Краснодар, 2007. – 17 с.
13. Мордкович Э. М. Белорусская соматическая фразеология: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.02 / Э. М. Мордкович. – Минск, 1977. – 24 с.
14. Назаров О. О. причинах фразеобразовательной активности соматизмов в русском и туркменском языках / О. О. Назаров // Вопросы лексики и фразеологии. – Ашхабад, 1972. – С. 29-33.
15. Копыленко М. М. Очерки по общей фразеологии: Фразеосочетания в системе языка. /Моисей Копыленко, Зинаида Попова. – М.: Либроком, 2010. – 192 с.
16. Сайфи Л.А. Концептуализация соматического образа человека в языке и дискурсивных практиках (на материале современного английского языка) : дис. ... канд. филол. наук / Л. А. Сайфи. – Уфа, 2008. – 230 с.
17. Смит Л. П. Фразеология английского языка / Пер. с англ. А. Р. Игнатъева. – М., 1959. – 342 с.
18. Ткаченко В. А. Названия руки в развитии лексики индоевропейских языков: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.19. “Теорія мови” / В.А. Ткаченко. – К., 1991. – 16 с.
19. Шамота А. М. Переносне значення слова. На матеріалі художньої літератури: дис. ... канд. філол. наук: 02.12.03 / Алла Миколаївна Шамота. – К., 1971. – 284 с.

УДК 81'255:81'276.12=133.1

ВІДТВОРЕННЯ ПРАГМАТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗМОВНОГО КОМПОНЕНТУ СУЧАСНОГО ФРАНЦУЗЬКОГО ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ

Білас А. А.

В статті розглянуто перекладознавчий аспект прагматичних особливостей розмовного компонента сучасного французького художнього дискурсу. Автор з'ясує проблематику та аналізує основні способи відтворення французьких прагматично заряджених розмовних одиниць в українському перекладі. Зроблено висновок про труднощі перекладу прагматичної специфіки розмовного компонента, які зумовлюються комунікативними і прагматичними, а також семантичними, реєстровими, емоційно-експресивними відтінками значень розмовних одиниць французького художнього твору.

Ключові слова: переклад, прагматика, розмовний компонент, відтворення, художній дискурс, адекватність, експресивність.

В статье рассмотрен переводоведческий аспект прагматических особенностей разговорного компонента современного французского художественного дискурса. Автор выясняет проблематику и анализирует основные способы передачи французских прагматично заряженных разговорных единиц в украинском переводе. Сделан вывод о трудностях перевода прагматической специфики разговорного компонента, которые обусловлены коммуникативными и прагматическими, а также семантическими, реєстровыми, эмоционально-экспрессивными оттенками значений разговорных единиц французского художественного произведения.

Ключевые слова: перевод, прагматика, разговорный компонент, воспроизведение, художественный дискурс, адекватность, экспрессивность.

The article deals with the translation-studies-related aspect of the pragmatic features of the colloquial component in the modern French fiction discourse. The author clarifies the problems and analyzes the basic ways and techniques of rendering the pragmatically charged colloquial units in the Ukrainian translation. The conclusion is made that the difficulties in rendering the conversational component's pragmatic specificity are caused by the communicative and pragmatic, as well as the semantic, register, emotional and expressive shades of meaning of the colloquial units in the French fiction text.

Key words: translation, pragmatics, colloquial component, rendering, fiction discourse, adequacy, expressiveness.

Художня комунікація привертає увагу лінгвістів і перекладознавців, оскільки саме в цій сфері реалізація інтенційної установки лінгвістичними засобами є яскравим прикладом функціонального використання мови. Різноманітність художніх текстів дає необмежений простір для лінгвістичних та перекладознавчих досліджень прагматичного спрямування.

Актуальність цієї розвідки обумовлена тим, що робота велася в руслі спостережуваної сьогодні в перекладознавчій науці тенденції до дискурсивізації досліджень. Як художній, перекладний текст здійснює певний вплив на реципієнта, тому опис відтворення розмовної мови, яка виступає як одним із засобів маніпулювання його свідомістю, видається актуальним. Вивчення проблематики перекладу функціональної специфіки розмовного мовлення у прозовому тексті є перспективним, адже на сьогодні розмовність стає характерною рисою мови сучасного французького літературного дискурсу.

Мета роботи полягає у з'ясуванні проблематики відтворення прагматичних особливостей розмовного компонента сучасного французького художнього дискурсу.

Об'єктом дослідження є розмовний компонент сучасного французького художнього дискурсу, а **предметом** – шляхи відтворення прагматичних функцій розмовного компоненту сучасного французького літературного твору. **Матеріалом** дослідження слугували елементи розмовного компоненту роману К. Панколь "Жовті очі крокодилів".

Зважаючи на значну кількість робіт з опису прагматичних особливостей мови художнього тексту (А. Бубнова [1], О. Бугера [2], О. Ємець [4], О. Мерзлікіна [9], О. Пономарьова [12]), його розмовний компонент досі мало досліджувався, особливо його прагматичний аспект.

Прагматичному аспектові перекладу присвячують свої розвідки В. Демецька [3], В. Карабан [5], М. Караневич [6], В. Комісаров [7], В. Лисенко [8], А. Нойберт [10], О. Чередниченко [13], однак, прагматика розмовного компоненту художнього перекладу ще недостатньо вивчена, тому цей напрям дослідження залишається актуальним.

Перекладачі художньої літератури стикаються з істотними труднощами у відтворення прагматичного потенціалу оригіналу. Прагматичний потенціал тексту є результатом вибору письменником змісту повідомлення і способу його мовного вираження. У відповідності зі своїм комунікативним наміром автор відбирає для передачі інформації мовні одиниці, що володіють необхідним значенням, як предметно-логічним, так і конотативним, і організовує їх у висловленні таким чином, щоб встановити між ними необхідні смислові зв'язки [7, с. 209], а перекладач прагне адекватно їх відтворити у цільовому тексті.

Лінгвістична теорія перекладу збагатилась фундаментальними положеннями інформатики й теорії комунікації, що сприяло формуванню концепції функціонально-прагматичної адекватності перекладу. Поняття прагматичної адекватності тексту встановлюється з огляду на його відповідність цільовій настанові відправника повідомлення, а критерієм такої адекватності слугує рівноцінний комунікативний ефект [3, с. 36].

Завдяки багатому комунікативному і експресивному потенціалу розмовне мовлення відіграє важливу роль в прагматиці художнього тексту, оскільки дозволяє здійснювати на реципієнта одночасно чотири типи впливу: естетичний, інформаційний, асоціативний і емоційний [9, с. 6], що необхідно адекватно відтворити перекладачеві.

Ефективність відтворення прагматичної функції в тексті залежить від багатьох чинників. Адже перекладач повинен взяти до уваги ретельний і цілеспрямований відбір тих чи інших мовних засобів, які допомагають авторові досягти низки поставлених завдань, зокрема вплинути на читача, викликати в нього різні емоції, реакції тощо. Залежно від поставленого завдання, теми та проблеми, а також задля реалізації прагматичного впливу на читача письменники звертаються до різних стилістичних ресурсів мови [2, с. 485], серед яких виявляємо й такі стилістично марковані мовні одиниці, як різнореєстрові розмовні лексеми й синтаксеми:

– *J'en avais marre, Marcel... Marre de te voir repartir tous les soirs avec le Cure-dents ! Marre ! Marre ! [...] Toi installé pépère dans ta double vie, moi ramassant les miettes que tu veux bien me lâcher. [...] Et ma vie qui défile à toute berzingue... Des lustres que ça dure, nous deux ! [...] Non, pour Chouquette, c'est le noir complet... Les menus à vingt balles... Popaul qui s'épanouit et hop ! tu remballes tes petites affaires et tu rentres chez toi ! Oh, bien sûr... quand je brandis la menace de sevrer Popaul, tu me files un bijou [11, 221]. – Мені остогидло, Марселю... Остогидло бачити, як ти щовечора відходиш зі своєю Зубочисткою! Остогидло! Остогидло! Ти чудово влаштувався у своєму подвійному житті, а я збираю крихти, які ти зволив мені кидати. [...] А моє життя, наче здуріло, швидко минає... Так воно довго для нас тягнеться! [...] Ні, щодо голубоньки, чорний костюм... Меню за двадцять бабок... миттєве запаморочення твого Павлуська і – гоп! – ти збираєш манатки, і повертаєшся до себе! О, звичайно ... коли погрожую тим, що нехтуватиму Павлуська, ти тицяєш мені якусь коштовність [11, с. 222].*

Важливу роль у забезпеченні прагматичної адекватності перекладу відіграють і соціолінгвістичні чинники, що зумовлюють розходження в мовленні окремих

груп носіїв мови. Зокрема, додаткові труднощі для забезпечення всебічного розуміння читачем перекладу можуть виникнути у зв'язку з наявністю в тексті оригіналу відхилень від загальнонародної норми вихідної мови, використання субстандартних форм. Лінгвістичні особливості соціального діалекту мають більш загальний, нелокальний характер, оскільки аналогічні соціальні групи часто виявляються в багатьох народів. Тому відтворення додаткової інформації, яку містять елементи соціального діалекту в оригіналі, виявляється в перекладі можливою [7, с. 214-217].

Я. Кравець доводить це положення В. Комісарова, застосовуючи різні прийоми для відтворення вихідних просторічних лексем (*ploucs, mecs*) і фамільярних синтаксем (*C'est pas possible; Jamais; Z'ont jamais rien; Faut*) у ситуації, коли К. Панколь зображує як перехожі замиливалися красивими очима Ірис ("**C'est pas possible! Viens voir, chéri! Jamais vu des yeux comme ça!**"), яка не боронила споглядати себе, поки, сповнившись задоволенням, не потягнула свою сестру Жозефіну за руку, посвистуючи крізь зуби: "**quels ploucs! Z'ont jamais rien vu! Faut voyager les mecs! Faut voyager!**" [14, с. 24].

Перекладач цілком зберігає прагматичний ефект вихідного тексту, викликаючи у реципієнта такі ж емоції й яскраві враження як і в читача першотвору: "**Неможливо! Поглянь лишень, любий! Я ніколи не бачила подібних очей!**" "**Які селюки! Нічого ніколи не бачили! Треба подорожувати, хлопці! Треба подорожувати!**" [11, с. 22]. На лексичному рівні Я. Кравцеві вдається віднайти просторічний еквівалент *селюки* для французького *ploucs*, загалом створюючи аналогічний ступінь експресивності твору. Натомість розмовно-літературна лексема *хлопці* відтворює лише денотативну інформацію просторічного *mecs*.

Схоже відбувається на синтаксичному рівні фамільярно-розмовного компоненту художнього тексту, оскільки український народнорозмовний синтаксис не володіє ресурсами, форма яких маркована просторічно за аналогією з французькою, що, на наш погляд, зменшується експресивний потенціал цільового тексту, зумовлюючи зниження прагматичного ефекту на читача перекладного твору. Для французького розмовного мовлення характерною є втрата заперечної частки *ne* (*C'est pas possible*), як і особового займенника *il* у безособових виразах *il faut* (*faut*) чи *il y a* (*y a*), тоді як їх українськими еквівалентами є монолексеми *треба* і *є*. Ускладнює творчі прагнення перекладача й випущення особового займенника *je*, що не має аналогів у ресурсах українського синтаксису, тому Я. Кравець застосовує прийом декомпресії, використавши повне речення замість неповного: *Я ніколи не бачила подібних очей!* У випадку випущення особового займенника *ils* у реченні *Z'ont jamais rien vu !* перекладач зберігає розмовну еліптичність вихідної синтаксеми, але не віднаходить українського аналога орфографічного відображення зв'язування *ils [z]ont*, що дозволяє говорити лише про часткову еквівалентність оригіналу і перекладу.

Сучасний французький прозовий дискурс характеризується відносно слабо/сильно вираженим розмовним лексичним компонентом і широким діапазоном розмовних синтаксичних конструкцій, які реалізують експлікаційну або імплікаційну тенденції розмовного мовлення. "Використання експлікаційних й імплікаційних синтаксичних структур дозволяє відправнику повідомлення фокусувати увагу реципієнта на прагматично значущих компонентах висловлювання, акцентувати наведені аргументи, залучати реципієнта в процес інтерпретації тексту і передавати йому певний емоційний стан" [1, с. 5]. Так К. Панколь очима Жозефіни, яка пересіла на місце водія і дивилася, як Ширлі клопочеться біля скриньок із тортами, немов пропонує читачеві оцінити вплив соціального статусу на мовлення останньої: – **Du blé ! Du blé ! Je vais pouvoir me renflouer ! Il me tape sur le système ce client, mais il paie bien ! On va au café se payer une petite mousse?** [14, с. 121].

Читач українського перекладу роману порівнює Ширлі з Умою Турман чи Інґрід Бергман, одною з тих високих блондинок, зі щирою посмішкою, світлою шкірою і з розрізом очей, як у кішки, хоча й вона одягнена в робочий комбінезон та куртку мірошника. Але наповнення її репліки зниженою розмовною лексикою *бабки* (*groshi*) і *парити мозок* повертає сприймача з неба на землю, який намагається зрозуміти соціальний та емоційний стан героїні твору: – **Бабку! Бабку! Можу**

виплутатися зі скрути! Той клієнт мені **парить мозок**, але добре платить! Підемо до кав'ярні поласуємо збитими вершками [11, с. 119]. Отже перекладач вибрав вірну стратегію відтворення французького просторічного компоненту мовлення персонажа функціональними аналогами цільової мови (*Du blé. – Бабки; taper sur le système – парити мозок*), проте інші перекладацькі засоби – **виплутатися зі скрути, поласуємо** – зменшують ступінь просторічності живого мовлення героїні, знижуючи рівень відповідності зіставляваних міжмовних одиниць, що призводить до зменшення / збільшення прагматичного ефекту на реципієнта. Мабуть, вірніше було б перекласти так: – **Бабки! Бабки! Я зможу піднятися з мілини!** Той клієнт мені **парить мозок**, але добре платить! Підемо до кав'ярні і **візьмемо збиті вершки**.

Елементи розмовного мовлення беруть участь у моделюванні актантних відносин у тексті, завдяки чому художня комунікація набуває живого, природного характеру, що перекладач повинен відтворити у цільовому тексті. Яскравою ілюстрацією може слугувати уривок різкої розмови Жозефіни з Генрієттою:

– **Tu me fais chier, maman ! Tu me fais chier avec ton discours bien-pensant ! Je ne te supporte plus ! Tu crois que je gobe tes histoires édifiantes de veuve méritante ? Tu crois que je ne sais pas ce que tu as fait avec Chef ! Que je n'ai pas deviné tes manœuvres minables ? Tu as épousé Chef pour son argent ! [...] Alors ne me fais pas la leçon. [...] Je n'ai jamais été dupe, vois-tu. Je l'aurais accepté, si tu ne te posais pas tout le temps en victime, si tu n'employais pas ce ton condescendant quand tu t'adresses à moi comme si j'étais une ratée, une minable... Je n'en peux plus de ton hypocrisie, je n'en peux plus de tes mensonges, je n'en peux plus de tes bras en croix, de ton sacrifice...!** [14, с. 97].

Я. Кравець застосовує граматичні і стилістичні трансформації та прийоми компенсації на рівні мікро- і макроконтексту, щоб досягнути мети автора: відобразити реальне живе мовлення пересічних французів: **Ти виснажуєш мене, мамо! Ти виснажуєш мене, мамо, своїми розважливими словами! Ти мені остогидла! Ти гадаєш, що я сприймаю твої повчальні історії достохвальної вдови? Думаєш, я не знаю, що ти вчинила із Шефом? Що я не зрозуміла твоїх мізерних маневрувань? Ти пошлюбила Шефа задля його грошей! [...] Отож не повчай мене. [...] Бачиш, мене ніколи не вдавалося обдурити. Я зрозуміла б це, я прийняла б запевнення, що ти робила це для нас, я вважала б це навіть гарним і благородним, якби ти завше і скрізь не робила із себе жертви, якби ти не вдавалася до того зверхнього тону, звертаючись до мене, нібито я пропаца, нездара... Мені остогидло твоє лицемірство, твоя брехня, не можу більше дивитися на твої навхрест складені на грудях руки, мені остогидла твоя самопожертва...!** [11, с. 96].

Аналіз першотвору й перекладу виявив певні нівелювання розмовного забарвлення з/без семантичного зсуву. Наприклад у відтворенні розмовного *Tu me fais chier* перекладач зупиняє свій вибір на фразі *Ти виснажуєш мене*, хоча, мабуть, адекватнішим ≠ було використання просторічно маркованого відповідника *Ти мене дістаєш* із повтором *Як ти мене дістаєш*. Схожа нейтралізація розмовності відбувається й з лексемами *gobe* (= доганяю) ≠ *сприймаю*, *dupe* ≠ *обдурити*. Водночас, бачимо, що варіативний відповідник *нездара* адекватно передає не лише формальну і семантичну інформації, а й стилістичну маркованість вихідної розмовної одиниці *une minable*, а ось прикметник *minable* у словосполученні *tes manœuvres minables* має сему не “занадто малий, незначний”, чому відповідає перекладацький варіант *мізерний*, а “нікчемний”, виражену цією ж номемою.

Вживання граматичних і лексичних засобів розмовного мовлення дозволяє відправникові (*тут* письменникові і відповідно перекладачеві – А.Б.) повідомлення диференціювати реальних і контекстуальних актантів комунікації, робити їх образи переконливими і тим самим домагатися посилення прагматичного ефекту [1, с. 6]. Діалогічне мовлення французького роману, якому притаманна фамільярність, відтворює особливості розмовного мовлення із залученням зниженої лексики, яка виконує характерологічну функцію, оскільки кваліфікує як адресата, так і адресанта. А прагматичний ефект виникає внаслідок комунікативного конфлікту, який полягає у розбіжності комунікативних стратегій персонажів [12, с. 17], що виявляємо на прикладі Олександра і Зое, які перекинувшись кількома словами, згодом розійшлися ображені:

- *Mais t'es belle déjà !*
- *Non, pas comme Hortense...*
- **T'as pas de personnalité ! Tu veux tout faire comme Hortense.**
- **Et toi, t'as pas de personnalité, tu fais tout comme ton père!** [14, с. 435].

Мовлення цих персонажів насичене просторічними і фамільярними елементами французької розмовної граматики, а саме редукованим займенником *t' (tu)* та експресивним повтором підмета-займенника *toi, t' (tu)*. Редукований займенник *t' (tu)* не має еквівалента в українських розмовних ресурсах, що створює труднощі для перекладача, який застосовує прийом компенсації на синтаксичному рівні, вводячи експресивно марковану частку *ж* лише у реченні *Але ж ти вже гарна*, не зробивши цього у наступній репліці (*Не маєш почуття власної гідності!*), чим знизив її експресивний заряд. Хоча можна було це компенсувати на синтагматичному рівні за допомогою емоційно забарвленого вигуку та збереження підмета-займенника *ти*, але у постпозиції до присудка (*Ой, не маєш ти почуття власної гідності!*), як це простежуємо у відтворенні розмовно-експресивного повтору підмета-займенника *toi, t'*, з препозиційним використанням частки *a*:

- *Але ж ти вже гарна!*
- *Ні, не така як Гортензія...*
- **Не маєш почуття власної гідності! Хочеш усе робити як Гортензія.**
- **А ти також не маєш почуття власної гідності!** [11, с. 440].

Мовленнєва поведінка персонажів французького роману зумовлена соціальними чи позиційними ролями мовців. Кожному персонажу притаманний свій репертуар стратегій, що визначається метою комунікантив. Аналізуючи мовлення персонажів роману, ми враховуємо такі функції мовленнєвої комунікації, як “обмін інформацією, самовираження й самоствердження мовця, здійснення впливу та переконання, встановлення й підтримка контакту” [12; 14]. Проаналізуємо мовленнєве навантаження розмови Марка і Зое, які належать до однієї генерації і вживають різнорегістрові розмовні одиниці:

- **La meuf à oilpé ! Savais pas qu'ils avaient des trucs comme ça...**
- **Dis pas ça à ma tante, elle va tourner de l'œil.**
- **Je m'en fous. J'ai marqué trois tableaux déjà !**
- **T'as marqué où?**
- *Là...*
- **Tu peux pas choisir trois fois le même peintre, tu triches.**
- **Moi, j'aime bien ses gonzesses à ce mec-là** [14, с. 435].

Особливі труднощі для перекладача зумовлювали елементи кодових аргів, зокрема верлану (*meuf* від *femme*, *oilpé* від *roid*), явища, яке не розвинулося в українському молодіжному дискурсі, і відповідно не знайшло свого відображення у цільовому тексті:

- **Гола баба! Не знає, що в музеях є такі штуковини.**
- **Не кажи такого моїй тітці, вона знепритомніє.**
- **І що з того? Я вже позначив три картини!**
- **Позначив?**
- *Тут...*
- **Ти не можеш вибрати тричі того самого художника, ти шахруєш.**
- **Так, але мені дуже подобаються його баби з тим типом** [11, с. 440].

У цьому фрагменті ми виявили такі перекладацькі прийоми Я. Кравця:

- адекватна функціональна заміна: *meuf* – баба, *trucs* – штуковини, *gonzesses* – баби, *mec* – типом;

- олітературення: *à oilpé* – гола, *tourner de l'œil* – знепритомніє;
- компенсація з вилученням: *T'as marqué où* – Позначив;
- смисловий розвиток: *Je m'en fous* – І що з того;
- вилучення: *dis pas* – не кажи, *savais pas* – не знає, *peux pas* – не можеш, *moi, j'* – мені.

Отже, перекладач вибирав головно вірну стратегію відтворення прагматичного навантаження французького розмовно-просторічного компоненту мовлення персонажів функціональними аналогами цільової мови. Звідси випливає висновок про можливість збереження прагматичного ефекту різнорегістрових розмовних

одиниць художнього узусу в українських перекладах сучасної французької прози, наповненої лексемами і синтаксемами, зарядженими розмовною експресією. Предметом окремих перекладознавчих досліджень можуть стати ситуативні й адресні прагматичні аспекти перекладу коллоквальних одиниць художнього контенту.

Література

1. Бубнова А. С. Роль разговорного компонента в прагматике французского рекламного текста : автореф. дис... канд. филол. наук : 10.02.05 / А. С. Бубнова. – М., 2010. – 19 с.
2. Бугера О. А. Прагматика соціолектизмів у сучасному художньому тексті / О. А. Бугера // Науковий вісник Криворізького національного університету: Філологічні студії. – №9. – 2013. – С. 484-487.
3. Демецька В. Еквівалентність і адекватність відтворення прагматичних текстів у перекладі / В. Демецька // Наукові записки. – Випуск 104 (1). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – С. 35-39.
4. Ємець О. В. Стилiстичні критерії дослідження прагматики художнього тексту / О. В. Ємець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 2. – С. 70-73.
5. Карабан В. І. Переклад з української мови на англійську мову. Навчальний посібник-довідник для студентів вищих закладів освіти / В. І. Карабан, Дж. Мейс. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2003. – 608 с.
6. Караневич М. Прагматичний аспект перекладу художньої літератури / М. Караневич // *Studia Methodologica* : [науковий збірник] / гол. Р. Гром'як; відп. ред. Ю. Завадський ; редкол.: О. Куца, М. Лабашук, Н. Поплавська [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – Вип. 32. – С. 83-89.
7. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : [учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
8. Лысенко В. Л. Прагматика перевода: адекватность в художественном переводе как критерий оценки его качества [Электронный ресурс] / В. Л. Лысенко // Электронный научный журнал "ИССЛЕДОВАНО В РОССИИ" – Режим доступа: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2009/097.pdf>.
9. Мерзлікіна О. В. Комунікативно-прагматичний аспект функціонування прислів'їв у художніх текстах (на матеріалі творів М. Сервантеса): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.05 / О. В. Мерзлікіна. – К., 2001. – 20 с.
10. Нойберт А. Прагматические аспекты перевода / А. Нойберт // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / Под ред. В. Н. Комиссарова. – М. : Высшая школа, 1978. – С. 185-201.
11. Панколь К. Жовті очі крокодилів / Пер. з фр. Ярема Кравець / Катрін Панколь. – К. : Махаон-Україна, 2012. – 656 с.
12. Пономарьова О. О. Структурно-композиційні та комунікативно-прагматичні особливості французького детективного гумористичного роману: автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.02.05 / О. О. Пономарьова. – К. : Б.в., 2008. – 20 с.
13. Чередниченко А. И. Языковая вариативность и перевод / А. И. Чередниченко // Теорія та практика перекладу. – 1980. – Вип. 4. – С. 46-53.
14. Pancel K. Les yeux jaunes des crocodiles. Roman / Katherine Pancel. – P. : Albin Michel, 2006. – 342 p.

УДК 811.112 : 82-21

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ**Возненко Н. В.**

У статті розглянуто основні теоретичні засади та практичні підходи до перекладу драматичних творів. Встановлюються лінгвістичні та екстралінгвістичні ознаки перекладу.

Ключові слова: драматичний текст, лінгвістичні ознаки, екстралінгвістичні ознаки, переклад.

В статье рассматриваются основные теоретические положения и практические подходы к переводу драматических произведений. Устанавливаются лингвистические и экстралингвистические признаки перевода.

Ключевые слова: драматический текст, лингвистические признаки, экстралингвистические признаки, перевод.

The article deals with basic theoretical concepts and practical approaches to translation of dramatic works. Linguistic and extralinguistic features of translation are established.

Key words: dramatic text, linguistic features, extralinguistic features, translation.

У наш час, коли кіно стало одним з найпопулярніших й наймасовіших видів мистецтва, театр, як не дивно, продовжує існувати й розвиватися, класичні й сучасні драматичні твори з успіхом втілюються у виставах. Разом з тим, все частіше постає необхідність у перенесенні певного драматичного твору до іншомовного культурного середовища, насамперед, у якості театральної постанови, і тоді він стає об'єктом перекладу. Специфіка текстів драматичних творів обумовлює особливості їх перекладу, адже драма є явищем, яке поєднує в собі елементи різних царин мистецтва, а отже, і різних семіотичних систем. Втім, основою драматичного твору все ж таки був і лишається текст. Переклад, тобто відтворення будь-якого драматичного тексту засобами іншої мови, видається неможливим без усвідомлення притаманних йому мовних, а також позамовних характеристик.

Стилістичні, прагматичні й функціональні особливості драми досліджувало чимало вчених, серед яких слід згадати О. Анікста, М. Бахтіна, С. Балухатого, Р. Будагова, Т. Вінокур, К. Гамбургер, Р. Інгардена, А. Карягіна, Ф. Клотца, П. Лартома, Р. Петша, М. Пфістера, В. Халізева та багато інших. Різними аспектами перекладу текстів, призначених для сценічного втілення, займалися такі дослідники театру і перекладознавці як С. Басснетт, І. Левий, Ж. Мунен, П. Паві, С. Тотцева, Б. Шульце та ін. Проте, в сучасному перекладознавстві питання перекладу драматичних творів залишається недостатньо опрацьованим, про що, зокрема, свідчить доволі незначна кількість перекладознавчих праць, в яких розглядаються особливості перекладу драматичних текстів, у порівнянні з кількістю досліджень, присвячених перекладу інших типів художніх текстів, що й зумовлює актуальність цієї публікації.

Треба зазначити, що в українській термінології паралельно вживаються два терміни: “драматичний текст” і “драматургійний текст” – перевага надається першому, однак існує думка, що термін “драматичний” несе певну двозначність [11, с. 141]. Її пов'язують з тим, що під словом “драматичний” розуміють і те, що належить драмі як роду літератури, і те, що виражає драматизм (розумовий стан, пов'язаний з напруженим переживанням якихось протиріч, хвилюванням та тривогою [1, с. 110-112]). Відомі дослідниці семіотики театру А. Юберсфельд та Е. Фішер-Ліхте ввели також поняття “театрального тексту” [3, с. 193-196; 6, с. 10]. Вони розуміють театральної текст як систему комунікативних знаків різної природи (тобто, вербальних і невербальних) та їх комбінацій, які реалізуються під час вистави. Це визначення відображає складний та багатоплановий характер

драматичних творів, але воно спирається насамперед на їх сценічне втілення, а не на письмово зафіксовану основу. Отже, в рамках цієї публікації буде використовуватися саме термін “драматичний текст”, оскільки він викликає безпосередні асоціації не з драматургією і роботою сценариста, а з драмою як родом літератури і, відповідно, художнім текстом.

Існує думка, що, виходячи з прагматичної настанови драматичного тексту – слугувати основою вистави, так звана сценічність є однією з його основних рис [11, с. 48-49]. Деякі дослідники пишуть про “театральність” драматичного тексту, маючи на увазі або те ж саме, що і сценічність [7, с. 196], або особливу форму організації театрального коду і його відношення до оточуючої культурної системи [6, с. 127]. Інші дослідники критикують вживання театрознавчих понять “сценічність” або “театральність”, з огляду на їх невідповідність термінології перекладознавства [4, с. 95-96].

Болгарська перекладачка і дослідниця драматичних творів С. Тотцева пропонує на заміну цим термінам концепт “театрального потенціалу” тексту, який ґрунтується на засадах подвійної природи драми, співіснуванні зовнішньої та внутрішньої комунікації, і позначає складну систему театральних кодів і текстуральних засобів, пов’язаних як із ситуативним та прагматичним контекстами, так і з усною формою їх реалізації [12, с. 44-45]. Але ж відтворення цього “театрального потенціалу” драматичного тексту засобами іншої мови виявиться цілком неможливим без чіткого розуміння перекладачем мовних засобів його реалізації в тексті оригіналу.

Недостатня вивченість драматичних текстів з позиції сучасного перекладознавства може бути також пов’язана з усталеною думкою, що сам по собі письмовий драматичний текст є чимось неповним [5, с. 99], лише другорядною складовою цілого комплексу комунікативних, візуальних і аудіальних, просторових і невербальних зв’язків, які усі разом є театральною виставою. Цей погляд породжує такі висновки: переклад тексту-основи вистави (тобто, власне драматичного тексту) розглядається як завдання, яке, з одного боку, за важливістю поступається іншим процесам, зокрема інтерпретації тексту режисером вистави, а з іншого, є надто специфічним, з огляду на позалітературну природу драми, щоб бути включеним до проблем художнього перекладу.

У багатовіковій практиці перекладу театральних творів можна віднайти два основних підходи до його здійснення. Перший можна назвати літературним, оскільки він орієнтується на відтворення в першу чергу літературних, стилістичних ознак того чи іншого драматичного твору, нехтуючи сценічними вимогами. Результатом такого перекладу, як правило, стає твір, який призначений для подальшої публікації й читання, або ж який виступає у ролі підрядника, котрим користується професійний драматург, щоб створити свою адаптацію оригінального твору для сцени. Другий підхід безпосередньо слугує цілям сценічного втілення того чи іншого твору і виступає у вигляді сценічних редакцій та обробок (його окремий випадок – автопереклад драматургом власних творів на мову, якою він володіє; типовий приклад – власні переклади своїх п’єс С. Беккетом або, частково, Б. Брехтом). Однак, цей поділ є, звісно, умовним, оскільки переклади, які багаторазово видавалися, можуть стати канонічними і використовуватися для інсценування у межах єдиного мовного простору без участі перекладачів, а сценічні адаптації можуть бути видані і стати надбанням читачів.

Відповідно до цих двох підходів, у царині теорії можна виокремити два загальних погляди на процес перекладу драматичних текстів. Найбільш детально ці доволі різні погляди були викладені в роботах американської перекладачки і теоретика перекладу С. Басснетт [4; 5] і французького театрознавця П. Паві [9; 10].

Басснетт С. виходить з того, що в теорії театрального мистецтва, від Станіславського до Брехта, існує думка, що драматичний текст містить не тільки паралінгвістичні та кінетичні знаки, а й приховані “жестикюлярні” (“gestic signs”) – останні, нібито, мають бути розпізнані і розшифровані акторами-виконавцями для повної реалізації твору у виставі [5, с. 100]. Якщо погодитися з цим твердженням, а також із тим, що драматичний текст є лише нарисом для подальшого сценічного втілення і саме під час останнього отримує той фізичний вимір, якого йому бракувало, то перед

перекладачем постає майже нездійсненне завдання. Він має не лише розпізнати ці приховані елементи в мові оригіналу, а й закодувати ці елементи мовою перекладу так, щоб у тих, хто працює над виставою, залишилася можливість їх дешифрувати [4, с. 92].

Крім того, С. Басснетт наголошує на тому, що театральні конвенції та засади можуть значно відрізнятись навіть у споріднених культурах – навіть на рівні використання й сприйняття жестів на сцені та, до того ж, зазнають змін з часом [4, с. 92-93, 105-106]. Таким, чином, від перекладача очікується не тільки досконале знання мовної та драматичної систем комунікації, але й здатність уявити майбутню постанову в деталях, на рівні режисера – на думку самої дослідниці, така вимога є абсурдною [5, с. 100].

Тож, С. Басснетт пропонує відмовитися від концепції, яка передбачає пошуки прихованої площини у драматичних текстах і спроби їх гіпотетичного перенесення на сцену – перекладач не може робити це самотужки, для створення готової до постанови версії перекладу він має тісно співпрацювати з усім театральним колективом спеціалістів, які працюють над постановою [4, с. 106]. Натомість перекладач, на думку дослідниці, має зосередитися на відтворенні лінгвістичних та, певною мірою, паралінгвістичних ознак, які піддаються декодуванню і подальшому перекодуванню мовою перекладу – серед них вона називає дейктичні одиниці, просодичні ознаки, пов'язані з ритмом та інтонацією, зміни комунікативного реєстру мовлення (в залежності від віку, соціального статусу персонажа тощо) та смислові паузи [4, с. 107]. Отже, перекладач працює лише з тими аспектами, які може вивести з оригінального тексту, залишаючи завдання привнесення елементів театральної комунікації і культурної театральної специфіки відповідним фахівцям.

Французький дослідник П. Паві стверджує, що в театрі феномен перекладу для сцени виходить далеко за рамки перекладу тексту тієї чи іншої п'єси з однієї мови на іншу, а саме – у царину міжкультурної та міжсеміотичної комунікацій. Він вбачає специфічність театального перекладу в тому, що текст оригіналу не тільки відтворюється у тексті перекладу з адаптацією семантичного, ритмового, акустичного, конотативного та інших вимірів, а й у співвідношенні ситуацій висловлювання, які розділені у часі та просторі [10, с. 134]. На думку П. Паві, певний драматичний текст реалізується тільки в ситуації висловлювання, яка тісно пов'язана з позатекстуальним культурним контекстом та мізансценою (сукупністю засобів сценічного втілення). Перекладач драматичного твору, який працює з його письмовим текстом, має адаптувати невідому йому вихідну ситуацію висловлювання до майбутньої ситуації висловлювання, яка також йому ще невідома [10, с. 132-134]. Тож дослідник вважає, що справжній театральний переклад відбувається на рівні мізансцени [9, с. 41].

Описані вище погляди дають уявлення про загальні аспекти перекладу текстів для сцени. Що стосується більш конкретних проблем перекладу драматичних текстів, то надзвичайно актуальними і досі залишаються рекомендації, сформульовані чеським філологом І. Левим. Слід відмітити, що І. Левий та інші представники так званого Празького лінгвістичного гуртка (І. Вельтрусський, Я. Мукаржовський та ін.) одними з перших почали розглядати переклад текстів, призначених для сценічного втілення, як самостійну проблему.

У своїй книзі “Мистецтво перекладу” І. Левий виокремив притаманні сценічному мовленню особливості, на які перекладач має звертати особливу увагу. Першою з цих особливостей, на його думку є те, що драматичний текст призначений для того, щоб його вимовляли на сцені і слухали зі сцени. Дослідник вводить терміни “легковимовність” (чес. *mluvnost*, нім. *Sprechbarkeit*) і “зрозумілість” (чес. *Srozumitelnost*, нім. *Verständlichkeit*). Легковимовність і зрозумілість у перекладі є важливими аспектами при роботі із архаїчними драматичними текстами, які можуть мати складний синтаксис з великою кількістю періодів (наприклад, п'єси Шекспіра) або орієнтуватися на вже зниклий стиль акторського виконання (наприклад, п'єси Расіна) тощо. Проте, як справедливо відмічає І. Левий, у роботі над постановою існує небезпека баналізації під приводом того, що текст є зручним для вимови, тож сучасна постановка більше не визнає цих норм фонетичної корекції, ясності дискурсу чи приємного ритму [2, с. 224].

Друга особливість – відома серед характеристик драматичного тексту стилізованість мовлення. І. Левий відмічає, що стиль драматичних творів є історичною категорією, обумовленою не тільки розвитком мови, а й сценічного мовлення зокрема, і зміною культурних епох [2, с. 187]. Так, у реалістичній драмі мовленнєва комунікація між персонажами відносно мало відрізняється від повсякденного мовлення, у романтичній її відмінності є суттєвими. Мовленнєвий стиль певної ситуації у драматичному тексті може містити особливий підтекст, зазвичай, окремий стиль, притаманний кожному з персонажів п'єси; нарешті, особливий ідіостиль має будь-який автор драматичних творів – все це повинен враховувати перекладач. Разом з тим, на думку І. Левого, перекладач має зважати на театральні та акторські традиції своєї країни [2, с. 187].

Дослідник стверджує, що драматичний текст має складну семантичну структуру і кожна репліка в ньому вступає до низки семантичних зв'язків [2, с. 188]. Важливо зберегти у перекладі ставлення того чи іншого персонажу до комунікативної ситуації загалом і до предметів на сцені, якщо воно виражене у висловлюванні цього персонажа – цього можна досягти за допомогою дейктичних засобів, які вказували б на очікувану реакцію актора. Крім того, сценічний діалог відрізняється тим, що кожна його репліка втілює собою словесну дію, за допомогою якої між персонажами розвивається сценічний конфлікт. Іноді конструкція самої репліки виражає певний емоційний стан – на думку чеського дослідника, у перекладі така репліка має бути побудована так, щоб самий її стиль давав актору зрозуміти, як треба її вимовляти, зі збереженням просодичних елементів (темпу, інтонації, пауз). Коли це не вдається, у нагоді стають побічні засоби – наприклад, введення ремарки [2, с. 195-196].

У драматичному тексті діалог (та монолог) є також мовною характеристикою персонажів: коли певний персонаж говорить, його характеризує не тільки зміст, а й лінгвостилістичні особливості висловлювання. Саме від цих особливостей відштовхується актор при побудові образу і входженні у роль. Втім, цю мовну характеристику не завжди можливо відтворити у перекладі з огляду на асиметрію у мовних засобах і культурних реаліях між мовами оригіналу та перекладу (наприклад, відсутності у мові перекладу певного соціолекту, діалекту, сленгу тощо). Для того, щоб наблизитися до її відтворення, І. Левий пропонує спиратися на перспективу, задану автором-драматургом – його задум стосовно того, як має розвиватися характер певного персонажа, а також відносини цього персонажа з іншими героями п'єси [2, с. 205-206, 208].

Дослідник резюмує свої роздуми щодо перекладу драми тим, що перекладацький підхід до драматичних творів не можна звести до жодної однозначної настанови. За словами перекладознавця, іноді важливіше від усього буває точно відтворити найтонший відтінок змісту, а іноді – стиль або інтонацію. На думку І. Левого, ступінь точності у сценічному перекладі є, формально, іншою, аніж у будь-якому іншому різновиді художнього перекладу; вона залежить, у першу чергу, від прихованої функції окремої семантичної одиниці, репліки і всієї сцени у загальному контексті твору [2, с. 211-212]. Хоча завданням перекладача є відтворити весь драматичний текст, в його роботі зустрічаються ключові місця, які вимагають максимальної точності при перекладі (серед них лексичні одиниці, які несуть інформацію для трактування характеру персонажа), і місця, для яких прийнятні узагальнення або перекладацький експеримент. Цю обставину перекладу драматичних текстів І. Левий називає принципом нерівномірної точності [2, с. 215-216].

Французький перекладознавець Ж. Мунен у своїх роздумах щодо специфіки перекладу текстів драматичних творів пішов ще далі. На відміну від І. Левого, який розглядав репліку як окремий елемент у межах текстової структури, дослідник вивів на перший план її співвіднесеність з позатекстуальним контекстом та ситуацією висловлювання. В якості перекладацької стратегії Ж. Мунен пропонує, фактично, прагматичну адаптацію драматичного тексту до очікувань та фонових знань публіки, яка буде дивитися постанову мовою перекладу. За його словами, важливішою від вірності лексиці, граматиці, синтаксису, а іноді навіть і стилю окремого речення у тексті мусить бути вірність тому, що забезпечує успіх певної п'єси на підмостках її батьківщини [8, с. 137]. Таким чином, як бачимо, принцип перекладацької “вірності тексту оригіналу” замінюється

орієнтацією лише на збереження комунікативного ефекту тексту та його окремих елементів.

Нові підходи до перекладу для сцени хоча й відкидають прагнення до максимальної еквівалентності тексту перекладу текстові оригіналу, але не передбачають нехтування мовностилістичними особливостями останнього. Наприклад, болгарська перекладачка С. Тотцева у своєму дослідженні, присвяченому проблемі перекладу драматичних текстів, виходить із запропонованої С. Басснетт стратегії перекладу через пошук у драматичному тексті лінгвістичних макро- та мікроструктур, які уможливають міжсеміотичний процес його перенесення на сцену, і відтворення цих структур у тексті перекладу [12, с. 54].

Дослідниця пропонує термін “театральний потенціал” для позначення сукупності специфічних, притаманних лише драматичному тексту явищ, інформаційний зміст яких здатний при інсценуванні тексту генерувати театральні знаки, а також для семіотичних відношень між вербальними і невербальними знаками [12, с. 15]. Серед цих явищ називається ситуативність мовлення, багатозначність, співвіднесеність з багатьма контекстами, наявність двох комунікативних рівнів тощо. Процес сценічного перекладу С. Тотцева розглядає як перетворення драматичного тексту оригіналу через текст перекладу на особливий, театральний текст (інсценування), при цьому відбувається як його міжмовна, так і міжсеміотична трансформація. Цей підхід викликає асоціацію з підходом до перекладацького процесу П. Паві.

Дослідниця зазначає, що хоча до драматичних текстів тривалий час застосовувалися методи перекладу прози, їх природі більше відповідають концепції перекладу віршів (які враховують такі формальні елементи, як ритм, конотації, інверсії, емпізи) [12, с. 18]. Разом з тими елементами драматичного тексту, які належать до театральної семіотичної системи і розкриваються лише під час інсценування (наприклад, імпліцитні й експліцитні вказівки щодо міміки, жестів, рухів, які супроводжують ту чи іншу репліку), у дослідженні розглядаються загальні лінгвістичні особливості, притаманні п'єсам.

На думку дослідниці, при перекладі існує велика небезпека експлікації закладених у тексті значень, доповнення семантичних невизначеностей, надмірної конкретизації – все це призводить до звуження числа можливих сценічних інтерпретацій тексту [12, с. 298]. Перекладач має уникати “надперекладу”, коли він розкриває свої знання всього розвитку дії вже в початкових сценах. Водночас, перекладач має зважати на культурну компетентність й очікування майбутніх глядачів (адже при сценічному перекладі немає змоги надати перекладацький коментар для тієї чи іншої реалії, асиметрію між мовами оригіналу та перекладу, а також подальший процес міжсеміотичної трансформації, який чекає на текст [12, с. 295-297]. Тож певної конкретизації, а отже і розширення тексту в перекладі не уникнути, її міра визначається на розсуд перекладача. Ці і вище зазначені міркування, в цілому, продовжують розвивати у лінгвістичній площині принцип нерівномірної точності, запропонований І. Левим.

Отже, у сучасній перекладацькій теорії проблема перекладу драматичних текстів вимагає подальшого дослідження. На основі перекладацької практики утворилися дві різні тенденції, детально описані у роботах С. Басснетт та П. Паві. На нашу думку, перекладацький підхід до драматичного тексту, запропонований С. Басснетт, є більш виправданим в аспекті власне перекладацької діяльності. Для літературного перекладу драматичних текстів відтворення їх мовних особливостей лишається одним з головних завдань. Що ж стосується перекладу для сцени, то перекладач, на жаль, не завжди має змогу бути повноцінним учасником творчого процесу, який передує виставі. Але перед ним все одно залишається завдання відтворення лінгвістичних та екстралінгвістичних ознак, які можна вивести з того чи іншого драматичного тексту, за умови дотримання театральної і, наскільки це можливо, культурної специфіки.

Література

1. Брандес М. П. Стилистика текста: теоретический курс / М. П. Брандес. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
2. Левый И. Искусство перевода / И. Левый – М.: Прогресс, 1974. – 397 с.

3. Юберсфельд А. Читать театр / А. Юберсфельд // Как всегда – об авангарде: Антология французского театрального авангарда. – М.: ТПФ Союзтеатр, изд-во “ГИТИС”, 1992. – С. 190-201.
4. Bassnett S. Still Trapped in the Labyrinth: Further Reflections on Translation and Theatre / S. Bassnett, A. Lefevere // Constructing Cultures: Essays on Literary Translation. – Multilingual Matters, 1998. – P. 90-108. Bassnett S. Translating for the Theatre: The Case Against Performability [Электронный ресурс] / S. Bassnett. – Режим доступа до джерела:
<http://id.erudit.org/iderudit/037084ar>
5. Fischer-Lichte E. Semiotik des Theaters / E. Fischer-Lichte. – Tübingen: Gunter Narr, 1983. – 266 S.
6. Geiger H. Aspekte des Dramas / H. Geiger, H. Hartmann. – Opladen: Westdt. Verlag, 1996. – 261 S.
7. Mounin G. Die Übersetzung. Geschichte. Theorie. Anwendung / G. Mounin. – München: Nymphenburger, 1967. – 214 S.
8. Pavis P. Problems of Translation for the Stage: Intercultural and Postmodern Theatre // The Play Out of Context: Transferring Plays from Culture to Culture (H. Scolnicov, P. Holland). – Cambridge University Press, 1989. – P. 25-44.
9. Pavis P. Theatre at the Crossroads of Culture / P. Pavis. – Routledge, 1992. – 219 p.
10. Ponomarenko L. Stilistische Aspekte bei der Übersetzung von Theatertexten / Л. Пономаренко // Германістика в Україні: Науковий журнал. – Випуск 3. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2008. – С. 141-143.
11. Schultze B. Problems of cultural transfer and cultural identity: personal names and titles in drama translation // Interculturality and the Historical Study of Literary Translations. – Berlin, 1991. – 151 p.
12. Totzeva S. Das theatrale Potential des dramatischen Textes. Ein Beitrag zur Theorie von Drama und Dramenübersetzung [Электронный ресурс] / S. Totzeva. – Режим доступа до джерела:
<http://totzeva.de/content/diss.pdf>

УДК 811.112.2'25

ПРОЦЕСС СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПЕРЕВОДЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Володина Т. С.

У запропонованій статті автор детально розкриває природу процесу семантичної деривації, представляючи різні підходи, класифікації вітчизняних і зарубіжних лінгвістів. Автор визначає ступінь впливу семантичних внутрішньомовних процесів на переклад досліджуваних термінослів, робить спробу оптимізувати процес перекладу лінгвістичних термінів-полісемантів.

Ключові слова: семантична деривація, полісемія, детермінологізація, ретермінологізація, лінгвістичний термін, переклад.

В предложенной статье автор детально раскрывает природу процесса семантической деривации, представляя различные подходы, классификации отечественных и зарубежных лингвистов. Автор определяет степень влияния семантических внутриязыковых процессов на перевод исследуемых терминослов, делает попытку оптимизировать процесс перевода лингвистических терминов-полисемантов.

Ключевые слова: семантическая деривация, полисемия, детерминологизация, ретерминологизация, лингвистический термин, перевод.

In the article the author describes the nature of the process of semantic derivation, representing different approaches and classifications of domestic and foreign linguists. The author defines the degree of influence of semantic intralingual processes on the translation of researched term words, attempts to optimize the translation process of linguistic polysemantic terms.

Keywords: semantic derivation, polysemy, determinologization, reterminologization, linguistic term, translation.

Изменение значения лингвистических терминов непосредственно связано с понятием "семантической деривации", которое возникло относительно недавно. В лингвистической традиции для наименования семантической деривации существует несколько синонимических терминов: лексическая многозначность, многозначность, полисемия, неоднозначность [5, с. 14–16]. В настоящее время предметом внимания лингвистов [14; 8, с. 128–129; 5, с. 14–16] становятся различные аспекты семантической деривации, такие как – ее место в семасиологии, связь с лексико-семантическим варьированием и полисемией, причины возникновения и типы семантической деривации, возможность ее прогнозирования, регулярность семантической деривации, ее существование в различных лексико-семантических группах и терминологиях. Не меньшее количество научных трудов таких авторитетных отечественных и зарубежных лингвистов, как Д. С. Лотте [12], В. М. Лейчик [11], В. Н. Комиссаров [9], А. Д. Швейцер [20], С. Д. Шелов [21], Р. К. Миньяр-Белоручев [13], М. Я. Цвиллинг [19], Фёрс Дж. Р. [18], В. Коллер [23], О. Каде [22] посвящено различным вопросам специфики терминов и проблемам их перевода.

Актуальность представленной статьи заключается в детальном изучении специфики проявления семантической деривации в терминосистеме современной лингвистики, а также отражение этого процесса в переводе данных лексических единиц современного немецкого и английского языка. **Целью** статьи является выявление и анализ наиболее характерных внутриязыковых процессов для немецкой и английской лингвистической терминосистемы и определение степени их влияния на перевод исследуемых терминослов. Цель данного исследования определила необходимость решения следующих **задач**: 1) раскрыть природу понятия семантическая деривация; 2) определить степень

влияния на перевод изменения значения лингвистического термина; 3) оптимизировать процесс перевода терминов-полисемантов.

Термин "*семантическая деривация*" описывает конкретные факты семантических переходов, указывает на производность, не уточняя ее природы, тем самым в равной мере применим как к синхронии, так и к диахронии [15]. Лингвистический термин, как и любое другое слово, способен к развитию своего семантического пространства, к расширению семантического объема. Его семантико-деривационное развитие не замыкается в границах отдельно взятого языка, а может выходить за его пределы, поскольку язык динамичен. Изучение лингвистических терминов, с точки зрения их семантики, должно отличаться от изучения слов общего языка. Это обусловлено тем, что современная лингво-терминология является особой семиотической системой. Предполагается, что данные термины должны быть в меньшей степени коннотативными, чем слова общего языка. Их использование более строго регламентировано, и область их функционирования ограничена определенной отраслью знаний – *лингвистикой*.

Но с другой стороны, многие лингвисты сходятся в том, что термины часто живут по тем же законам, что и слова общего языка. Несмотря на все свои особенности, они являются частью языка как живого организма, используются людьми, и, следовательно, их значение изменяется таким же образом, как и значение других слов. Лингвистический термин претерпевает ту же эволюцию, что и слово общего языка: он живет, обрастает новыми значениями, которые функционируют одновременно со старыми значениями, либо вытесняют их [1, с. 63].

В целом ряде исследований особое внимание уделяется, в частности, таким вопросам как – особенности семантической деривации в сфере терминологии, ее причины, виды, классификации, терминологизация и детерминологизация слов общего языка.

Еще в XIX веке исследователи, изучавшие семантические изменения, столкнулись с необходимостью их классифицировать и выделить определенные типы семантических переходов. В лингвистической литературе того времени выдвигались различные принципы классификации семантических изменений. Так, выдающийся представитель младограмматического направления Г. Пауль в своей работе "Принципы истории языка" предполагает, что изменение первоначального значения слова представляют собой отклонение окказионального значения от узуального, в котором и содержится *зародыш* подлинного изменения слова [16, с. 103–106]. Учёный противопоставлял речевую деятельность каждого индивида, в которой возникают определенные отклонения от узуального употребления данного слова в языке. По его мнению, семантические изменения слов происходят не по причине языковых или неязыковых процессов, а в соответствии с общепринятой логической схемой, поэтому в основу своей классификации Г. Пауль закладывает семантические изменения в объеме и содержании соотносенных со словами представлений, выделяя следующие виды смысловых изменений: 1) *сужение* объема и *обогащение* содержания (специализация значения); 2) *обеднение* содержания, связанное с *расширением* представления; 3) *перенос* названия на основании пространственных, временных или казуальных связей; 4) некоторые разновидности изменений значений, *не поддающиеся* простому подведению под один из трех основных классов [16].

Понятие деривации было введено в 30-х годах XX века Е. Куриловичем, который разделял ее на лексическую и синтаксическую деривацию [10, с. 237–250]. По его мнению, лексическая деривация направлена на преобразование лексического значения исходной единицы, в то время как синтаксическая – на преобразование синтаксической функции. Процесс деривации предполагает создание вторичной, результативной единицы, а также определенных деривационных отношений (отношения словообразовательной производности). Отметим, что *семантическая деривация* – это процесс появления у слова семантически производных значений, со-значений, семантических коннотаций, т.е. процесс расширения семантического объема слова, приводящий к появлению семантического синкретизма, а потом и процесс его распада, приводящий к появлению явления так называемой полисемии [17].

Ряд исследователей, разграничивая внеязыковые и языковые причины семантической деривации, представляют изменения, вызванные языковыми причинами, в виде классификаций, опирающиеся на выделение в слове его знаковой и смысловой стороны. Так, Г. Стерн среди изменений, обусловленных языковыми факторами, различает следующие типы семантической деривации: 1) *субституция* – изменение значения в связи с изменениями в референтах, с изменениями знаний о референтах или изменением оценки референтов; 2) *аналогия* – появление у слова нового значения по аналогии с каким-либо другим словом, с которым первое слово семантически связано; 3) *сокращение* – возникновение нового значения в результате усечения словосочетания; 4) *номинация* – намеренный перенос наименования на основании сходства между разными классами референтов, использование имен собственных для обозначения открытий, предметов одежды, для обозначения людей; 5) *регулярный перенос* – спонтанный перенос наименования с одного референта на другой, происходящий в результате сокращения; 6) *перемещение* – перенос метонимического характера на основании смежности; 7) *выравнивание* – изменение значения слова в соответствии с восприятием говорящим действительно присущих референту характеристик [3, с. 20–21].

Классификация С. В. Гринева [7] переключаясь с описанием типов семантической деривации приводимыми другими лингвистами, достаточно подробно рассматривает этот процесс как один из способов терминообразования. Внутри семантического способа терминообразования он выделяет несколько частных подвидов: *терминологизация общеупотребительного значения слова; расширение значения общеупотребительного слова; метафоризация значения общеупотребительного слова; метонимический перенос значения общеупотребительного слова; специализация значения общеупотребительного слова; межсистемное заимствование лексем*. Исходя из того, что терминосистема современной лингвистики исследуется, с точки зрения синхронии, целесообразно рассмотреть проявление семантической деривации на примере одной терминологической системы, например, метаязыка переводоведения или генеративной грамматики.

Адекватный *перевод* терминов выше обозначенных метаязыков лингвистики, которые встречаются в научных изысканиях не только зарубежных, но и отечественных лингвистов, является непременным условием успеха во взаимопонимании разных лингвистических школ.

Полноценный перевод лингвистических терминов возможен только на основе правильного и глубокого понимания подлинника как единства содержания и формы (этимологический контекст), на основе передачи его как целого, с соблюдением характерного для него соотношения между содержанием и формой и с учетом отдельных элементов для целого, образуемого этим соотношением. Слово – наименьшая единица языка, способная получать статус единицы речи и выполнять коммуникативную функцию. Хотя слово и не является постоянной единицей при переводе, так как для принятия решения на перевод переводчик, как правило, воспринимает слово в рамках контекста (словосочетания, предложения и т.д.), однако лингвистические термины – слова, о которых заранее можно сказать, что они нуждаются в детальной этимологизации и раскрытии природы семантического развития для правильности перевода.

Так, например, в современном электронном толковом лингвистическом словаре [26] зафиксировано *пять* значений слова "**Translation**": 1. (*Physik*) *geradlinig fortschreitende Bewegung*; 2. (*Linguistik*) – *Übertragung, Übersetzung aus einer fremden Sprache*; 3. (*Biologie*) *die Synthese von Proteinen in den Zellen lebender Organismen*; 4. (*Technik*) *Der Prozess der Übertragung von Objekten am Bildschirm des Computers*; 5. (*katholische Kirche*) *Überführung der Reliquien eines Heiligen an einen anderen Ort*. Именно второе значение слова "**Translation**" (*Übertragung, Übersetzung aus einer fremden Sprache*) вошло в лингвистическую терминологию метаязыка переводоведения. Затем это значение было расширено и уточнено, а термин из заимствованного слова превратился в полноценное "онемеченное" существительное. Так, в

современном переводоведении термин "**Translation**" имеет достаточно много трактовок в трудах знаменитых переводоведов. В 1963 г. Отто Каде (O. Kade) ввел термин *translation*, который на тот момент включал в себя как устный, так и письменный перевод. Немецкий ученый рассматривал перевод как "важнейшую часть двуязычной коммуникации, участники которой владеют разными языковыми кодами" [9]. О. Каде и Лейпцигская школа рассматривали термин *interpretation* как разновидность *translation*. Впоследствии разграничение между *translation* и *interpretation* стало совершенно необходимым.

В качестве другого примера выступает термин "*Diskurs*", который был заимствован немецким языком из латыни посредством французского в 16 веке [24]. Когда данное существительное вошло в терминосистему лингвистики, его значение было в значительной степени сужено и уточнено: *Diskurs* – беседа, дискурс. [24] Позднее, будучи полноправным термином, развивает уточненное значение: "*Diskurs*" – речь, процесс языковой деятельности. Среди современных значений термина **discourse** мы находим следующие: **verbal communication, as conversation or speech** "общение в устной форме, разговор" [6, с. 20–24]; **verbal interchange of ideas** "обмен мыслями в устной форме"; **connected speech or writing** "связная речь или; письменный текст"; **a formal, systematic exatination of a subject, either written or oral, as a dissertation** "последовательное устное или письменное исследование на к.-л. тему"; **a long and serious speech or piece of writing on a particular subject** "продолжительное важное высказывание по теме в устной или письменной форме"; **the language used in particular kinds of speech or writing** "язык, использованный в устной или письменной речи разных жанров"; **a linguistic unit (as a conversation or a story) larger than a sentence** "языковая единица, большая чем предложение, разговор или рассказ" [там же].

По данным этимологических словарей слово "*дискурс*" первоначально служило для обозначения движения (бега), современное слово "*дискурс*" используется для обозначения практически любого проявления языка в *процессе* говорения и письменной речи, то есть в рамках лингвистической терминосистемы он стал полисемантическим, что заставляет вспомнить о том, что термин претерпевает ту же эволюцию, что и слово общего языка: он "живет", обрастает новыми значениями.

Термин является далеко не инертной единицей, однозначно приписанной к определенной научной системе понятий, а проявляет способность к варьированию в иных системах, что придает ему свойство *динамизма*. Термины, созданные для обозначения какого-либо одного явления или одной реалии, как бы выходят из повиновения своего творца, покидают четко ограниченную "специальную территорию" функционирования, приобретая переносные употребления и расширяя свое значение новыми оттенками – сравнительными, метафорическими [2, с. 40]. Благодаря образному переосмыслению лингвистического термина носителями языка происходит изменение функционального статуса, то есть трансформация информативной направленности термина, вовлечённого в общелитературное употребление [4 с. 61–72]. Данная трансформация может быть двух видов: а) *ретерминологизация* – переход термина одной специальной сферы в другую с полным или частичным переосмыслением значения. Данный процесс также основывается на метафорическом преобразовании семантики конкретного термина. При этом процесс возникновения нового терминологического значения представляется как поиск необходимой информации на основе имеющегося языкового опыта, который сопровождается трансформацией "старого" и закреплением "нового" в особой "информативно-терминологической сфере языка" [4 с. 148]; б) *детерминологизация* – явление для языка не новое и нередкое, это появление у термина помимо его терминологического значения нового переносного значения, носящего общеупотребительный характер и входящего в семантическую структуру данного слова-термина. В основе данного процесса лежит метафорическое использование специальной лексики. Новое понимание, воплощаясь в значении слова-термина, становится не только элементом его смысловой структуры, но также элементом смысловой структуры соответствующего языка в

целом. Слово же в его переносном или специализированном значении входит в словарный фонд данного национального языка [4].

К каналам, связанным с подобной постепенной трансформацией, исследователи обычно относят публицистику и разговорную речь. Если же говорить об *отраслях научного знания*, характеризующихся активной детерминологизацией специальной лексики, то это, прежде всего, физика, химия, техническая сфера и т.п. (*der Kontakt / контакт, die Resonanz / резонанс, die Synthese / синтез, der Katalysator / катализатор, die Amplitude / амплитуда, akkumulieren / аккумуляровать, die Abgabe / отдача, da Apogäum / апогей, der Zenit / зенит, die Koordinate / координаты* и т.д.). Безусловно, говорить о *детерминологизации* лингвистических терминов как завершившемся процессе и констатировать их переход в широкое употребление в большинстве выявленных нами случаев нет оснований, но не отметить их выход за рамки сугубо научного использования тоже нельзя. Такого рода "миграция" затронула не только общепонятные лингвистические термины (*der Stil / стиль, der Dialekt / диалект, die argotiv Lexik / ненормативная лексика, der Kasus / падеж, das Synonym/синоним, die Grammatik/грамматика, die Metapher / метафора, die Betonung/ударение* и т.д.), но и узкоспециальные (*bilingual / билингвальный, die Tautologie / тавтология, das Toponym / топоним, die Abbrueviatur / аббревиатура, die Synästhesie / синестезия, taxonomisch / таксономический* и др.)

Следует выделить *несколько разновидностей нелингвистического употребления* анализируемых терминов.

Термин в художественном или публицистическом тексте часто замещает ненаучное, обычное наименование, формируя особый стиль авторов-филологов: "*Zaghafte Versuche, das zu **verbalisieren** . . . in längeren Beziehungen jedenfalls . . . kein Echo . . . geht wohl nicht . . . Männer sind eben zu geil, um auch noch an mich zu denken, wenn sie mit mir zusammen sind . . . zusammen sind?*" [25, с. 80] или "*Es droht eine **semiotische** Katastrophe globalen Ausmaßes, viel mehr als nur der Zusammenbruch realistischer, traditioneller und geschlossener Erzählwelten in einem universalen Bilderbrei*" [26].

Преодоление рамок и условностей узкопрофессионального использования терминов приводит к их синтагматическому раскрепощению, в контекстуальном соседстве с ними оказываются слова, ассоциативно связанные с бытовыми понятиями, происходит своеобразная "материализация" абстрактного понятия, и дистанция между научным термином и общеупотребительным словом сокращается. В рассмотренных выше случаях лингвистические термины, перенесенные в художественный или публицистический текст, тем не менее соотносятся с теми же *денотатами, что и в рамках терминосистемы*.

Говоря о перспективах изучения проблематики семантической деривации, отметим, что данный вопрос остается всё ещё актуальным, поскольку семантическая деривация является наиболее продуктивным способом обогащения словарного состава немецкого и английского языка, в отличие от других видов семантических изменений. Мы полагаем, что на современном этапе развития лингвистики основной задачей является исследование регулярных метафорических переносов, так как метафора представляет собой один из распространенных видов семантической деривации. В свою очередь антропоцентризм и связь метафоры с процессами познания и отражения картины мира очевидны и не могут не отражаться на лексико-семантической системе языка и соответственно в переводе.

Литература

1. Агапова Г. Н. О лингвистических основах терминологии // Филология / Галина Николаевна Агапова. – М. : Наука, 1974. – 112 с.
2. Брагина А. А. Значение и оттенки значения термина. Терминология и культура речи / Алла Алексеевна Брагина. – М. : Наука, 1981. – С. 37–47.
3. Варламова М. Ю. Семантическая деривация на базе наименований лица в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01. "Русский язык" / Марина Юрьевна Варламова. – Казань, 2008. – С. 20–21.

4. Володина М. Н. Особенности интернационализмов в русском и немецком языках // Сопоставительное изучение немецкого и русского языков: грамматико-лексические аспекты / Майя Никитична Володина. – М. : Изд-во Моск. ун-та., 1994. – С. 147–160.
5. Володіна Т. С. Семантичний аспект полісеманта / Т. С. Володіна // Мова, освіта, культура в контексті Болонських реалій: Матеріали науково-практичної конференції, 2–4 квітня 2008 р. / редкол. : Н. Ф. Гладуш (голова) [та інші]. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2008. – С. 14–16.
6. Володина Т. С. Неоднозначность трактовки и варианты перевода лингвистического термина “дискурс” в научной литературе // Сучасні тенденції розвитку ділового дискурсу: матеріали всеукраїнської очно-заочної науково-практичної конференції / Т. С. Володина. – Горлівка : Видавництво КП “Горлівська типографія”, 2014. – С. 20–24.
7. Гринев С. В. Введение в лингвистику текста / Сергей Викторович Гринёв. – М. : Московский педагогический университет, 1998. – 58 с.
8. Кантемір С. О. Багатозначність, неоднозначність чи полісемія? / С. О. Кантемір // Актуальні проблеми германської філології: Матеріали III Міжнародної наукової конференції. – Чернівці : Книги XXI, 2008. – С. 128–129.
9. Комиссаров В. Н. Слово о переводе / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : “Международные отношения”, 1973. – 215 с.
10. Курилович Е. Заметки о значении слова // Очерки по лингвистике / Ежи Курилович. – М. : Изд-во иностр. лит., 1962. – С. 237–250.
11. Лейчик В. М. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технический перевод / В. М. Лейчик, С. Д. Шелов. – М. : Всесоюзный центр переводов науч.-техн. лит. и документации, 1990. – 78 с.
12. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии: вопросы теории и методики / Дмитрий Семёнович Лотте. – М. : АН СРСР, 1961. – С. 72–73.
13. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Юрий Константинович Миньяр-Белоручев. – М., Воениздат, 1980. – 237 с.
14. Огуй О. Д. Системно-квантитативні аспекти полісемії в німецькій мові (синхронія, діахронія та панхронія): дис. ... д-ра філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Огуй Олександр Дмитрович. – Чернівці, 1999. – 455 с.
15. Падучева Е. В. Динамические модели в семантике лексики / Елена Викторовна Падучева. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 607 с.
16. Пауль Г. Принципы истории языка / Герман Отто Теодор Пауль. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1960. – С. 103–106.
17. Тодосиенко З. В. Семантическая деривация как важнейший механизм содержательной динамики языка (на материале русского и английского языков) // З. В. Тодосиенко. – Режим доступа к статье: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003204
18. Фёрс Дж. Р. Лингвистический анализ и перевод // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / Дж. Р. Фёрс. – М., 1978. – С. 25–35.
19. Цвиллинг М. Я. Переводные эквиваленты неологизмов в словаре и текст // Обучение научных работников иностранным языкам / Михаил Яковлевич Цвиллинг. – М. : Наука, 1984. – С. 233–246.
20. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / Александр Давыдович Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.
21. Шелов С. Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы. / С. Д. Шелов. – М. : Вопросы языкознания. Высшая школа, 1984. – Вып. 5. – С. 24–31.
22. Kade O. Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. Beiheft zur Zeitschrift Fremdsprachen I / Otto Kade. – Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie, 1968. – 128 S.
23. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / Werner Koller. – 4. Auflage. – Wiebelsheim : Quelle & Meyer, 2004. – 343 S.

Иллюстративный материал

24. Das Wörterbuch der deutschen Sprache: режим доступу до словника : <http://www.dwds.de/>.
25. Svende M. Der Tod des Märchenprinzen / Merian Svende. – Hamburg: Buntbuch-Verlag, 1980. – S. 80.
26. Die Zeit. – Hamburg : Zeit – Verlag, 2011. – № 30. – 300 S.

УДК 808.2:81'25

ДИСКУСІЙНІ ПРОБЛЕМИ ПРОЦЕСУ ПЕРЕКЛАДУ**Гончаренко Л. О.**

У статті мова йде про дискусійні проблеми сучасної теорії перекладознавства, а саме: відповідність оригіналу та перекладу. Окрема увага приділена специфіці відтворення інтеркультурних та екстралінгвістичних явищ, а також зв'язку сучасної концептології з перекладацьким аналізом тексту. Окремо висвітлюються основні протиріччя, котрі виникають під час процесу перекладу.

Ключові слова: переклад, адекватність, оригінал, мова перекладу, концепт.

В статье речь идет об особенностях и проблемах перевода. Кроме анализа основных противоречий, возникающих в процессе передачи текста – оригинала, отдельно рассмотрено влияние интеркультурных и экстралингвистических элементов исходного языка на результат перевода. Отдельно рассматривается взаимосвязь современной концептологии и теории перевода.

Ключевые слова: перевод, адекватность, оригинал, язык перевода, концепт.

The article is dedicated to the analysis and description of the main problems of the translation theory. It deals with the intercultural and extralinguistic peculiarities of the translation process. Special attention is paid to the correlation of conceptology and translation.

Key words: translation, adequacy, original, target language, concept.

Сформована в 50-ті роки минулого століття лінгвістична теорія перекладу в процесі свого розвитку незмінно використовувала актуальні для того чи іншого періоду лінгвістичні напрямки та концепції. В роботах різних вчених знаходили відображення основні положення зіставної та типологічної лінгвістики. В останній час можна спостерігати зростаючий інтерес науковців до когнітивних та психолінгвістичних аспектів перекладацької діяльності. У працях цілого ряду вітчизняних та зарубіжних лінгвістів (З. Д. Львовська, Є. С. Петрова, В. І. Хайрулін, М. Я. Цвілінг, У. Еко, Ж. Дансетт, Д. Кіралі, А. Нойберт, Вілс В.) прослідковується явна тенденція розглядати переклад, перш за все, як процес мовномисленнєвої діяльності, котру виконує перекладач в певному соціокультурному контексті.

Недостатня увага, яка була приділена дослідженню ментальної природи процесів, які відбуваються при перекладі, а також активної ролі перекладача-інтерпретатора з його здібностями сприйняти та відтворити текст, призвело до розвитку когнітивно-психологічного направлення в теорії перекладу.

Мета статті: уточнити існуючі проблеми перекладу з огляду на сучасні підходи до перекладацької діяльності, окреслити перспективи подальшого дослідження функціонального підходу до перекладу.

Сучасні лінгвісти фокусують увагу на дослідженні комунікативних одиниць, що об'єктивується тенденціями сьогодення, актуальністю питань текстоцентричного спрямування. С. Швачко, І. Кобякова, Т. Анохіна приділяють значну увагу питанням осмислення первинних і вторинних текстів, їх концептуалізації та категоризації. Різноманіття текстів, їх жанрова та дискурсивна залежність потребує адекватного кодування та декодування. Первинним та вторинним текстам (оригіналам та трансляторам) притаманні композиційно-сюжетна, композиційно-смілова, композиційно-мовленнєва системи, тобто інтеграція змісту, смислу та форми. Структурно-семантичний підхід до тексту препарує інтерпретацію сюжетних блоків та їх призначення. Концептуальний простір обіймає загальний зміст та основні смисли. Однойменний аналіз охоплює експлікацію мовних одиниць спільної теми та сюжетних блоків. Останні структуровані текстовими ситуаціями та змістовими подіями. До універсальних тяжіють текстові концепти Час, Простір, Людина, Подія.

Мінімальна сюжетна одиниця – це тематичний ланцюжок, мотив. Денотативний простір корелює з реальним світом, що відображається у тексті. Зміст описує позамовну дійсність, це – лінійне розгортання сюжету. Смісл виокремлюється із структури змісту та текстових категорій. Зміст – матеріальна сторона смислу, думки, інтерпретації того, що втілюється у тексті. Концептуалізація – осмислення предметів, явищ, подій реального та ірреального світів. Концептуальний аналіз націлений на вивчення організації знань про світ, які “омовлені” у семантиці слів, словосполучень та текстів [2, с. 176]. Текстові концепти розгортаються на перетині імплікаційних та експлікаційних аспектів поліфонічних комунікативних одиниць, аналіз яких уможливорює розуміння творів оригіналу та перекладу. Мова долає думки. Увага до поверхневих та глибинних структур текстів є актуальною. Когнітивно-комунікативний підхід є комплексним, вагомим методологічним доробком сьогодення. Текст – це силове поле, в якому здійснюється зв’язок семантичного і формального планів, розгортаються текстові концепти. Поліфонія первинних і вторинних текстів специфічно детермінується та окреслюється у різних дискурсах. Серед здобутків у парадигмі лінгвістики тексту особливе місце посідає розпізнання базових, загальних та факультативних часткових категорій, наявність яких слугує критерієм розподілу текстів на стандартні та нестандартні, типові та нетипові. Концептуально-семіотичний підхід до текстів уможливорює розуміння імпліцитності, здатності текстів передавати не тільки те, що має експліцитну інтерпретацію, але й те, що “втягнуто в текст” асоціаціями та конотаціями [1, с. 84].

Як метазнак концепт асоціює з узагальненими поняттями про світ, акумулює знання про фрагменти дійсності, в основному пов’язаний з вербальним кодом, віддзеркалює здобутки культури, включає ціннісний, образний компоненти, інформацію про нереальні світи, метафоричні знання, конотації, має індивідуальні відмінності у людській свідомості [4, с. 174]. Категоризація як акт найменування уможливорює осмислення позначуваних концептів. Концепт як логічна структура має внутрішню організацію, релевантну до базових смислів та когнітивних зон [2, с. 178]. Тексти – це не тільки об’єкти для читання, але й джерела для осмислення та розуміння інформації. Розуміння текстів носить особистісний характер, що імплікує процес осмислення вихідних текстів та їх транспозицію в інші вторинні форми: переказ, переклад, компресія, анотація, реферат, резюме. Для адекватного розуміння тексту читач установлює зв’язки між його блоками та смислами, ідентифікує його базові функції (інформативну, регулятивну) та факультативні (естетичну, пізнавальну, кумулятивну, тощо).

Свого часу англійський теоретик перекладу Теодор Сейворі у книжці “Мистецтво перекладу” виклав шість протиставлень – протилежних вимог до перекладу. Протягом кількох минулих десятиліть до них не раз зверталися і практики, і теоретики.

Перша пара протилежних вимог звучить так:

- переклад має передавати слова першотвору;
- переклад має передавати думки першотвору [3, с. 290].

Одразу здається, ніби ці дві вимоги не мають між собою нічого спільного. Але це не так. Ясно, що друга думка має у практиці перекладу якнайширше застосування. Але це зовсім не означає, що першу можна відкинути. Наприклад, власні назви – це слова, які не є носіями думки, вони є мовними етикетками, які не дають нам переплутати одне місто чи одну людину з іншим містом чи людиною, тому ця лексика має бути перенесеною з тексту в переклад без будь-яких змін.

Ще один приклад стосується перекладу священних текстів. Слова, сказані Богом у Біблії, не підлягають переказові “своїми словами”. Перекладач повинен дбайливо перенести висловлювання Бога у свій текст.

Друга пара вимог має такий вигляд:

- переклад має читатися як оригінал;
- переклад має читатися як переклад [3, с. 291].

Якщо йдеться про природність звучання мови перекладу, про використання тих самих типів речень чи засобів милозвучності, які вживають автори, що пишуть мовою перекладу, то орієнтація на першу вимогу не викликає сумнівів.

Та коли у тексті твору є такі елементи як імена, прізвища, прізвиська, географічні й топографічні назви, реалії іноземного побуту, вони мають читатися як переклад, фіксуючи певну дистанцію між читачем перекладу й іншомовним першотвором.

Третя пара протиставлень виглядає так:

- переклад має відтворювати стиль оригіналу;
- переклад має відтворювати стиль перекладача [3, с. 292].

З приводу цих протиставлень можна сказати: бажано, щоб переклад відтворював стиль оригіналу, але так чи інакше крізь нього пробиватиметься й стиль перекладача, бо ніхто не може зректися своєї особистості. Саме тому дуже важливо, щоб перекладач добирав до своєї роботи твори, написані близьким йому стилем: у такому випадку не виникатиме конфлікт між стилем автора першотвору і стилем перекладача.

Четверта пара протиставлень звучить так:

- переклад має читатися як твір, сучасний оригіналові;
- переклад має читатися як твір, сучасний перекладачеві.

Відповідь на сформульовані вимоги наступна: все залежить від епохи, коли було створено оригінал. Якщо на робочий стіл перекладача ліг англійський чи французький реалістичний роман XIX ст., він має право тактовно використовувати у своєму перекладі мову української прози XIX ст. Коли ж ідеться про Гомерову "Одіссею", то перша пропозиція виявить свою цілковиту абсурдність: в епоху Гомера української мови ще не існувало, як і інших мов нинішньої Європи.

Що ж стосується другої пропозиції, то вона цілком реальна, але перекладач повинен уникати слів, що ведуть до "осучаснення" дійсності, змальованої у першотворі.

Наступна пара протиставлень:

- переклад може мати додатки й опущення;
- переклад не повинен мати додатків і опущень [3, с. 293].

Так само, як і в попередньому випадку, категорично однозначна відповідь тут неможлива. Питання про додатки виникає тоді, коли йдеться про щось незрозуміле в тексті. Ось, наприклад, одна з епіграм Вольтера в перекладі Миколи Терещенка:

*Серед трави, край ручая,
Фрерона вжалила змія.
Та не Фрерону смерть настала, -
Змія негадано сконала.*

Ключем до розуміння цієї епіграми виявляється додана до неї примітка перекладача, де сказано, що Елі Фрерон – "реакційний критик, який виступав проти просвітителів-енциклопедистів". Іноді, здебільшого коли дозволяє характер прозового тексту, можна "вмонтувати" коротке пояснення навіть у текст перекладу.

Пропуски в перекладі можуть приховувати перекладачеві незрозуміння тих чи інших місць у тексті першотвору. Інша причина опущень – прагнення адаптувати текст, полегшити його сприймання читачеві.

Нарешті, останні два протиставлення:

- поезію слід перекладати прозою;
- поезію слід перекладати у віршованій формі.

Прихильники максимальної точності в перекладі обґрунтовують потребу відтворення поезії прозою тим, що ритміка поетичного твору, його рими, алітерації, асонанси дуже ускладнюють процес перекладу, отож неминуче доводиться жертвувати певними елементами змісту. Але при цьому забувають, що коли б автор поетичного оригіналу вважав ритміку, риму й т. ін. чимось другорядним, то він сам би написав свій твір прозою. Тому переклад віршів прозою слід кваліфікувати як акт грубого втручання перекладача у текст першотвору, внаслідок якого руйнується у перекладі єдність його змісту й форми. Безперечно, поетичний твір треба перекладати віршами, і не просто віршами, а формально ідентичними віршам оригіналу. Тоді Данте зазвучить терцинами, Петрарка – сонетами, а Тассо – октавами [3, с. 294].

Отже процес перекладу – це, перш за все, глибокий лінгвістичний та контекстуальний аналіз тексту оригіналу, створення його грубого парафразу з подальшою обробкою у вигляді перекладацьких трансформацій, щоб досягти ступеню імітації, тобто рівня емоційного впливу оригіналу на його читача, і вихід на кінцеву стадію процесу – ступінь справжнього перекладу.

Література

1. Кагановська О. М. Текстові концепти художньої прози (на матеріалі французької романтики середини ХХ сторіччя): Монографія./ О. М. Кагановська – К.: Вид.центр КНЛУ, 2002. – 292 с.
2. Швачко С. О. Концептуальний підхід до структурних одиниць текстів: контрастивні аспекти / С. О. Швачко, І. К. Кобякова, Т. О. Анохіна // "Вісник СумДУ. Серія Філологія". – 2007. – № 2. – С. 176-183.
3. Theodor H. S. The art of translation. / H. S. Theodor. – London: Newandeni. Ed. – 1969. – p. 376.
4. Whorf B. L. Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. / B. L. Whorf. – Reinbek bei Hamburg Rowohlt, 1963. – 234 S.
5. Wilss W. Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden. Stuttgart: Klett, 1977. – 198 S.

УДК 81'22: 81'25

АДЕКВАТНІСТЬ ВІДТВОРЕННЯ ІДІОСТИЛЮ: КОРЕЛЯЦІЯ СТИЛІВ ПЕРЕКЛАДАЧА І АВТОРА ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО РІВНЯ ТЕКСТУ

Данік Л. В., Година-Арюпіна К. В.

Подана стаття присвячена сучасним проблемам перекладознавства. В статті висвітлюються питання збереження ідіостилю автора та появи у перекладі рис ідіостилю перекладача на прикладі відтворення фразеологічного рівня тексту.

Ключові слова: ідіостиль, перекладознавство, фразеологія.

Данная статья посвящена современным проблемам переводоведения. В статье выясняется вопрос сохранения идиостиля автора и появления в переводе черт идиостиля переводчика на примере отображения фразеологического уровня текста.

Ключевые слова: идиостиль, переводоведение, фразеология

The article is devoted to the modern problems of translation studies. It touches upon the question of transferring the author's idiosyle and occurring of the translator's idiosyle in the translation in terms of recreation of phraseological level of the text.

Key words: idiosyle, translation studies, phraseology.

Ідіостиль як перекладознавчий концепт. В сучасних філологічних дослідженнях значна увага відводиться розгляду проблеми індивідуально-авторської картини світу, втіленням якої прийнято вважати індивідуально-авторський стиль.

Вивченням питання ідіостилю в перекладі займалися Наливайко Д. С., який вивчав стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичній літературі XIX ст., Тинянов Ю. М., Караулов Ю. М. та Виноградов В. В., з іменами яких пов'язані перші роботи в галузі дослідження мовної особистості. Виноградов В. В. ввів термін "мовна особистість", а Караулову Ю. М. належить ідея про розподілення мовної особистості на рівні: вербально-семантичний, когнітивний та мотиваційний, та подальший комплексний аналіз ідіостилю на основі аналізу цих окремих рівнів. Дослідженнями в цій галузі займаються й багато інших вчених, як наприклад, Горський В. (вивчення процесу перекладу як феномену сучасного українського філософського життя), Кочур Г. (майстерність художнього перекладу), Зорівчак Р. П. (актуальні проблеми художнього перекладу в Україні як чинника формування нації), Комісаров В. Н. (лінгвістичні аспекти теорії перекладу), Коптілов В. В. (актуальні питання українського художнього перекладу) та ін.

За В. М. Жирмунським, **стилем** є сукупність художніх особливостей літературного твору [5, с. 371]. **Індивідуальним стилем письменника** є спосіб організації словесного матеріалу, який, відображаючи художнє бачення автора, створює новий, тільки йому притаманний образ світу [4, с. 33]. Світобачення письменника, його естетичний досвід зумовлюють оригінальність стилю його творів. **Стиль письменника** – це сукупність особливостей його творчості, якими його твори відрізняються від творів інших митців. Сукупність зображально-виражальних засобів письменника тоді дає ефект стилю, коли закономірно поєднується в художньо мотивовану систему, **зумовлену індивідуальністю митця** [2, с. 642].

До **чинників формування стилю письменника** належать: 1) його світовідчуття (образне мислення); 2) тематика і проблематика, якою він переймається; 3) закони і норми обраного ним жанру. **Носіями стилю** є елементи форми художнього твору: 1) від фабули і сюжету, композиції, які складають тематику твору, формуючи її з життєвого та уявного матеріалу, 2) до мовних форм (оповіді, описи, монологи, діалоги) з їх лексико-синтаксичними структурами,

інтонаційно-звуковими особливостями. Відповідно, стиль є художньою закономірністю, породжуваною функціонуванням його носіїв у взаємодії в межах контекстів твору.

Все це несе у собі **стильову доміанту**, яка відчувається у процесі естетичного сприйняття твору, але важко піддається дослідженню і логічному поясненню, якщо елементи, які виражають стильову визначеність твору, беруться окремо. Тому й виникає необхідність характеристики стилю як художньої закономірності, що породжується функціонуванням носіїв стилю у взаємодії між собою, в контексті твору.

Звісно, **головною метою художнього перекладу** окрім передання змісту тексту є **збереження ідіостилу автора**. За Коптіловим В. В., “кожен переклад є полем боротьби між об’єктивним відображенням тексту оригіналу і суб’єктивним тлумаченням його перекладачем” [11, с. 157]. Але ми можемо говорити про **природне нашаровування ідіостилів автора і перекладача**, адже процес перекладу є когнітивним та відбувається у свідомості, тому перекладач не може бути лише дзеркалом, яке чітко відобразить інформацію разом із семантичними особливостями її подання.

Кожний індивід не тільки сприймає мову та інформацію, передану мовою, по-різному, а й використовує її особливим чином. А перед перекладачем художніх творів стоїть важливе завдання відчути образність тексту, передати її мовними засобами рідної мови, віднайти особливі риси ідіостилу автора та спромогтися відтворити їх у перекладі.

Відтворення ідіостилу автора в художньому перекладі. Роль письменника у розвитку національної мовленнєвої культури визначається, по-перше, “відкриттям” і залученням нових, ще не освоєних літературною мовою художніх засобів, що розширюють самі межі і можливості літературної мови, по-друге, оригінальністю й своєрідністю творчої манери висловлювання, новаторством у галузі мистецтва образного слова [8, с. 292]. Коли мова йде про іноземну літературу, то саме перекладач має передати особливості мовної картини автора. Тут і постає **питання специфіки відтворення ідіостилу автора** у перекладі.

Перш ніж почати роботу над перекладом, треба вивчити ідіостиль автора задля збереження його у перекладі. Ідіостиль перекладача не повинен “перекрити” ідіостиль автора на жодному з рівнів: 1) на лексичному (перекладач зберігає метафоричність, образність, реєстр лексики, яку використовує автор); 2) на синтаксичному (зберігаються типові синтаксичні структури (називні, безособові, складнопідрядні тощо); 3) на фонетичному (типові авторські алітерації, асонанси тощо (переважно в поетичних творах)).

До складнощів, пов’язаних з перекладом індивідуального стилю, можна віднести багатий, різноманітний **лексикон**, адже лексика художнього стилю є принципово необмеженою. Вибір автором лексичних одиниць у художньому тексті залежить від декількох факторів. Найважливішими можна вважати такі: (1) властивості позамовної дійсності, (2) специфіка структури мови та (3) ставлення автора до об’єктів навколишньої дійсності [13, с. 121]. Проте, кожна мова володіє специфічним набором лексичних засобів позначень об’єктів зовнішнього світу, і тому реалізація в тексті тієї чи іншої лексичної одиниці буде залежати від вибору того чи іншого засобу [4, с. 7].

Проблема перекладу фразеологізмів. Працюючи з художнім текстом, перекладач часто стикається з проблемою передання фразеологічного рівня, особливо якщо його наявність є однією з рис ідіостилу автора. Складність перекладу пов’язана з тим, що фразеологічний фонд будь-якої мови лишається відкритою системою, оскільки постійно поповнюється за рахунок відомих афоризмів, цитат з праць літераторів, науковців тощо.

В сучасному перекладознавстві дуже багато уваги приділяють питанню досягнення максимально ефективного розуміння в процесі міжкультурного діалогу, що є можливим лише за умови врахування лінгвістичних, культурологічних та етнічних особливостей мови оригіналу (далі – МО). Саме тому, одним з найважливіших завдань перекладу є відтворення фразеологічних одиниць ФО (далі – ФО). Але за шкалою “неперекладності” ФО займають чи не найперше місце, тож їх вивченню приділяється багато уваги [3, с. 179].

Більшість з них зафіксовано у словниках, але є й такі, що з якихось причин не є зафіксованими і відомі лише певним соціальним групам. Наступна складність полягає у тому, що основною особливістю ФО, на думку багатьох вчених, є не співвіднесеність змістовного плану з планом висловлювання, що визначає їх специфіку, надає гнучкість і глибину значення. Мова йде про замкнутий мікроконтекст фразеологізмів, в якому реалізуються не тільки формальні зв'язки між висловлюванням та змістовним планом, а й асоціативно-семантичні зв'язки [9, с. 55]. Саме через це майже неможливо утворити стійке словосполучення в мові перекладу (далі – МП) шляхом вільного підбору слів і поєднання їх стандартними правилами граматики. Тому перекладач має вільно володіти як МО, так і МП.

За Виноградовим В. В., адекватний переклад ФО – це передання фразеологізму фразеологізмом. Саме так досягається найбільш рівноцінна відповідність у відтворенні ФО. Проте, інколи таку вимогу виконати неможливо: в МП може не бути рівноцінного відповідника взагалі, або ж він є, але не підходить за стилістичними характеристиками [2, с. 185].

Саме на цій основі сталі вирази поділяють на ФО, що мають еквівалент в МП, та на безеквівалентну лексику (лексичні одиниці, що не мають постійних(словникових) відповідників в МП [10, с. 246]. Для відтворення лексики цього типу перекладач повинен вдаватись до перекладацьких трансформацій – прийомів, що використовуються під час перекладу з метою досягнення перекладацької еквівалентності, для максимально повного передання інформації з ТО, при суворому дотриманні норм МП [1, с. 190].

Як **фактичний матеріал** розглянемо роман Ч. Дікенза “Пригоди Олівера Твіста”, а саме фразеологічний рівень роману та відтворення його перекладачами. Після проведення **вибірки мовних одиниць** та аналізу роману “Пригоди Олівера Твіста”, було визначено, що мова автора характеризується наявністю фразеологічних зворотів, проте ми не можемо говорити про яскравість фразеологічного мовлення автора, або про фразеологічний рівень роману як провідну рису ідіостилю Ч. Дікенза. Про це нам свідчать випадки у тексті роману, коли за наявності у мові ФО, автор навмисно обирає звичайну лексему, іноді навіть стилістично нейтральну:

(1) *“The **hungry and destitute situation** of the infant orphan was duly reported by the workhouse authorities to the parish authorities”* [14]. Лексема **“hungry and destitute situation”** має метафоричне забарвлення, але не є ФО. Натомість, автор міг вжити такі ФО як *“to starve smb to death, famish smb with hunger, put smb on short commons”* і т.д.

(2) *“Well! You have come here **to be educated, and taught a useful trade**”* [106]. Натомість абсолютно нейтральної лексеми *“to be educated”* автор міг вжити такі ФО як *“to put(set) smb on foot, to fix smb up”*.

(3) *“Mr. Gamfield having lingered behind, to give the donkey another blow on the head, and another wrench of the jaw, as a caution not to **run away** in his absence”* [106]. Ми бачимо, що автор обрав стилістичну нейтральне фразове дієслово *“to run away”*, яке перекладається як *“тікати, втекти, уникати”*. Натомість, автор міг би використати такі ФО як *“to take to one's heels”, “to dash off”, “to run for it”, “to make off”*.

Кореляція рис ідіостилю перекладача і автора оригіналу при перекладі фразеологічних одиниць. Як було визначено раніше, в тексті оригіналу (далі –ТО) прослідковуються ФО, проте їх кількість недостатня для того, щоб говорити про фразеологічний рівень роману як основну складову ідіостилю автора. Крім того, зважаючи на можливі **компенсації** в перекладі (перекладач не відтворює першу ФО, але додає образності звичайному вислову в іншій частині тексту), важливим критерієм роботи перекладача стає відповідність насиченості ФО ТО і ТП.

На нашу думку, в обох перекладах тлумачі не дотримувались норм мови перекладу та правил відтворення ФО, що вплинуло на кінцеву адекватність перекладів. Нами були віднайдені випадки відтворення звичайних лексем ТО за допомогою фразеологізмів, не зважаючи на те, що в МО наявні відповідні ФО, і автор не вжив їх.

(1) *"Well, well," said the beadle, evidently gratified with the compliment; 'perhaps I may be'* [14]. – *"Гм, гм, може, й так, – відказав бідл, якому комплімент явно **припав до вподоби**"* [6]. – *"Хто його знає, може воно й так, моя пані, – одказав сторож, якому цей комплімент **припав, очевидно, дуже до вподоби**"* [7, с. 21].

Фразове дієслово *"to gratify with"* перекладається як *"бути чимось задоволеним"*. Натомість, перекладачі вдаються до ФО *"припасти до вподоби"*, яка має еквівалент у МО – *"to suit smb's taste"*.

(2) *"Oliver was frightened at the sight of so many gentlemen, which made him tremble"* [14]. – *"Така сила панів нагнала на Олівера страху, він затремтів"* [6]. – *"Така сила чужих панів нагнала на Олівера страху: він затремтів"* [7, с. 24].

З цього прикладу ми бачимо, що в ТО автор вдається до дієслова в пасивній формі *"to be frightened"*, що перекладається як *"бути наляканим"*. Ця лексема є нейтральною, адже для передання відчуття страху в МО є такі ФО як *"to scare the life out of one"*, *"gripped (seized) by fear"*, *"to give smb the shakes"*, *"put the fear of God into smb"*, *"scare smb Stiff"*. Можна висновувати про те, що перекладачі додали експресивності нейтральній лексемі в ТО.

(3) *"... and there was a short pause, after Oliver had been stationed by Mr. Bumble in front of the desk"* [14]. – *"... на кілька хвилин запала тиша"* [6]. – *"... настала хвилива тиша"* [7, с. 34].

Ми бачимо, що перекладачі у першому варіанті вдалися до відтворення за допомогою ФО, а перекладач у другому варіанті – до **калькування з лексичною заміною**. В результаті, перший переклад отримав образність, якої нема в оригіналі. Другий переклад, на нашу думку, є більш адекватним.

(4) *"He twined his hands in his hair; and, with a loud scream, rolled grovelling upon the floor: his eyes fixed, and the foam covering his lips"* [106]. – *"Він заголосив і, **рвучи на собі волосся**, повалився на підлогу; очі його закотилися, на губах виступила піна"* [103]. – *"**Удівець учепився руками в волосся і з стогоном звалився, як підкошений, на підлогу: очі йому закотилися, з рота потекла піна**"* [7, с. 49].

З цього прикладу ми бачимо, що перший перекладач вдався до надлишкової образності і тим самим допустив неточності змісту, адже *"халатись за голову (волосся)"* та *"рвати на собі волосся"* (ФО в МО *"tear one's hair"*) – не одне й те саме.

Таким чином, ми бачимо, що натрапили на випадок **надлишкової образності** у ТП. Якщо розглядати кожний випадок перекладу окремо, то цілком виправдано з боку перекладача вдаватись до компенсацій, відтворювати нейтральні лексеми за допомогою ФО, та навпаки за умови неперекладності. Проте усі ці перекладацькі дії не мусять виходити за стилістичні межі тексту. Відповідно, можемо зробити висновки про наявність **фразеологічного плеоназму**.

Зважаючи на те, що обсяг роману складає близько 400 сторінок, ми не мали можливості підрахувати відсоток вживаних ФО відповідно до інших лексем. Нами був проведений експеримент. Методом довільної виборки десятьом читачам (за фахом перекладачам, адже потрібна освіченість в термінах *"ідіюстиль"* та *"домінанта"*) ми запропонували для ознайомлення різні розділи ТП (відповідно з 1-10 розділ). Після проведення опитування, 8 із 10 (80%) читачів назвали основною стилістично-лексичною домінантою обох перекладів фразеологічні звороти.

Те ж саме ми запропонували зробити іншій групі з десятьох читачів, виокремивши відповідні уривки оригіналу. Лише 3 з 10 (30%) рецензентів відзначили наявність фразеологізмів як рису ідіюстилю автора. Це доводить той факт, що ми зіштовхнулись з явищем *"нашаровування"*, контрадикції ідіюстилів автора і перекладачів, адже фразеологічний рівень не є домінантним у ТО, а в обох перекладах, натомість, превалює над іншими лексичними групами. Крім того, спираючись на вибірку з таблиць у додатках, ми висновуємо про те, що в першому перекладі (М. Пінчевського та ін.) прослідковуються чіткі риси ідіюстилю перекладачів: превалюють певні фразеологічні звороти (*"вибухнути реготом"* та *"залитися сльозами"* тощо).

Таким чином, дослідивши фразеологічний рівень роману “Пригоди Олівера Твіста”, ми можемо висновувати про наявність ФО в ТО. Проте, нами також було визначено, що в ТО трапляються випадки вибору автором нейтральних лексем для опису певних ситуацій за наявності прямого фразеологічного відповідника у МО. А отже, ми не можемо говорити про фразеологію роману як визначну рису ідіостилу автора. Підчас розгляду таких прикладів з роману, ми зробили висновок, що перекладачі вдаються до використання ФО навіть за його відсутності у ТО.

Інтерпретатори відтворили загальні риси ідіостилу автора, проте не приділили увагу дрібним деталям прояву цих особливостей. В результаті, як показав проведений експеримент, загальне враження від стилів ТО і ТП істотно відрізняється, що є грубою перекладацькою помилкою в художньому перекладі.

Тож, з одного боку, ми можемо стверджувати, що перекладачі впорались із завданням відтворення існуючого фразеологічного рівня, проте, з іншого, викривили ідіостиль автора, надавши до нього власних особливостей літературної мови – фразеологічного плеоназму. Усе це є підтвердженням того, що перекладач не може бути тільки допоміжною ланкою у процесі перекладу, і так чи інакше вступає в “літературні” відносини з автором тексту: пропускає переклад через призму власного розуміння і додає йому рис власного ідіостилу, мимохіть порушуючи таким чином вимоги естетичної рівності.

Таким чином, можемо висновувати що **переклад** – це когнітивно-психічний процес, тож перекладач не може в своїй інтерпретації скопіювати ідіостиль автора, а в змозі передати лише ті авторські особливості, які він відчує відповідно до свого світосприйняття, і тоді **процес нашаровування ідіостилів автора і перекладача** стає неминучим.

Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) [Текст] / Леонид Сергеевич Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Виноградов В. В. Введение в переводоведение: общие и лексические вопросы [Текст] / Виктор Владимирович Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Влахов С. И. Непереводимое в переводе [Текст] / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М. : Межд. отношения, 1980. – 343 с.
4. Волошук В. І. Лінгвостилістичні особливості ідіолекту 3. Ленца в малих епічних жанрах : [автореф. дис. канд. філол. н.]: 10.02.04 – “Германські мови” / Вікторія Іванівна Волошук. – Львів, 2004. – 20 с.
5. Галич О. Теорія літератури : [підручн.] / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.
6. Діккенс Ч. Пригоди Олівера Твіста [Електронний ресурс] / Чарльз Діккенс. – [Пер. з англ. М. Пінчевського, Г. Пінчевської-Чекаль, О. Терех]. – 26. 12. 2014. – Режим доступу до джерела:
http://www.aelib.org.ua/dickens_the_adventures_of_oliver_twist_ua.htm
7. Діккенс Ч. Пригоди Олівера Твіста [Текст] / Чарльз Діккенс. – [Пер. з англ. В. Черняхівської]. – К. : Веселка, 1993. – 428 с.
8. Жолковский А. К. Инварианты – Тема – Приемы – Текст [Текст] / Александр Константинович Жолковский // Работы по этике выразительности. – М. : Прогресс, 1996. – С. 290–308.
9. Казакова Т. А. Практические основы перевода [Текст] / Тамара Анатольевна Казакова. – С-Пб. : СОЮЗ, 2001. – 320 с.
10. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Підручник] / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
11. Коптілов В. В. Першотвір і переклад. Проблеми сучасного українського художнього перекладу. Роздуми і спостереження [Текст] / Віктор Вікторович Коптілов. – К. : Дніпро, 1972. – 215 с.
12. Наливайко Д. С. Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичній літературі 19 століття / Д. С. Наливайко // Індивідуальні стилі українських письменників кін. 19–поч. 20 ст. : [зб. наук. праць]. – К. : Наук. думка, 1987. – С. 3–43.
13. Ariupina K. V. The investigation of author's and translator's idiosyncrasies:

Anthropocentric approach in translation studies / K. V. Ariupina, N. S. Kydriavzeva // Наукові записки. Серія "Філологічні науки" (Ніжинський держ. ун. ім. М. Гоголя). – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – Кн. 3. – С. 18–22.

14. Charles Dickens. The Adventures of Oliver Twist [Електронний ресурс] / Electronic Text Center, University of Virginia Library. – 26. 12. 2014. – Режим доступу до джерела:

<http://www.e-reading.link/book.php?book=70068>

УДК 811.111'25

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ КОМПАРАТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**Дуднік Г. С.**

У статті розглядаються особливості перекладу англійських компаративних фразеологізмів українською мовою, структурно-семантичні особливості компаративних фразеологізмів, а також фразеологічні та нефразеологічні засоби перекладу.

Ключові слова: еквівалент, засоби перекладу, калькування, компаративні фразеологізми, стратегії перекладу.

В статье рассматриваются особенности перевода английских компаративных фразеологизмов на украинский язык, структурно-семантические особенности компаративных фразеологизмов, а также фразеологические и нефразеологические способы перевода.

Ключевые слова: эквивалент, способы перевода, калькирование, компаративные фразеологизмы, стратегии перевода.

Article considers translation peculiarities of English comparative phraseologisms, structure and semantics of phraseological units, phraseological and non-phraseological ways of translation.

Key words: equivalent, ways of translation, loan translation, comparative phraseologisms, strategies of translation.

Одним із засобів пізнання навколишнього середовища та світу є компаративні фразеологізми (надалі КФО). Саме ця мовна конструкція реалізує пізнавальний акт та сприяє формуванню мовної картини світу, а також відіграє ключову роль у створенні нових знань та усталенні концептуальної картини світу у свідомості людини загалом.

Багато як вітчизняних так і зарубіжних науковців ретельно досліджували компаративні фразеологізми. Зокрема, С. Фідлер, Ч. Фердінандо, С. Глюксберг та інші вивчали компонентну структуру компаративних фразеологічних одиниць, їх семантику та синтаксичну роль у реченні. Що ж стосується східноєвропейської традиції Н. М. Амосова, О. В. Кунін та Н. М. Сидякова досліджували КФО в англійській мові, К. Н. Мізін в німецькій мові, Я. Н. Баран в українській та М. Ф. Алефіренко в російській.

Проблема перекладу КФО є також актуальною. І. А. Бородянський та Р. П. Зорівчак у своїх дисертаційних роботах з питань перекладу фразеології наводять приклади КФО, але лише як ілюстративний матеріал. Тому проблема перекладу компаративних фразеологізмів потребує більш ретельного дослідження.

Метою даної статті є вивчення особливостей перекладу англійських компаративних фразеологізмів українською мовою.

Об'єкт дослідження становлять англійські компаративні фразеологізми. Предмет дослідження – особливості перекладу компаративних фразеологізмів фразеологічними та нефразеологічними засобами перекладу.

Поява у мові компаративних фразеологізмів зумовлена потребою у передачі додаткової інформації порівняно з інформацією, яка передається першими окремими компонентами порівнянь. Порівняння предметів та явищ об'єктивного світу за якими-небудь параметрами неможливе без ототожнення або прирівнювання за цими параметрами досить різних за своєю природою понять. Тобто фразеологізми здатні викликати у реципієнта певне візуальне уявлення, ґрунтуючись на чуттєвому сприйнятті.

Що ж до структурно-семантичних особливостей компаративних фразеологізмів в англійській мові, у своїй переважній більшості компаративні фразеологічні одиниці належать до непередикативних словосполучень і являють собою

фраземи з підрядним зв'язком компонентів. Невелике число цих одиниць має структуру частково предикативних і предикативних словосполучень. Розглянемо кожен з цих типів окремо.

Компаративні фраземи з підрядним зв'язком компонентів поділяються на наступні лексико-граматичні розряди:

1. Ад'єктивні компаративні фразеологізми, що складаються з прикметника і залежного члена. Останній може бути виражений:

а) іменником або субстантивованим словом, якому може передувати артикль:

(as) free as a bird

б) прислівником:

as big as all outdoors

Залежний компонент також може бути розповсюджений:

а) безприйменниковим означенням:

as comfortable as an old shoe

б) обставинним означенням:

as snug as a bug in a rug

2. Дієслівні ФО – порівняння, які складаються з дієслова і залежного компонента. Останній може бути виражений іменником або субстантивованим словом:

to sleep like a log

to spread like wildfire

Головний компонент може бути виражений Past Participle та мати пасивне значення:

packed in like sardines

Головний компонент фразеологічних одиниць цього розряду може мати поширення у вигляді:

а) прямого додатку

to avoid someone or something like the plague

б) прийменника

to stick out like a sore thumb

to go over like a lead balloon

Залежний (порівняльний) член може бути виражений:

а) безприйменниковим означенням:

to feel like a new person

б) прийменниковим означенням:

to cherish like an apple of one's eye

в) обставинним доповненням:

to run around like a chicken with its head cut off.

3. Адвербіальні компаративні фразеологізми, що звичайно складаються з адвербіалізованого прикметника і залежного члена, вираженого іменником, але може бути розповсюдженим у підрядне речення:

as easily as duck takes to water

В англійській мові виділяється невелика кількість фразеологічних одиниць порівняння, що мають підрядно-сурядну структуру. Вони відрізняються тим, що їх залежна частина складається із двох граматично рівноправних компонентів, зв'язаних між собою сурядним сполучником *and*. У фразеологізмах подібного роду провідним членом виступає дієслово або прикметник, наприклад:

to live like cat and dog

as different as night and day

Компаративні фразеологічні одиниці із частково-предикативною структурою складаються із головного члена, вираженого прикметником або дієсловом, і залежної частини з дієсловом в особистій формі. У більшості дієслівних компаративних фразеологізмів цього типу залежна (предикативна) частина виражена додатковою пропозицією порівняння, безпосередньо пов'язаним із головним членом за допомогою порівняльного сполучника *as, like, as if*.

to look as if butter wouldn't melt in one's mouth

to look like the cat who swallowed the canary

Кількість частково-предикативних фразеологічних одиниць порівняння не дуже велика, тому цю групу можна вважати мало продуктивною.

Застосування перекладацького підходу у вивченні компаративних фразеологічних одиниць в англійській та українській мовах дає змогу порівняти компонентний склад фразеологізмів, знайти найбільш точний варіант відтворення фразеологічної одиниці та зіставити шляхи образного мислення, притаманного даному народу.

Проаналізувавши низку КФО з лексикографічних джерел і творів англійської художньої літератури, можна виділити два основних способи перекладу порівняльних зворотів – фразеологічний і нефразеологічний.

Фразеологічними засобами вважають переклад повними та частковими еквівалентами. Застосування повного еквіваленту можливе лише за умови відсутності компонентів національно-специфічних реалій чи символів. Що стосується повної еквівалентності, то вона можлива лише за наявності адекватності КФО перекладу КФО оригіналу щодо образності та форми вираження, при цьому ці відповідники мають однакове значення, образність, лексичний склад, граматичну структуру та стилістичну конотацію. Наприклад: *Old Barley might be as bold as the hills...* – *Старий Барлі міг бути старим як світ*.

Часто є декілька варіантів перекладу одного й того ж фразеологізму. Наприклад, *to go out altogether, like a candle* можна перекласти як *розтанути зовсім, як свічка* або *зійти нанівець, як свічка*. Відрізняються вони лише стилістичними, а іноді й смисловими відтінками. Вибір кожного з них зумовлений контекстом, але головним чином індивідуальністю перекладача.

Якщо КФО оригіналу не мають усталених фразеологічних еквівалентів, застосовується безеквівалентний переклад. Це найпоширеніший засіб перекладу, адже в англійській мові існує багато ФО, які не мають жодних відповідних еквівалентів в українській мові. Перекладати такі ФО надзвичайно важко, адже потрібно мати не лише достатньо знань та навичок, а й бути дуже обережним, щоб уникнути буквалізму. Найпоширенішими методами перекладу безеквівалентних КФО є калькування та описовий переклад.

Використовуючи метод калькування, як правило, зберігаються семантичні, граматичні та стилістичні особливості у мові перекладу. Калькування доцільне, якщо образ створеного еквівалента легко сприймається читачем. Перевагою калькування є те, що таким чином зберігається у мові перекладу унікальний образ англійського фразеологізму. Для цього використовується дослівний переклад без посилань або із посиланнями (примітками). Іноді доцільно доповнювати зміст контексту етимологією того чи іншого фразеологізму, додаючи примітку.

After this memorable event, I went to the hatter's, and the bootmaker's, and the hosier's, and felt rather like Mother Hubbard's dog whose outfit required the services of so many trades. – *Після цієї достопамятної події я побував у капелюшнику, у шевця, у торговця білизною, відчуваючи себе, наче той собака матінки Габард, одяганку якому виготовляло так багато майстрів. (Матінка Габард – персонаж відомих англійських дитячих віршиків, яка у різних майстрів скуповувала одяг для свого собаки).*

Необразний, або пояснювальний переклад використовується у тому разі, коли в українській мові не існує еквівалентів для передачі образності ФО.

"Oh!" said Mr. Jaggars, turning to the man, who was pulling a lock of hair in the middle of his forehead, like the Bull in Cock Robin pulling at the bell-rope; "your man comes on this afternoon.

– *Ага, – зауважив містер Джеггерс, переводячи погляд на відвідувача, що смикав себе за чубчик на лобі, немов той бичок з дитячої пісеньки за мотузку дзвоника.*

Нажаль, за описового перекладу доводиться поступатись лаконічності та мальовничості, які так притаманні ФО, проте, як і калькування, описовий переклад передбачає створення нового оригінального перекладу. Звісно відтворення авторських фразеологізмів викликає певні труднощі. Щоб адекватно відтворити той чи інший КФО важливо брати до уваги не лише особливості переносного вживання фразеологізму і характер стилістичного прийому, а й мовленнєву характеристику персонажа, фразеологічний контекст та його стилістичний малюнок.

Традиційно лінгвістичні теорії перекладу посідали провідне місце у перекладознавстві, згідно яких завдання перекладача полягало у тому, щоб максимально точно передати текст оригіналу мовою перекладу. При цьому, як зазначає Л. С. Бархударов "при перекладі неминучі втрати, тобто має місце неповна передача значень". В. Д. Радчук не підтримує усталене поняття перекладу як передачі змісту засобами іншої мови, тобто заміною мови, а вважає головною метою перекладу не заміну мови, а збереження мови, "не заміна етнокоду на етнокод, а винайдення мовної спільності, прорив бар'єрів у суспільній свідомості, доступ до способів мислення і вираження, поширення думок і образів у властивій, органічній для них формі" [6]. Згідно з твердженням В. фон Гумбольдта й О. Потебні, "людина розуміє іншу людину не таким чином, що насправді передає їй знаки предметів, а таким чином, що торкається тієї самої ланки ланцюга чуттєвих уявлень і понять, торкається тієї самої клавіші свого духовного інструмента"[5, с. 112].

Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод /Л. С. Бархударов. – М.: Межд. отнош., 1975 – 190 с.
2. Бархударов Л. С. Уровни языковой иерархии и перевод / Л. С. Бархударов// Тетради переводчика. – М., 1969. – №6. – С. 8-9.
3. Діккенс Ч. Великі сподівання / Чарльз Діккенс; [пер. з англ.. Р. Доценка]. – Харків.: Фоліо, 2003. – 476 с.
4. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія / Р. П. Зорівчак. – Львів: Вища школа, 1983. – 174 с.
5. Потебня А. А. Эстетика и поэтика /А. А. Потебня. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
6. Радчук В. Д. Протей чи Янус / Віталій Дмитрович Радчук // Всесвіт, 2004.– №7-8. – С. 168-177.
7. Dickens Ch. Great Expectations / Charcles Dickens. – [Електронний ресурс].– Режим доступу:
<http://www.gutenberg.org/files/1400/1400-h/1400-h.html>

УДК 821.111+802.0

АРХАИЗМЫ В “АНТИЧНОЙ” ПОЭЗИИ ДЖОНА КИТСА: ПЕРЕВОД И ТРАНСФОРМАЦИИ**Жужгина-Аллахвердян Т. Н.**

У статті розглядаються особливості функціонування граматичних архаїзмів в “античних” поемах англійського романтика Д. Кітса, а також особливості їх перекладу та лексико-граматичних трансформацій.

Ключові слова: романтизм, поема, архаїзми, переклад, граматичні трансформації, лексичні трансформації, синтаксичні трансформації.

В статье рассматриваются грамматические архаизмы в “античных” поэмах английского романтика Д. Китса, особенности их перевода и лексико-грамматических трансформаций.

Ключевые слова: романтизм, поэма, архаизмы, перевод, грамматические трансформации, лексические трансформации, синтаксические трансформации.

This article is devoted to grammatical archaisms in mythological poems by D. Keats, their translation, interpretation and lexical-grammatical transformation.

Key words: romanticism, poem, archaisms, translation, grammatical transformation, lexical transformation, syntactic transformation.

Последние полстолетия отмечены возросшим интересом читателей и литературоведов к творчеству выдающегося английского романтического поэта XIX в. Джона Китса [2; 6; 8; 9]. Особое внимание исследователей привлекают его произведения на античные сюжеты, в которых мифологическая архаика и эллинизмы соединились со средневековой символикой и аллегорикой [3, с. 206 – 276; 9]. Чтобы передать дух античной старины, Китс наследовал традицию английской поэзии XVI в. [7, с. 18–19]. Этим объясняется обилие архаизмов, устаревших форм, слов и выражений, сохранивших приметы высокого поэтического стиля, которые в XIX в. уже были за пределами разговорной речи. Если исходить из определения архаизмов как слов и словосочетаний, относящихся к разряду “пассивной (неупотребительной в настоящее время, но понятной носителям языка) лексики, к которому относятся слова, вышедшие из широкого бытового употребления, но сохраняющиеся в литературе как приметы высокого поэтического стиля” [7, с. 90], то очевидно, что при переводе поэзии, необходимо обратить особое внимание на архаизмы как важные структурно-стилевые и риторические элементы мифопоэтического текста.

Английские поэты первых десятилетий XIX в., в их числе П. Б. Шелли и Д. Г. Байрон, широко использовали устаревшие грамматические и стилистические формы, пиетизмы, историзмы, как в силу традиции, так и в своем стремлении сохранить исторический колорит и “дух” воспроизводимой эпохи. В поэмах Китса, относящихся к этому литературному периоду, в большом количестве встречаются грамматические архаизмы, во многом затрудняющие рецепцию мифопоэтических образов. Желание описывать “воображаемый мир” благоприятствовало склонности английского поэта-романтика “черпать слова и принципы словообразования из любых источников и применять их по своему более или менее субъективному вкусу” [6, с. 50]. Многочисленные устаревшие глагольные формы, встречающиеся в “античных” поэмах романтика, имеют преимущественно книжный характер и составляют определенную трудность не только для неподготовленного читателя, но и для переводчика, перед которым стоит задача в процессе культурного трансфера, подобрать такие эквиваленты перевода, которые не затрудняли бы понимание текста и не искажали его смысл. Перед современным переводчиком, справедливо замечает А. И. Иванова, “стоят задачи по возможности разделить долю репродукции и долю интерпретации в переводном художественном произведении при анализе, выделить и передать конкретные “знаки” индивидуального стиля оригинального автора, не

нарушая системы художественного единства” [2, с. 3]. Переводчики поэм “Эндимион” и “Ламия” задействовали весь арсенал адекватных приемов, с целью сохранения архаического поэтического стиля и романтической риторической патетики времен Э. Спенсера, Д. Мильтона, Т. Чаттертона и особенно В. Шекспира, имевшего большое влияние на английский литературный язык вплоть до XIX в. [10, с. 62–63].

В античных поэмах Китса одну из многочисленных групп представляют устаревшие глагольные формы 2 и 3 лица единственного числа с окончаниями *-(e)st, -(e)th*, в настоящем, прошедшем и будущем времени, восходящие к *Chaucer’s English* [10, с. 44]. Глаголы с окончанием *-(e)th* широко использовались Шекспиром в его произведениях [10, с. 65]. Для создания выразительности Китс придавал большое значение архаическим окончаниям, возможно, следуя также за Чаттертоном, которого ставил на второе место среди поэтов после Шекспира.

В тексте “Эндимиона” [11, с. 106 – 216] и “Ламии” [11, с. 414 – 432] наиболее часто встречаются личные глагольные формы с окончаниями *-(e)st, -(e)th* от *to have, to do, to be* в тех же значениях, в которых они употребляются в современном английском языке:

- *hast* (2 лицо, в сочетании с устаревшим местоимением *thou*), *hath* (3 лицо), настоящее время, совр. *to have*:

*What mortal **hath** a prize...*

*"Too gentle Hermes, **hast** thou found the maid?"*

*...**hast** thou a symbol of her golden hair?*

*What promise **hast** thou faithful guarded since / The day of sacrifice?*

*...Too long, alas, **hast** thou starv'd on the ruth...*

***Hast** thou sinn'd in aught / Offensive to the heavenly powers?*

*... and **hath** set / Us young immortals, without any let...*

- *art*, устаревшая форма современного глагола *are* (от *to be*), употребляемая во 2 лице единственного числа настоящего времени с местоимением *thou*:

*Here thou **art**!*

*Thou **art** a scholar, Lycius, and must know...*

*... and here thou **art**!*

*Seeing thou **art** so gentle.*

*Of Cupids shun thee, too divine **art** thou...*

*How beautiful thou **art**!*

***Art** thou now forested?*

*Thou **art** a wanderer, and thy presence here...*

- *dost* (2 лицо, ед. ч., в сочетании с *thou*), *doth* (3 лицо, ед.ч.), настоящее время, совр. *to do*:

*Wherefore **dost** thou start?*

*Wherefore **dost** thou start?*

*And through whole solemn hours **dost** sit...*

*What! **dost** thou move? **dost** kiss?*

*"Now thou **dost** taunt / So softly, Arethusa, that I think...*

*Where **dost** thou listen to the halloos / Of thy parted nymphs?*

*... thou **dost** taste / Freedom as none can taste it, nor **dost** waste ...*

*By one consuming flame: it **doth** immerse ...*

- *didst*, совр. *to do*, соответствовала 2 лицу единственного числа в прошедшем времени, встречается реже:

*For thou **didst** not hear the soft, lute-finger'd Muses chaunting clear*

*Why **didst** thou hear her prayer?*

*Tell me thine ailment: tell me all amiss! – **didst***

*That time thou **didst** adorn, with amber studs...*

Следующую группу глагольных архаизмов составили устаревшие формы модальных глаголов и слов, сохранившие в современном английском языке те же функции, но звучащие по-новому, утратившие прежние окончания:

- *wilt* (совр. *will*), вспомогательный глагол будущего времени, соответствует 2 лицу единственного числа; *shalt* (совр. *shall* следует что-либо сделать), употреблялся во 2 лице единственного числа с модальным значением

обязательности, вспомогательный глагол при образовании будущего времени глагола:

*If thou **wilt**, as thou swearest, grant my boon! / Thou **shalt** behold her, Hermes, thou alone*

*Or thou **wilt** force me from this secrecy...*

*Endymion! one day thou **wilt** be blest...*

*Ah, thou **wilt** steal / Away from me again, indeed, indeed – / Thou **wilt** be gone away, and **wilt** not heed / My lonely madness.*

- *shouldst*, совр. *should*, для 2 лица единственного числа с модальным значением обязательности, вспомогательный глагол, употребляется при согласовании времен:

*That if thou **shouldst** fade thy memory will waste me to a shade...*

*and thou **shouldst** please / Thyself to choose the richest...*

*Thou **shouldst** mount up to with me.*

*And if I guess'd not so, the sunny beam / Thou **shouldst** mount up to with me.*

- *canst*, совр. *can*, для 2 лица единственного числа с модальным значением:

*Art thou way worn, or **canst** not further trace / The diamond path?*

*Who, that thou **canst** not be for ever here...*

Романтическим авторам, как утверждала Е. П. Клименко, был свойствен выбор глагола с “более энергичным смыслом” в связи с повышенной эмоциональностью их стихов, стремлением передать через них сильные переживания и чувства, яркие мысли и острые впечатления. Но эта тенденция менее типична для Китса, чем для Байрона [6, с. 144]. Потому у Китса немного архаических глагольных форм с “более энергичным смыслом”:

- *know'st* (совр. *to know* знать), для 2 лица единственного числа:

***Know'st** thou that man?*

- *vanishest* – совр. *to vanish* (исчезать), форма 2 лица единственного числа:

*Even as thou **vanishest** so I shall die.*

- *swearest* – совр. *to swear* клясться, форма 2 лица единственного числа:

*If thou **wilt**, as thou **swearest**, grant my boon!*

- *spake*, совр. *spoke* (от *speak*), глагол, соответствующий прошедшему времени:

*While yet he **spake** they had arrived before a pillar'd porch...*

*...and a colour grew / Upon his cheek, while thus he lifeful **spake**.*

*Thus **spake** he, and that moment felt endued...*

*Thus **spake** he: “Men of Latmos! shepherd bands!*

При трансфере глагольных архаизмов либо найдены соответствующие смыслу подлинника устаревшие формы, либо, за неимением таковых, использованы разнообразие грамматические и лексико-грамматические трансформации. Рассмотрим трансформации на примере двух переводов “Ламии”, выполненных С. Александровским [4, с. 331–358] и С. Сухаревым [5]:

*What **canst** thou say or do of charm enough to dull the nice remembrance of my home? / “**Thou canst not** ask me with thee here to roam / Что **сможешь** молвить или сделать ты, / Дабы забыла я свой горный дом? / О, не проси бродить с тобой вдвоем / В безрадостной глуши: сия страна Бессмертной благодати лишена”.*

С. Александровский сохранил старинную стилистику оригинала, благодаря введению в текст перевода глагольного архаизма “молвить”, а также устаревших слов “дабы”, “горный”, “сия”. Перевод С. Сухарева звучит современнее, т.к. архаизмы в нем опущены: “**В твоей ли власти** заменить мне дом, / Тоску умерить сладкую о нем? / **Как мне** бродить с тобою по долинам / Безрадостным, холодным и пустынным, / **Как мне** забыть бессмертия удел?”.

При переводе нижеследующего фрагмента сохранены архаическая стилистика и романтическая риторика, в первом случае благодаря грамматической трансформации (замена частей речи), во втором – лексико-семантической: “*And every word she **spake** entic'd him on to unperplex'd delight and pleasure known*” / “*И всяким **изреченным** женским словом манило юношу к **отрадам** новым*” (С. Александровский) // “*Он женщину, себе не веря сам, / **Зрел** пред собою – и мечтой влюбленной / Летел к восторгам, страстью окрыленный*” (С. Сухарев).

При переводе архаизма *spake* производятся лексико-грамматическая и семантическая трансформации, использованы замены, опущения и добавления: ... *but the words she spake / Came, as ...* / *усторгнувшая гадом, речь* (С. Александровский) // *Отверзся зев змеи – но речи... звучали* (С. Сухарев); *thus the lone voice spake* переведено в одном случае как *глас изрек* (архаический эквивалент), в другом – *донесся... голос* (нейтральный оттенок).

Переводчики нашли лексико-грамматические соответствия архаическим формам глагола *to do*, используемым Китсом в “античных” поэмах в разных значениях, допуская при трансфере синтаксические замены и перестановки. Перевод архаических форм *dost, doth, didst* реализован с помощью лексико-грамматических замен с целью сохранения старинного поэтического стиля благодаря введению в текст русских архаических слов и выражений из других лексических полей. Опущение архаического слова часто влечет за собой лексико-синтаксические трансформации, как в данном случае: *Where she doth breathe!* // *Где нимфа?* (С. Александровский). Сосредоточившись на общем смысле, С. Александровский опустил при переводе часть строки, содержащей глагольный архаизм (“*she doth breathe!*”), что, в целом, не отразилось на стиле и смысле перевода. С. Сухарев перевел “*didst not hear*” (*не слышал*) деепричастием в отрицательной форме “*не внимая напевам Муз*”, а С. Александровский употребил устаревший глагол “сделать” в следующей поэтической конструкции: “*Тебя глухим соделал к пенью Муз*”. “*Lamia, what means this? Wherefore dost thou start?*” (“*Что означает это? Почему ты начала?*”) переведен пафосно, с заменой вопросительной интонации на восклицательную и опущением части текста: “*О Ламия! Да это не испуг ли?*”. В переводе С. Сухарева, более развернутом и стилистически более близком к оригиналу, осуществляется подобная синтаксическая трансформация: “*О Ламия, ответь же что-нибудь! Испугана ты чем?*”.

Перевод устаревшего глагола с сохранением архаической поэтической формы допускает синтаксические преобразования: ...*где она taum свое дыханье?* (С. Сухарев), а также использование синонимичного глагольного архаизма: “*Too gentle Hermes, hast thou found the maid?*” // *Признайся, Эрмий, – дева ты настиг?* (С. Александровский). При переводе этого фрагмента С. Сухарев заменяет архаизм глаголом с нейтральной стилистической окраской: “*Ты встретил деву, вестник благородный?*”. Мы видим, что лексико-грамматические и семантические замены архаизмов и другие необходимые структурно-текстуальные трансформации не искажают стиль оригинала при условии одновременной нейтрализации устаревшего глагола и компенсации смысла с помощью синтаксических перестановок и введения архаизмов на других участках текста. В данном примере архаизм употреблен не в прямой речи, а в словах автора: “*Bright planet, thou hast said, Return'd the snake...// Ты сказал, о светлый бог, – Речем змея...*” (С. Александровский). Старинный поэтический стиль сохраняется и в случае грамматической замены отдельных архаических форм, в частности, замены английского устаревшего сочетания *hast fit* (подходит, соответствует) причастием от русского архаического глагола “*нарекать*”: “*Hast any mortal name, / Fit appellation for this dazzling frame?*” // *Гостья неземная, / Как среди смертных ты наречена?* (С. Сухарев).

В следующем фрагменте пышный архаический стиль китсовского текста передан с помощью синтаксической замены и введения стилистически устаревшего “зваться”, компенсирующего употребленную английским поэтом архаическую форму глагола во втором лице единственного числа: *Sure some sweet name thou hast* // *Но как зовешься?* (С. Александровский).

В данном примере перевод архаической формы *hast* нейтральным глагольным выражением “*сумел... питать*” компенсируется введением архаического выражения “*в мире сиром*” и дополнительными семантическими трансформациями: *What taste of purer air hast thou to soothe "My essence?" // ...увы – каким эфиром Чистейшим ты сумел бы в мире сиром / Питать меня?* (С. Александровский). В переводе С. Сухарева, в целом сохранившем архаический мифопоэтический стиль в данном фрагменте оригинального текста, произведена замена вопросительной интонации на восклицательную: *О бедный юноша, ты не вкушал нектара, светом горним не дышал!*

В следующем фрагменте наблюдаем компенсацию архаической лексики и стилистики – замену английской устаревшей грамматической формы русским архаическим глаголом *обрел*, в первом случае, и во втором – полную лексико-грамматическую трансформацию с использованием дополняющих текст архаических слов: *What mortal hath a prize, that other men / May be confounded and abash'd withal...// Такое Сокровище обрел, что о покое Мгновенно и навек забудут все, Узрев тебя во всей несслыханной красе (С. Александровский) // Никто не в силах редкий скрыть алмаз, / Пред замершей толпой не возгордится!* (С. Сухарев).

Удачным представляется перевод с заменой английского архаического словосочетания контекстуальным синонимом в виде глагольного архаизма “*возжаждется*”, компенсирующим английское выражение с включением грамматических архаизмов: *Possess whatever bliss thou canst devise // Владей, каким возжаждется, блаженством* (С. Сухарев).

В следующем предложении архаический глагол *canst*, передающий модальность и употребленный Д. Китсом дважды, в утвердительной и отрицательной формах, переведен С. Александровским сочетанием современного *сможешь* с архаизмом *молвить* (“*Что сможешь молвить*”). В переводе С. Сухарева архаизм опущен в лексически трансформированном вопросительном предложении: “*В твоей ли власти?*”.

Устаревшая сокращенная конструкция *Tis* соответствует современному обороту *it's (it is)*, который С. Александровский перевел архаизмом *се*, а С. Сухарев, осуществив стилистическую замену, – современным указательным словом *то*.

'Twas – форма прошедшего времени вышеупомянутой конструкции, которая в современном языке приняла форму *it was*. В нижеследующих примерах наблюдаем различные переводческие трансформации устаревших модальных глагольных форм:

- *Thou shalt behold her, Hermes, thou alone, / If thou wilt, as thou swearest, grant my boon! // И лишь перед тобой возникнет снова – Коль не нарушишь клятвенного слова!* (С. Александровский) // *Исполни свой обет, Гермес, – и ты / Узришь ее желанные черты!* (С. Сухарев).

- *let me breathe upon thy brow, and thou shalt see thy sweet nymph even now // Склонись: я на твою дохну главу – И ты увидишь нимфу наяву* (С. Александровский) // *Дыханием я твой овею лик / И нимфу ты увидишь в тот же миг* (С. Сухарев).

- *that if thou shouldst fade Thy memory will waste me to a shade // сгинешь, неземная? Ведь сгину сам, тебя припоминая!*

С. Александровский перевел условное предложение вопросом “*сгинешь, неземная?*” с последующим ответом: “*Ведь сгину сам, тебя припоминая!*”, используя при переводе компенсирующий русский архаический глагол *сгинуть* в двух личных формах.

В приведенных выше примерах архаизм *thou* (совр. *you*) в сочетании с рядом устаревших глагольных форм переведен в соответствии с нормами современной английской грамматики и правилами компенсации трансформируемого архаического текста, за исключением случаев, когда переводчик, в угоду лирическому смыслу изреченного, опустил архаизмы.

Из всего вышесказанного следует, что при переводе архаических грамматических форм с целью сохранения мифопоэтического содержания и романтического произведения, его общей стилистической тональности переводчики допускают необходимые стилистические и лексико-грамматические преобразования. При опущении трудных слов и оборотов, не рискуя отдалиться от перевода и изменить стиль оригинала, авторы переводов подбирают компенсирующие стиль подлинника глагольные формы и архаизмы из родного языка; заменяют архаизмы современными словами и оборотами, не искажающими смысл и не изменяющими, в целом, стилистику фразы; заменяют архаические глаголы современными глаголами и оборотами, сохраняя архаический поэтический стиль, благодаря компенсирующим лексико-грамматическим трансформациям, включающим архаизмы других лексических полей; используют различные приемы компенсации с целью привнесения в

перевод специфической архаической тональности при отсутствии эквивалентной формы, стремясь донести до читателя смысл романтического произведения, передать индивидуальный авторский стиль и стиль эпохи.

Литература

1. Английская поэзия в русских переводах.[сост. Алексеев М. П., Захаров В. В., Томашевский Б. Б.] – М.: Прогресс, 1981. – 687 с.
2. Иванова А. И. Проблема передачи индивидуального стиля в художественном переводе (на материале русских переводов поэзии Джона Китса): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 – “Сравнительно-историческое, типологическое, сопоставительное языкознание” / А. И. Иванова.– М.: МГУ, 2012. – 27 с.
3. Жужгина-Аллахвердян Т. Н. “Ламия” Джона Китса в русских переводах: романтическая мифопоэтика любви и магии и античный интертекст / Т. Н. Жужгина-Аллахвердян // Художественный перевод и сравнительное литературоведение. – М.: Флинта, Наука, 2013. – С. 206 – 276.
4. Китс Д. Стихотворения. Поэмы [Бессмертная библиотека] / Д. Китс – М.: Рипол классик, 1998. – 416 с.
5. Китс Д. Стихотворения: Ламия, Изабелла, Канун св. Агнесы и другие стихи / под ред Н. Я. Дьяконовой, Э. Л. Линецкой, С. Л. Сухарева [Литературные памятники]. – Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1986. – 399 с.
6. Клименко Е. И. Проблемы стиля в английской литературе первой трети XIX века / Е. И. Клименко. – М.: Изд-во ЛГУ, 1959. – 302 с.
7. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / под ред. проф. А. П. Горкина. – М.: Росмэн, 2006. – 1680 с.
8. Подольская Г. Г. Поэзия Джона Китса в России: автореф. дисс. канд. филол. наук.: / Г. Г. Подольская – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. – 17 с.
9. Рыжова Т. С. Эллинизм в творчестве Гёльдерлина и Китса: автореф. дисс. канд. филол. наук./ Т. С. Рыжова. – Л.: ЛГУ, 1985. – 25 с.
10. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the english language. / D. Crystal– Cambridge university press, 1995. – 489 p.
11. Keats J. The Complete Poems. Edited by J. Barnard. Third edition. / J. Keats– Penguin books, 1988. – 754 p.

УДК 81'255.4: 087.5

ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ ДОРОБОК ХЕРСОНСЬКОГО ТЛУМАЧА ТВОРІВ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ А. ЄВСИ**Здражко А. Є.**

Стаття присвячена історіографічному дослідженню перекладацького доробку тлумача творів дитячої літератури А. Євси. В межах дослідження вивчено основні переклади херсонського тлумача з англійської та німецької мов. Авторка статті надає коротку характеристику перекладацькій стратегії А. Євси.

Ключові слова: дитяча література, переклад, перекладацька стратегія.

Статья посвящена историографическому исследованию переводческого достояния толмача детской литературы А. Евсы. В рамках исследования изучены основные переводы херсонского толмача с английского и немецкого языков. Автор статьи дает краткую характеристику переводческой стратегии А. Евсы.

Ключевые слова: детская литература, перевод, переводческая стратегия.

The article deals with the historiographical research of translational creations of A. Yevsa – a metaphrast of children's literature. Within a framework of this research the main translations from English and German are studied. The author also characterizes the translation strategy of A. Yevsa.

Key words: children's literature, translation, translation strategy.

Сучасне вітчизняне перекладознавство неупинно розвивається, і зокрема у сферах, які досі не отримували достатньо уваги як з боку українських, так і зарубіжних дослідників. Такою є тема перекладу дитячої художньої літератури, особливо нагальна в нинішніх умовах розвитку масової культури. Тема дослідження актуальна, адже частка дитячої перекладної літератури в масиві перекладних текстів є суттєвою, проте й досі залишається серед найменш досліджених проблем в історії українського художнього перекладу. Переклади дитячої літератури мають свої особливості з огляду на цільову читацьку аудиторію, нехтування якими може негативно позначитися і на якості самих текстів, і на тих функціях, які вони повинні виконувати.

Значення книжки у вихованні дітей величезне. Дитяча книжка не повинна бути сухою, грубо тенденційною, вона має бути цікавою, захоплювати, пробуджувати думку, сприяти інтелектуальному розвитку дитини, знайомити її з яскравими образами, бути для неї джерелом радості, допомагати осмислити навколишній світ, явища природи та стосунки між людьми.

Особливим є і переклад дитячої літератури. Вже понад два століття дитячі письменники, перекладачі-науковці та фахівці з перекладу працюють над книгами для дітей. Осторонь не лишаються й перекладачі Херсонщини. Своїм перекладацьким пером творів дитячої літератури торкнувся й відомий херсонський тлумач, член Спілки письменників України Андрій Іванович Євса.

Народився Андрій Іванович 1 січня 1927 р. в селі Іваниця Ічнянського району Чернігівської області в сім'ї колгоспників. Малим А. Євса добре вчився в школі (про це він згадує в інтерв'ю херсонській газеті "Джерела"). Сім класів він закінчив у сорок першому, році, в рік, коли до нас несподівано прийшла війна. Майбутній перекладач з печаллю в голосі згадує своїх загиблих односельців. Під час війни Андрій Іванович деякий час працював листоношею, але побачивши скільки сліз і горя приносять сім'ям похоронки, швидко кинув цю гірку службу. Після семирічної школи, під час німецької окупації, А. Євса працював у кузні молотобійцем і на польових роботах у рідному селі. В армію Андрія Івановича призвали на початку 1945 р. До кінця війни він навчався у Львівському військово-піхотному училищі. Служив у військах зв'язку. Був радистом, демобілізувався у 1951 р. [6, с. 24]. Вищу освіту здобув у Одеському державному педагогічному

інституті іноземних мов у 1955 році. Працював учителем англійської та німецької мов у школах та середніх спеціальних навчальних закладах Херсонщини, перекладачем у Херсонському агентстві ВАТ “Інтурист” [5, с. 5]. З 1965 року по 1972 рік працював перекладачем у довготривалих відрядженнях – у Багдаді (Ірак) та Олександрії (Єгипет). З 1976 року по 1987 рік викладав англійську мову в школах міста Херсона (№ 40, № 53 та музичному училищі). Як перекладач відвідав ряд країн: Болгарію, Грецію, Індію, Іспанію, Італію, Марокко, Монако, Нідерланди, США, Туніс, Туреччину, Францію, Німеччину, Шрі-Ланка [7, с. 160]. У 1993 році А. Євса став членом Спілки письменників України. Перекладач є лауреатом премій імені Пантелеймона Куліша та імені Степана Олійника, членом Національної спілки журналістів України та Всеукраїнської спілки письменників-мариністів.

А. Євса переклав твори багатьох англомовних авторів, серед них: Річард Бах, Рей Бредбері, Пелем Вудгауз, Джон Гарднер, Джон Гендс, Джон Д. Карр, Еллері Квін, Агата Крісті, Стефан Лікок, Вільям Сароян, Ерік Сігел, Елвін Тоффлер та інші.

Роботу на перекладацькій ниві А. Євса починає у 1961 році. Його переклад з німецької мови оповідання Вернера Ліндемана “Миска абрикосів” було надруковано у журналі “Радянська жінка” № 3 за 1961. У 1985 р. А. Євса починає працювати над творами дитячої літератури. Цього року з його перекладом оповідання Р. Бредбері “Усмішка” на сторінках “Всесвіту” ознайомилися українські читачі. Пізніше, у 2000 р., це ж оповідання з’являється на сторінках посібника-хрестоматії “Зарубіжна література” видавництва “Просвіта” у перекладі Лади Володимирівни Коломієць.

У другій половині 80-х років ХХ ст. на сторінках журналу “Всесвіт” українські читачі знайомляться з новими перекладами херсонського тлумача: “Алібі мерця” Д. Мортон, “Біллові очі” В. Марча, “Червоний сигнал” А. Крісті, “Божий світильник” Еллері Квіна, “Дивовижна пригода з натурником” П. Вудгауза.

А. Євса також співпрацює з періодичними виданнями “Ленінський прапор”, “Колесо”, “Площадь соборы”, “Наддніпрянська правда”, “Степ”, “Трибуна”. Для херсонської газети “Наддніпрянська правда” Андрій Іванович переклав оповідання А. Бірса “Бездротове послання” та “Сумління”, для газети “Трибуна” – новелу В. Джекобса “Суперники” та оповідання А. Бірса “Останній удар”, для газети “Степ” – оповідання Р. Баха “Чайка на ім’я Джонатан Лівінгстон” та оповідання А. Бірса “Сумління”, “Два політики”, “Моральний принцип і матеріальний інтерес”.

Перший рік незалежності України приносить маленьким читачам переклад детективного роману Андрія Івановича Євси. У 1991 р. видавництво “Молодь” та редакція журналу “Всесвіт”, у межах серій “Детектив. Пригоди. Фантастика” та “Майстри зарубіжного детективу” відповідно, публікують роман Дж. Карра “Безтілесна людина” у перекладі А. Євси.

Найбільш вагома праця А. Євси – переклад філософського футурологічного бестселера “Третя хвиля” Елвіна Тоффлера, який дістав високу оцінку критики. Його було надруковано у журналі “Всесвіт” № 1-2, 2001. Зокрема, газета “Зеркало недели” так висвітлила цю подію: “У книжковому просторі країни відбулася подія, гідна публічного висвітлення. У видавництві “Видавничий дім “Всесвіт” вийшов друком бестселер Елвіна Тоффлера “Третя хвиля” у добротному, досить близькому до оригіналу українському перекладі Андрія Євси” [3, с. 17]. Мовою оригіналу ця книга побачила світ у 1980 р. В інтерв’ю з Л. Марченко для журналу “Джерела” А. Євса зізнається, що після виходу в Києві ця книга одразу ж стала раритетною, а вихід цієї праці перекладач вважає особливою вдачею в своєму творчому житті.

А. Євса перекладає як твори, орієнтовані на дорослого читача, так і твори дитячої літератури. Так, його переклад оповідання Р. Бредбері орієнтований на читачів середнього шкільного віку. Переклад входить до хрестоматії зі світової літератури за 6 клас.

Чи можна називати А. Євсу дитячим перекладачем? Чи враховує перекладач когнітивні здібності маленьких читачів? Відповідь на ці питання ми зможемо отримати, дослідивши перекладацьку стратегію тлумача.

Дослідження окремих підходів перекладача – свідомих або несвідомих, незапланованих наперед тактик перекладу певного сегменту тексту, які у сукупності

складають його перекладацьку стратегію, у рамках нашого дослідження ми будемо розглядати за доповненою схемою змінних типології прототипного перекладу Е. Честермана для творів дитячої літератури [4, с. 35].

Змінна функції має стандартне значення “Ідентична функція”. Функція тексту перекладу є тотожною функції тексту оригіналу. Основною функцією новели Р. Бредбері є естетично-виховна, яка була збережена А. Євсою під час перекладу. Текст перекладу передає весь зміст оригіналу, усі частини твору було збережено. Перекладач не скорочує та не додає нові елементи у текст перекладу, тому можна стверджувати, що змінна змісту відповідає стандартному значенню схеми прототипного перекладу Е. Честермана.

Змінна форми не відповідає стандартному значенню “Ідентичний тип тексту та структура”, адже перекладач вдається до граматичної перекладацької трансформації членування речення. Наведімо приклад із твору Р. Бредбері “Усмішка”, де змінюється стандартне значення змінної форми: “*The small boy stood immediately behind two men who had been talking loudly in the clear air, and all of the sounds they made seemed twice as loud because of the cold*” [1, с. 7]. Складносурядне речення, що складається з двох рівноправних за змістом речень, з’єднаних в одне ціле за допомогою сурядного зв’язку відтворено перекладачем за допомогою двох простих речень: “*Хлопець стояв у черзі за двома чоловіками, що голосно розмовляли між собою. В холодному повітрі кожне слово лунало ніби вдвоє гучніше*” [2, с. 190]. Тому можна зробити висновок, що текст перекладу має відмінну від тексту оригіналу структуру.

Стиль тексту перекладу відповідає стилю тексту оригіналу (художній стиль мовлення). Текст перекладу має незначні приховані виправлення тексту оригіналу, такі як: перестановка членів речення, зміна пунктуації у відповідності до норм української мови та ін. Переклад має похідний статус та виконаний з мови тексту оригіналу, тому можна стверджувати, що змінні групи еквівалентності мають стандартне значення типології Е. Честермана.

Текст перекладу не має варваризмів та нетипових для української мови синтаксичних конструкцій, тому змінна сприйняття відповідає стандартному значенню “Добрий природний стиль” типології Е. Честермана.

Дитина, читаючи переклад А. Євси, розуміє, що герої твору мешкають у іншій країні. Адже перекладач зберігає етнографічні реалії, що позначають грошові одиниці: “*То не була справжня кава, її робили з диких ягід, що росли на луках за містом, і продавали по пенні за чашечку*” [2, с. 190]. Тому змінна локалізованості відповідає стандартному значенню “Не локалізовано” типології Е. Честермана. Переклад не було узгоджено із певною добіркою попередніх текстів. Змінні мови перекладу відповідають стандартному значенню типології прототипного перекладу Е. Честермана.

Присутність перекладача в тексті перекладу (у виносках, коментарях, неперекладених елементах тексту оригіналу) не простежується. Текст перекладено однією людиною, яка є вродженим носієм мови перекладу. Перекладач є професіоналом. Тому можна стверджувати, що змінні перекладача відповідають стандартному значенню типології прототипного перекладу Е. Честермана.

У перекладі не існує ніяких обмежень щодо викладу тексту. Письмовий спосіб відтворення було збережено, та не існує причин припускати, що перекладач був обмежений у часі.

Проаналізувавши відтворення значень змінних типології прототипного перекладу Е. Честермана, ми можемо із впевненістю стверджувати, що А. Євса мав виважену, свідому та продуману наперед перекладацьку стратегію. Його переклад націлений на сприйняття тексту читачем-дитиною, він не має незнайомих реципієнтам висловів, заскладних синтаксичних конструкцій. Збереження ж перекладачем етнографічних реалій дозволяє дитині познайомитися із іншою культурою, що відповідає естетично-виховній функції твору.

Література

1. Bradbury R. The Smile (Classic Short Stories) / Ray Bradbury. – London: Creative Co (Sd), 1991. – 34 p.

2. Бредбері Р. Д. Усмішка: Оповідання / Рей Дуглас Бредбері. – [Пер. з англ. А. Євса]. Заставка Н. Козакової // Всесвіт. – 1985. – № 1. – С. 190–192.
3. Вийшов друком бестселер Елвіна Тоффлера “Третя хвиля” у перекладі А. Євса // Зеркало недели. – 2001. – № 7. – С. 17
4. Здражко А. Критерії оцінювання перекладу дитячої літератури / А. Здражко // Науковий журнал “Філологічні трактати”. – 2012. – Випуск 1. Том 4. – С. 35–43.
5. Знаменні та пам’ятні дати Херсонщини на 2002 рік / уклад. Г. Мокрицька; відп. ред. Л.І. Зелена. – Херсон: Херсонська обласна універсальна наукова бібліотека ім. О. Гончара, 2001. – 58 с.
6. Марченко Л. Андрій Євса: “Життя – річ дуже цікава...” / А. Євса; Л. Марченко // Джерела. – 2003. – 20 квіт. – С. 24.
7. Щерба Т. Цілющі острови духовності : література Таврійського краю : навч.метод. посіб. для вчителів (розробки уроків) / Т. Щерба; ілюстр. Л. Васильєва. – Херсон : Айлант, 2001. – С. 160–166.

УДК 81'255.4.373.2=161.2.=112.2

АНТРОПОНІМИ У НІМЕЦЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ ДРАМИ-ФЕЄРІЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ “ЛІСОВА ПІСНЯ”

Лалаян Н. С.

Стаття присвячена проблемам функціонування та перекладу антропонімів у художніх творах. Дослідження виконано на матеріалі драми-феєрії Лесі Українки “Лісова пісня” та її німецького перекладу.

Ключові слова: функціонування, переклад, антропонім, художній твір.

Статья посвящена проблемам функционирования и перевода антропонимов в художественных произведениях. Исследование выполнено на материале драмы-феерии Леси Украинки “Лесная песня” и ее немецкого перевода.

Ключевые слова: функционирование, перевод, антропоним, художественное произведение.

The article deals with the problems of anthroponyms functioning and translating in belles-lettres works. The research has been made on the basis of fairy drama of Lesya Ukrainka “The Forest Song” and its German version.

Key words: functioning, translating, anthroponyms, belles-lettres work.

Останнім часом помітно зросла увага дослідників до вивчення авторського ономастикону. Така тенденція пояснюється тим, що створення образів героїв художнього твору доволі часто відбувається за рахунок саме власних імен. Їм відводиться роль своєрідних, дуже лаконічних – в одному слові – характеристик. Саме в іменах криється авторське бачення персонажів, їх характерів, поведінки тощо.

Проблемі відтворення власних імен у перекладі присвячені праці В. С. Виноградова, С. Власова та С. Флоріна, Д. І. Єрмоловича, В. М. Калініна, В. І. Кузнцова та інших дослідників. Переклад власних імен є складним творчим процесом, що вимагає від перекладача окрім знання мови ще й творчого підходу, перекладацької майстерності та компетенції. Від розумного, тактовного введення в текст перекладу іншомовних імен залежить значною мірою успіх відтворення авторської картини світу, його світосприйняття, а також збереження національного колориту всього першотвору.

Метою даної розвідки є з'ясування особливостей відтворення антропонімів у перекладі драми-феєрії “Лісова пісня”, написаної відомою українською поетесою Лесею Українкою. Німецькою мовою “Лісову пісню” переклала талановита перекладачка Ірина Качанюк-Спех, яка народилася у Львові, закінчила Мюнхенський університет Людвіга Максиміліана, Кембриджський університет та Сорбонну, після чого займалася викладацькою та перекладацькою діяльністю.

Слід зауважити, що для авторського стилю Лесі Українки характерний багатий ономастичний колорит. У досліджуваному нами творі поряд з ономастичними реаліями, що вживаються у реальній дійсності та служать для називання конкретних істот, поетеса вживає багато оказіональних (характеристичних, смислових) імен, що поєднують у собі характеристики власних і загальних назв. Вони виконують у мовленні функцію позначення й позначуваного, оскільки не лише вказують на об'єкт думки, але й характеризують його з іронічної чи сатиричної точки зору. Ядром цієї групи є значущі, промовисті імена – тропи, певною мірою рівнозначні метафорі та порівнянню, які використовуються з стилістичною метою для характеристики персонажів, служать засобами створення гумору й сатири. Промовисті імена вигадуються автором за існуючими в ономастиці моделями та традиціями. Вони мають прозору мотивацію та апелюють до фонових знань читача. У “Лісовій пісні” значущими є такі антропоніми як *Мавка*, *Русалка*, *Польова*, *Лісовик*, *Куць*, *Потерчата*, *Водяник*, *Той*, *що греблі рве*, *Перелесник*, *Той, хто в скалі сидить*, *Злидні*.

При перекладі власних імен, які є індивідуальними найменуваннями окремих одиничних одиниць, перед перекладачем постають два завдання: милозвучно передати імена мовою перекладу та зберегти у зовнішній звуковій формі певну національну своєрідність, як прояв національно-мовної приналежності героїв [1, с. 115]. При перекладі природні (реальні) імена в основному запозичуються, транскрибуються, проте у деяких випадках вони можуть і перекладатися. Відповідь на питання – транскрибувати чи перекладати – залежить від самого імені, від зв'язку з ним та його референтом традиції, а також від контексту [1, с. 211]. Так, прізвища, імена та по-батькові зазвичай транскрибуються, тоді як прізвиська перекладач намагається перекласти чи відтворити іншим шляхом з врахуванням їхнього смислового змісту.

Як засвідчує фактичний матеріал, реальні антропоніми відтворені у перекладі драми-феєрії “Лісова пісня” переважно за допомогою транскрипції, що дозволяє зберегти їхній національний колорит та звучання:

1. *Килина* який час так само завзято жне, потім розгинається, випростується, дивиться на похиленого над снопами *Лукаша*, всміхається... [3, с. 136]. – *Kylyna ist eine ganze Weile tüchtig mit dem Schneiden beschäftigt, dann macht sie eine Pause, richtet sich auf, blickt auf den über die Garben gebeugten Lukasch, lächelt...* [3, с. 137].

2. Тож дядько *Лев* сидітиме в тій хижі, а він нам приятель [3, с. 44]. – *Es ist doch Oheim Lev, der hierher kommt, und er ist unser Freund* [3, с. 45].

Проте перекладача в першу чергу цікавлять вигадані імена, які створюються автором з метою отримання певного комунікативного ефекту та є лексико-семантичним засобом передачі критичного ставлення письменника до персонажа. Їх слід перекладати відштовхуючись від значення оригінальної одиниці, від слова, яке стало джерелом утворення промовистого імені в творі мовою оригіналу. Для відтворення промовистих, семантично значущих власних імен у художніх перекладах транскрипція практично неприйнятна, оскільки такі імена, по суті, майже завжди є своєрідним тропом, вони стилістично забарвлені і використовуються письменником для створення образів, характеристики героїв, місця дії тощо. Так, переклад власного імені головної героїні драми-феєрії Мавки за допомогою транскрипції є, на наш погляд, не зовсім вдалим: *Мавка* одійшла до берези, прихилилась до неї і крізь довге віття дивиться на женців [3, с. 136]. – *Mavka zieht sich zur Birke zurück, lehnt sich an und schaut durch die langen Zweige den beiden beim Schneiden zu* [3, с. 137]. Якщо імена *Килина* та *Лукаш* не містять певної характеристики своїх персонажів, то у власному імені *Мавка* зміст переважає над формою, оскільки поетеса описує лісну німфу, представницю царства природи. Протранскрибована форма цього власного імені не зберігає стилістичного та емоційного забарвлення мови оригіналу та не відтворює задум автора.

Обов'язковою умовою повноцінної передачі семантично значущих власних імен є пояснення, “виявлення” їхньої смислової й експресивної інформації із збереженням при цьому національно-культурного компонента семантики, тому способи відтворення інформації, яка міститься у таких образних найменуваннях, повинні відрізнятися від тих принципів передачі, які використовують для звичайних, ідентифікувальних імен. Характеристичне ім'я вимагає і від читача оригіналу, і від читача перекладу розуміння змісту внутрішньої форми і сприйняття його образності [2, с. 208].

При перекладі значущих власних імен у багатьох випадках домінуючим є функціональний підхід, який визначає перевагу перекладу значущих антропонімів над їх транскодуванням. Такий підхід дозволяє адекватно передати емоційно-оцінну функцію авторського ономастикону.

Найбільш продуктивним способом відтворення промовистих імен у досліджуваному нами творі виявилось калькування:

1. В лісі щось загомоніло, струмок за шумував, забринів, і вкупі з його водами з лісу вибіг “*Той, що греблі рве*”... [3, с. 20]. – *Plötzlich hört man in Wald ein Geräusch, der Bach schäumt auf und gleichzeitig mit dem Wasser erscheint vom Wald her “Der die Dämme sprengt”* [3, с. 21]. У промовистому імені “*Той, що греблі рве*” міститься оціночна характеристику одного з персонажів драми-

феєрії. При перекладі цієї власної назви Ірина Качанюк-Спех використовує калькування, замінюючи лексичні складові імені відповідниками мови перекладу.

2. *Шіпле-дівиче, Пропаснице-Трясавице!* [3, с. 76]. – *Du Spukgestalt, Fieber und Schüttelfrost!* [3, с. 77]. Промовисте ім'я “Пропасниця-Трясавиця” характеризує образ мари. При його відтворенні перекладачка застосовує калькування, вживаючи іменники “Fieber” (зі значенням “лихоманка”) та “Schüttelfrost” (зі значенням “озноб”). Обидва іменники відтворюють смисловий зміст імені мови оригіналу, хоча і не зберігають його зовнішню форму, адже вжита в оригіналі прикладка передана в цільовій мові іменниковим словосполученням з сурядним зв'язком.

3. *Тобі вінця не прийдеться носити, бо за непослух забере тебе “Той, хто в скалі сидить”* [3, с. 34]. – *Den Perlenkranz wirst du nicht tragen können, weil dich zur Strafe für den Ungehorsam “Der im Felsen sitzt” zu sich nimmt* [3, с. 35].

4. *Ну, то послухай: Я про Царівну-Хвилю розкажу* [3, с. 78]. – *Also, dann höre zu: Ich erzähle von der Prinzessin-Woge* [3, с. 79]. Промовисті ім'я “Той, хто в скалі сидить” та “Царівна-Хвиля” відтворено німецькими словосполученнями “Der im Felsen sitzt” та “Prinzessin-Woge”, які влучно передають зміст та структуру першотвору.

5. *Ні, він не винен! Хай Змія-Цариця мене скарає, якщо се неправда!* [3, с. 100]. – *Nein, er ist schuldlos! Hol mich König-Drache, wenn das nicht war ist!* [3, с. 101]. Сміслові ім'я “Змія-Цариця” відтворюється у перекладі німецьким іменником з прикладкою “König-Drache”, який дослівно можна перекласти як “король-дракон” або “король-крилатий змій”. Власна назва оригіналу та її переклад мають тотожний смисловий зміст, форму та стилістичне забарвлення. Слід однак зазначити, що в першотворі даний міфологічний персонаж має жіночий рід, а в тексті перекладу вживається особа чоловічого роду.

Іншим способом творчого відтворення Іриною Качанюк-Спех промовистих імен є транспозиція:

1. *Ще ж Водяник стіжка їм підмочив ...* [3, с. 174]. – *Der Wassermann befeuchtete die Scheune ...* [3, с. 175]. Оказіональний антропонім “Водяник” вживається у значенні злого духу, який живе в озерах, річках та приносить людям нещастя. При перекладі цієї власної назви перекладачка застосовує транспозицію, замінюючи українську лексему німецькою “Wassermann”, яка відрізняється за формою від оригіналу, проте має теж саме значення “водяник” та спільне лексичне походження.

2. *З гущавини лісу вилітає Перелесник – гарний хлопець у червоній одежі...* [3, с. 66]. – *Vom Dickicht des Waldes kommt der Flattergeist geflogen – ein gutaussehender Jüngling im rotem Gewand...* [3, с. 67]. У цьому реченні вживається промовисте ім'я “Перелесник”, яке в українському фольклорі позначає казкову істоту чоловічої статі, відому тим, що вона спокушає жінок. У переносному значенні ця назва також вживається у значенні “спокусник, чоловік, який зваблює осіб жіночої статі”. У цільовій мові Ірина Качанюк-Спех використовує іменник “Flattergeist”, який має значення “легковажна людина, вертихвіст, шалапут”. Німецький відповідник має загальне лінгвістичне походження із українською власною назвою та відтворює її семантичний зміст і стилістичну функцію.

3. *З-за купини вискакує Куць, молоденький чортик-панчик* [3, с. 94]. – *Von der Anhöhe springt der Gnom hervor, ein junges Teufelchen – kleiner Kavalier* [3, с. 95]. У поданому прикладі Леся Українка змальовує ще одного персонажа “Лісової пісні” на ім'я Куць. У слов'янській міфології слово “куць” вживається у значенні “чорт, зла, нечиста сила”. Зазвичай куць з'являвся у подобі хитрої та підступної людини. Перекладачка відтворює українську власну назву німецьким відповідником “Gnom” зі значенням “гном, карлик”. І власне ім'я першотвору “Куць”, і його німецькомовний переклад “Gnom” мають спільне лінгвістичне походження, проте такий переклад, на наш погляд, не можна вважати цілком вдалим, оскільки ці два іменники мають різне семантичне значення та стилістичну забарвленість. У мові оригіналу власна назва має негативну конотацію, тоді як в перекладі іменник “Gnom” є стилістично нейтральним.

Слід зазначити, що в окремих випадках нелегко, а інколи й взагалі неможливо відтворити промовисте власне ім'я, яке викликає певні асоціації, містить натяки, зрозумілі лише носіям мови, якщо в мові оригіналу подібних явищ немає. Це стосується, наприклад, власних імен, пов'язаних з приказками, прислів'ями, фразеологізмами, реаліями. Так не можна вважати вдалим переклад смислового імені "Потерчата", що має значення "діти, які померли нехрещеними" та вживається для позначення конкретних міфічних створінь з характерними для них ознаками за допомогою іменника "Knirpse" зі значенням "малюки, карапузи": *Ege! To znaю ж я! To Поперчата!* [3, с. 102]. – *Ach ja! Ich weiß! Es waren Knirpse!* [3, с. 103]. Експресія, символізм та певний підтекст, що стоїть за цим іменем у мові оригіналу, втрачаються у перекладі.

Отже, відтворення антропонімів, як і інших власних назв, вимагає особливої уваги перекладача, оскільки при перекладі реальних імен та назв необхідно зберегти їхню національну своєрідність і колорит, а при передачі промовистих імен, які виступають носіями емоційно-експресивної образності, – національно-культурну семантику та внутрішню форму.

Література

1. Влахов С. Непереваемое в переводе. / С. Влахов, С. Флорин– М.: Международные отношения, 1980. – 352 с.
2. Паламарчук О. Українські оніми у чеських перекладах художньої літератури / О. Паламарчук // Вісник Львівського університету. – Серія філологія, 2009. – Вип. 48. – С. 206-211.
3. Леся Українка. Лісова пісня в 3 діях / Пер. на нім. Ірина Качанюк-Спех. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2006. – 224 с.

УДК 811.1'[378+372.8+37.08]

КРИТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПЕРЕКЛАД ЯК ФАХ У СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ**Мазур О. В.**

У статті наведено критичні погляди на теперішній стан і перспективи підготовки перекладачів в Україні. Зокрема, проаналізовано недоліки відбору студентських та професорсько-викладацьких кадрів, вмісту програми підготовки перекладачів, методики викладання предметів перекладацького циклу, а також висловлено міркування про тенденції універсалізму та вузької спеціалізації у підготовці перекладачів.

Ключові слова: освіта, концепція, фах, переклад, викладання, дисципліни перекладацького циклу, професійна компетенція перекладача.

В статье высказаны критические взгляды на теперешнее состояние и перспективы подготовки переводчиков в Украине. А именно, проанализированы недостатки отбора студенческих и профессорско-преподавательских кадров, содержания программы подготовки переводчиков, методики преподавания предметов переводческого цикла, а также поданы размышления о тенденциях универсализма и узкой специализации в подготовке переводчиков.

Ключевые слова: образование, концепция, специальность, перевод, преподавание, дисциплины переводческого цикла, профессиональная компетенция переводчика.

The paper reveals critical views on the present condition and perspective of translators' training in Ukraine. Namely, the drawbacks of teaching and students staff selection, the content of interpreters' training program, methodology of teaching translation studies are analyzed; as well as thoughts on the universalism vs. subspecialty tendencies in interpreters' training are expressed.

Key words: education, conception, field, translation, teaching, series of translation subjects, interpreter's professional competence.

Ця розвідка замислювалася як критичний нарис про вміст програми навчання перекладачів, а саме наповнення наріжних предметів: української мови та курсів суто перекладацького спрямування. Втім, обмірковування проблематики привело нас до усвідомлення, що розмову про вишкіл перекладачів не можна звужувати до програмних питань. Маємо низку проблем, з якими стикаються перекладачі, викладачі-практики та студенти, що потребують вирішення на різних рівнях: міністерському, університетському, викладацькому, студентському, замовницькому.

Багато питань про переклад як фах було здійснено українськими перекладачознавцями. Зокрема, у статті В. Радчука "Держава тлумачів": якою має бути програма підготовки перекладачів? чи має перекладач бути "універсальним солдатом" або варто обмежити підготовку фахівця певною спеціалізацією? хто має відповідну кваліфікацію і (моральне) право викладати переклад? [7] О. Чередниченко у статті "Проблеми мовної й перекладацької освіти в Україні" зосередився на проблематиці мовної компетенції викладачів та студентів фаху "переклад", підготовки перекладачів у непрофільних ВНЗ і поєднання в одному навчальному плані двох-трьох філологічних спеціальностей [8]. До дискусії долучалися В. Коптілов [3], Р. Зорівчак [2], М. Новикова [5], В. Карабан [9] та інші дослідники, які поєднують працю викладача і перекладача.

У нашому дослідженні ми хочемо висловити своє бачення вище здійснених проблем перекладацької дидактики, а також винести на суд широкого освітянського загалу власні погляди на компетенцію учасників та матеріальне наповнення навчального перекладацького курсу.

I. Почнімо з **контингенту**. Абітурієнти, які бажають навчатися за напрямом “філологія”, мали у 2014 р. подати до приймальної комісії вишу сертифікати ЗНО з української мови та літератури, іноземної мови або російської мови (за профілем), історії України або зарубіжної літератури [6], у 2015 р. ЗНО з зарубіжної літератури скасовано [1], а перелік необхідних сертифікатів та прохідний бал визначається самими ВНЗ [4].

Відповідно, припускаємо, що майбутні перекладачі, на думку Міністерства освіти, мають продемонструвати високий рівень гуманітарної підготовки, що логічно, адже працюватимуть міжкультурними посередниками засобами рідної та іноземної мов, але літературна складова іноземної культури є факультативною (!) і може бути змінена, наприклад, точними науками, що, можливо і не зашкодить при наборі групи майбутніх “науково-технічних” перекладачів, але й не дасть змоги викладачам оцінити загальнокультурну обізнаність абітурієнтів хоча б у цифровому еквіваленті.

Так, постає низка проблем під загальним заголовком “кого навчати на перекладача?”, чи то “хто спроможний на перекладача вивчитися”?

Аспект перший: **міжкультурне посередництво**. Який рівень володіння українською і іноземною культурами мають майбутні перекладачі? Своїм студентам на вступному занятті пропоную дати короткі відповіді на питання, пов’язані з реаліями та культурою власної країни та країни/країн мови перекладу: міфологічними істотами, символікою, літературними пам’ятками, видатними діячами тощо. В узагальненому вигляді **анкета** виглядає так: 1) назвіть на коротко опишіть міфологічних істот та/або персонажів фольклору української/англійської/німецької культури (зовнішній вигляд, середовище, де вони мешкають, вдачу, пов’язані з ними прикмети тощо); 2) назвіть історичні та сучасні реалії України/Великої Британії/США/Канади /Німеччини/Австрії (їжа, одяг, предмети побуту); 3) назвіть якнайбільше символів країни (України/Великої Британії.../Німеччини) і поясніть їхнє значення; 4) назвіть визначні українсько-/англо-/німецькомовні літературні пам’ятки: фольклорні, міфологічні, доби Відродження, сучасні та вкажіть їх авторів; 5) назвіть провідних політичних діячів України/Великої Британії ... /Німеччини від заснування держави і до сьогодення, вказавши, чим вони відзначилися. Або анкета у вигляді конкретних запитань: 1) хто такі тролі, леприкони, мавки, чугайстри? Опишіть їх. 2) Чим знаменитий 10 дім на Даунінг Стріт? 3) Які історичні назви українських/англійських/німецьких дрібних грошей Ви знаєте? 4) Як називається традиційне житло шотландця/українця/німця? Змалюйте його особливості.

І якщо з загальними питаннями аудиторія більш-менш справляється (від 50 до 70% опитуваних демонструють високий і достатній рівень знань), то на рівні культурознавчої конкретики справи кепські (тільки 20–30% відповідей достатнього та високого рівнів). Втім, питання не виходять за рамки загальної ерудиції, який належно мати людині з високим балом ЗНО з дисциплін гуманітарного циклу.

Відповідно, маємо дві версії, чому показники загальнокультурної обізнаності серед студентства низькі: 1) **ЗНО** – як і будь-яке опитування в тестовій формі – показує знання на рівні приватних випадків історичних, мовних, літературних аспектів: пунктуації, орфографії, авторства конкретних творів, знання цифр і дат (що є, вибачте, демонстрацією фактологічних знань на рівні рефлексів), але не дає уявлення про загальну обізнаність особи у пропонованому предметі, спроможність встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, доходити логічних висновків тощо;

2) фактична **відсутність конкурсного відбору** у периферійних ВНЗ, тісно пов’язана з перенасиченістю ринку освітніх послуг фахом “переклад” (спеціальність, за О. Чередниченком, існувала у понад 70 вишах станом на 2007 рік) [8, с. 130]. Та й сам конкурсний відбір проводиться з огляду на бал ЗНО (див. п. 1). Показово, що проведене опитування серед студентів 2 і 4 курсів спеціальності “Переклад” КНУ ім. Т. Шевченка, прохідний бал яких при вступі є вищим за такий студентів-перекладачів периферійних вишів, дав майже ідентичний результат: близько 70 % загальної обізнаності і трохи більше 30 % знань окремих культурних явищ.

Друга проблема, що постає – **знання робочих мов**: рідної та іноземної. Тут маємо цілий спектр проблем, а надто – (1) **обмеженість словникового запасу**. В обох мовах, як це не дивно і не прикро. Зі студентами 2 і 4 курсів щороку проводжу **експеримент**: усією групою добираємо синоніми до слова “дівчина”, записуючи на дошці слова за регістрами і знаходячи відповідник до кожного регістру. Результати не тішать: якщо на 2 курсі знаходимо 12–15 українських слів і 5–7 англійських/німецьких відповідників, більшість з яких, що показово, – зниженого регістру, то на 4 курсі співвідношення таке: ті ж 12–15 слів українською до 8–11 англійською/німецькою.

Про що це говорить? Як мінімум, про те, що **гальмується**, якщо не припиняється, **вдосконалення першої робочої мови – рідної**.

Мовна вправність майбутніх перекладачів хибує й (2) у знанні сучасних регіональних **діалектів, говірок та соціолектів** робочих мов. Наприклад, поезія Роберта Бернза (шотландська мова, 18 ст.) так само незрозуміла студентам, як і народна пісня “Кедь ми прийшла карта нароковац” (лемківський діалект української, початок 20 ст.). А, здавалося б, з сучасним діалектом української справи мали б бути “веселіші”, ніж з віддаленою на 220 років шотландською.

Окрім вищезгаданих, додамо ще й (3) часту **неспроможність студентів до логічної побудови** та (4) **прийняттого стилістичного оформлення власних думок**, (5) **незнання азів риторики** через відсутність навичок публічного виступу або (6) **психологічний бар'єр** страху перед аудиторією, (7) знову ж таки **нездатність формулювати цілісний текст** мовою перекладу, (8) **унікаючи міжмовної інтерференції** на різних рівнях текстової організації. Ці та інші проблеми можливо було б виявити на етапі вступу до ВНЗ при очному знайомстві викладачів з абітурієнтом, та творчого конкурсу у процедурі вступу на фах “Філологія” не передбачено.

Відповідно, статистика профпридатності абітурієнтів спеціальності “переклад” в Україні така ж, як і, скажімо, у Франції: лише 20% із загальної кількості студентів 1 курсу там отримують диплом перекладача, решта змінює фах. Зауважте: маються на увазі студенти із філологічним ухилом, цілком спроможні засвоювати науки гуманітарного циклу.

Та переклад – особливий фах, який вимагає від філолога більшого, ніж банальний білінгвізм. Він вимагає величезного кругозору й готовності до невпинного самовдосконалення, в тому числі й мовного, протягом усієї практичної діяльності. Власне, так само, як і від викладачів перекладу.

II. Професорсько-викладацький склад. У статті “Держава тлумачів” В. Радчук зауважує, що серед викладачів перекладу “конче бракує перекладознавців: теоретиків, методистів, істориків, критиків, а особливо аналітиків від практики, редакторів, профільних наставників з публічного мовлення” і ставить вимогу, що **перекладача має навчати саме перекладач**, який сам є майстром слова, професіоналом у перекладацькій справі, спроможний “назвати бодай кілька опублікованих своїх перекладів, рецензій на свої творчі взірці, подати відгуки про якість тлумачення від організаторів міжнародних конференцій, зустрічей тощо” [7]. На (1) **“брак кваліфікованих кадрів та відсутність відповідних власних науково-методичних розробок”** нарікав і О. Чередниченко [8, с. 131].

Збільшення чисельності кандидатів та докторів наук з фаху “переклад”, дещо вирішило кадрову проблему з “теоретиками, методистами, істориками та критиками” перекладу, але питання з перекладачами-практиками все ще лишається відкритим і, не в останню чергу, з причин матеріальних.

Та викладанням власне аспектів перекладу, про які докладніше поговоримо далі, проблема кадрів не вичерпується. Фах “переклад” вимагає (2) **спеціального підходу до вмісту навчальних планів** багатьох дисциплін: української мови, української та зарубіжної літератур, світової культури, лінгвокраїнознавства, соціології тощо. А чи багато викладачів між-факультетських непрофільних кафедр мають бажання розробляти окремий або варіативний курс для спеціальностей, наприклад, “англійська/німецька мова та література” і “переклад”? Тож, маємо кадрову проблему не тільки в сегменті профільних дисциплін.

III. (1) Вміст навчальних планів: загальнофілологічні дисципліни. В програмі підготовки студентів-перекладачів маємо понад 280 годин на вивчення

української мови протягом 4 семестрів. Здавалося б, багато. Але враження це позірне. До прикладу, в університеті Страсбурга, який вишколює перекладачів, на вивчення французької мови відводиться третина аудиторних годин – стільки ж, скільки на вивчення іноземної мови. Майже таку саму кількість годин маємо на вивчення світової літератури. Та на що витрачаємо цей величезний ліміт часу?

Аналіз навчальних планів та робочих програм вишів Херсона, Миколаєва, Києва, Чернівців, Львова, Донецька, Харкова та Луцька вказує на одні й ті ж “хвороби” у викладанні цих предметів. Програма з **української мови** дублює, по суті, шкільну програму за 10–11 класи: ті самі коми-крапки-орфограми. І все. Матеріал, на якому базується курс – український правопис, прийоми навчання – тренувальні вправи і перевірочні диктанти.

Облишмо очевидну риторику про те, як спонукає таке нав’язливе повторення до вивчення української мови. Викажу тільки своє здивування: навіщо гаяти час на матеріал, що студенти-філологи мають знати апіорі, ще до вступу до вишу (бо неможливо собі уявити неписемного філолога) або, в крайньому випадку, бути спроможні самостійно знайти в довіднику? Чому б не відвести левову частину часу на вивчення розмаїтих діалектів української мови: бойківського, лемківського, гуцульського? Питання риторичне.

Те саме можемо сказати і про курси **“Українська література”** (якщо такий взагалі запланований) та **“Зарубіжна література (та культура)”**. Вивчення їх традиційно починається з античності, оминаючи фольклор та міфологію – основні етнокультурні джерела будь-якого народу. А потім читаєш відповіді у анкеті: “троль – це злобливий дописувач соцмереж”. І знову маємо повторення творів зі шкільної програми, без коректур на конкретну культуру. Шкода, що не існує індексу цитування творів світової літератури, але й без нього очевидно, що без “Фавста” Гете неможливо уявити собі дискурсів сучасних німецькомовної та світової літератури.

Список виправлень, яких потребує програма фаху “переклад”, можна продовжувати: **“Лінгвокраїнознавство”** має перетворитися з уроку географії навпіл з історією конкретної країни на екскурс в її історично-культурну спадщину, **“Соціологія”**, окрім загальної теорії, має розповісти про суспільні течії, тенденції та вподобання народів, мови яких є для перекладача робочими etc.

III. (2) Вміст навчальних планів: перекладацькі дисципліни. Традиційно дисциплінами “перекладацькими” прийнято вважати поаспектне вивчення англійської мови і перекладу. Українська мова і культурологія до цього переліку не входять. На доказ цього твердження можна навести кількадесят вишівських планів-близнюків, “списаних” або з Київського національного університету ім. Т. Шевченка, або з Київського національного лінгвістичного університету (окрім, можливо, Львівського національного університету ім. І. Франка, НАУКМА, та деяких інших вишів). Та й між першоджерелами різниця в логіці навчального процесу невелика.

Здавалося б, цілком виправдано: перекладачі вчать іноземну мову і ремесло перекладу, ну, і свою, за остаточною принципом (див. п. II). Так, але і тут є свої “але”.

По-перше, **вивчення іноземної мови** у кількісному вимірі аудиторних годин у два-три рази **превалює над опануванням перекладацькою майстерністю**, а **навчати азам перекладу починають** – теоретично, із “Вступу до перекладознавства” – **лише з 2 курсу**, що, на нашу думку, засвідчує нерозуміння різниці між фахами “філолог-знавець-викладач іноземної мови” і “перекладач”.

По-друге, вміст робочих програм з окремих аспектів дисципліни “Іноземна мова” – граматики, практики усного мовлення, фонетики – засвідчує, що вони спрямовані, за висловом В. Радчука, на “якусь **мовну частковість**: герундій, пасив, прислівник, префікс тощо – студент, не затримуючи на ній уваги, перекладає щораз правильно, легко, спонтанно, притьмом, блискавично і, що важливо, в цілості живої думки, а йому розводять складники тексту по різних кутках “сітки годин” [7]. Йдеться про студента, здатного опиратися покладанню у прокрустове ложе, інтуїтивно перекладаючи цілісний текст, а не роблячи віддзеркалення синтаксису й морфології оригіналу, сяк-так обрядивши їх у лексику мови перекладу.

На жаль, курси граматики іноземної мови “для перекладачів” здебільшого так і побудовані: вчимо вичленовувати граматичне явище з контексту, обов’язково – називати його, а потім – перекладати відповідною побудовою в мові перекладу. Забуваємо при цьому, що варіантів перекладу – безліч, що переклад інколи вимагає цілісного перетворення всього тексту. А ми підрізаємо майбутньому перекладачеві крила творчого польоту і вчимо спиратися на милиці готових рішень.

IV. Філософія фаху переклад: вузькопрофільність vs універсалізм. У дипломах українських вишів спеціальність, яку здобули студенти-перекладачі, формулюється по-різному: “перекладач з двох іноземних мов”, “викладач іноземної мови, перекладач”, “перекладач технічної літератури”, “правознавець, перекладач” тощо. Чим вужче спеціалізація тим, на наш погляд, зрозуміліше, яким був зміст програми підготовки перекладача.

Та чи можливо підготувати просто “перекладача”, – такого собі “універсального солдата”, здатного однаково професійно перекладати як твори художньої літератури так і юридичні тексти разом із науковими трактатами? Напевно, ні. По-перше, неможливо навчити бути перекладачем художньої літератури, адже тут необхідний талант письменника. По-друге, і тут ми цілком погоджуємося з О. Чередниченком, “**підготовка студентів за двома-трьома спеціальностями в межах одного навчального плану... це є профанація вищої освіти**” [8, с. 132], адже неможливо зліпити гібрид “викладач двох іноземних мов + перекладач всього на світі”, не вилучивши з навчальних планів цілі “масиви спецкурсів з фахової підготовки” [8, с. 132], тим самим знизивши якість такої освіти.

Ще більше запитань викликає практика деяких вишів надавати фах “переклад” без зазначення спеціалізації студентам інших напрямків підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” (наприклад, правознавчого) як бонус за 1-2 роки навчання ОКР “спеціаліст” або “магістр”. Власне, дописуванням слова “переклад” в диплом ця практика і обмежується.

Частково вирішити проблему підготовки кваліфікованих перекладацьких кадрів може, на нашу думку, створення перекладацьких відділень в провідних університетах правничого, медичного, технічного, сільськогосподарського профілів, які б готували перекладачів в юридичній сфері і для конкретних галузей науки, техніки та виробництва. Звісно, необхідним буде залучення фахівців-практикуючих перекладачів та кваліфікованих перекладознавців, що важко зробити навіть в умовах філологічних ВНЗ, але безперечними є переваги використання матеріально-технічної бази, накопиченого досвіду та інтелектуального потенціалу фахівців спеціалізованих вишів у конкретних галузях науки і техніки. Це дасть можливість до створення гібридних курсів, скажімо, з перекладу у сфері біомедичної електроніки, спрямованих на потреби конкретної галузі.

Вища освіта в сучасній Україні також є **відірваною від реальних запитів суспільства**. Типово є ситуація, коли два-три вищі містечка із сотисячним населенням випускають щороку 50-70 бакалаврів-“перекладачів широкого профілю”, тоді як реальну потребу у перекладачах аграрного, суднобудівного, економічного спрямування, маркетингової сфери тощо можуть задовольнити 10-20 випускників-спеціалістів або магістрів, які здобули відповідну спеціалізацію в сфері науково-технічного перекладу.

Можливо, слід би було перейняти досвід німецьких колег і, окрім традиційних форм освіти, навчати перекладачів на запит конкретного підприємства, надавши можливість обрати тільки ті профільні дисципліни, знання яких необхідне у практичній діяльності в межах певного виробництва чи установи (юридичний переклад, переклад науково-технічних текстів, усний послідовний переклад)? Ці предмети зазвичай входять до навчального плану і не потребуватимуть щоразу розробки індивідуальних курсів.

Звісно, організація перекладацької освіти, через тотальну залежність ВНЗ від Міносвіти, перебуває в компетенції останнього, та подавати ідеї і вимагати розробки нових стандартів освіти є правом і обов’язком пересічних освітян. Сподіваємося, і цей неповний список проблем навчання перекладу прислужиться при створенні концепції національної перекладацької освіти.

Література

1. Затверджено перелік предметів ЗНО на 2015 рік. – Електронний ресурс // Освіта.ua. – 16.10.2014. – Режим доступу: <http://osvita.ua/test/43329/>.
2. Зорівчак Р. Готувати перекладачів для України XXI сторіччя / Р. Зорівчак // Дзвін. – 2000. – № 4. – С. 123–125.
3. Коптілов В. Что нам мешает? : [про стан перекладацтва в Україні] / В. Коптілов // Дружба народів. – 1966. – № 10. – С. 256–258.
4. Лист МОН від від 09.12.2014 № 1/9-634 "Щодо нарахування конкурсного бала вступникам на навчання до вищих навчальних закладів України у 2015 році". – Електронне джерело // Вступна кампанія // Міністерство освіти і науки України : [офіційний веб-сайт]. – Режим доступу до джерела : [http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files\(...\)2009_12_2014_1_9_634.doc](http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files(...)2009_12_2014_1_9_634.doc)
5. Новикова М. А. Прекрасен наш союз. Литература – переводчик – жизнь : [Лит.-крит. очерки] / М. Новикова. – К. : Рад. письмен., 1986. – 225 с.
6. Перелік конкурсних предметів за спеціальностями. – Електронний ресурс // Освіта.ua. – 24. 60.2014. – Режим доступу до джерела: <http://osvita.ua/vnz/consultations/10025/>
7. Радчук В. Д. Держава Тлумачів / В. Д. Радчук // Всесвіт. – 2005. – № 5–6. – С. 173–182.
8. Чередниченко О. Проблеми мовної й перекладацької освіти в Україні / О. Чередниченко // Про мову і переклад. – К. : Либідь, 2007. – С. 124–136.
9. Karaban V. Information Technologies in Training Translators | V. Karaban // La traduction au seuil du XXIe siècle: histoire, théorie, méthodologie. – Strasbourg ; Florence ; Grenada ; Kyiv, 1997. – P. 69–79.

УДК 811.112.2'25

НЕАДЕКВАТНІСТЬ АДЕКВАТНИХ ЗАСОБІВ ПЕРЕКЛАДУ**Марченкова І. Ю.**

У статті на основі монографії про концептуальний переклад проаналізовано важливість використання прийомів перекладу, які зменшують розбіжності між оригіналом та перекладом. Надано стислу панораму класифікації таких прийомів. Коротко розглянуто деякі перекладацькі трансформації з наведеними прикладами. Зроблено висновок, що модифікацій в перекладі мають комплексний характер.

Ключові слова: трансформації, модифікації, адекватні засоби, переклад.

В статье на основе монографии о концептуальном переводе проанализировано важность использования приемов перевода для уменьшения расхождений между оригиналом и переводом. Предоставлено краткую панораму классификации таких приемов. Коротко рассмотрены некоторые переводческие трансформации (приведены примеры). Сделан вывод, что модификаций в переводе имеют комплексный характер.

Ключевые слова: трансформации, модификации, адекватные способы, перевод.

The article deals with the importance of using translation techniques to reduce the differences between the original and the translation (on the basis of conceptual translation monography). Was presented brief survey of classification such techniques. Some translation transformations with examples were briefly described. Resume – modifications in the translation have complex character.

Key words: transformations, modifications, adequate methods, translation.

У 2013 році в Україні з'явилася монографія про переклад професора А. М. Науменка. Науковець пропонує нову модель перекладу, в основі якої покладено не традиційну лінгвістичну базу, а новий, концептуальний, фундамент, який дозволяє зберегти культурологічне розуміння тексту-перекладу. Дослідник зазначає, що практика та теорія перекладу поступово розробили цілу систему прийомів для зменшення, пом'якшення, усунення відмінностей між оригіналом та перекладом, називаючи її по-різному, але синонімічно: “адекватні способи перекладу”, “трансформації”, “модифікації” і т.д. [1, с. 99]. Чи є ці прийоми дійсно адекватними засобами перекладу? І чи можливо з їх допомогою зробити вихідний текст доступним та зрозумілим для цільової аудиторії?

В монографії науковець пояснює, що система класифікації прийомів перекладу вкладається в три групи: *формальні*, *змістовні* та *аналітичні* засоби перекладу. Кожна з цих груп має свої підгрупи, так формальні прийоми можна поділити на *кількісні зміни*, *морфологічні* та *синтаксичні*; змістовні перетворення на *зміни об'єму значення лексеми*, *антонімічний переклад* та *заміну причини на наслідок* і навпаки; аналітичні – “адекватну заміну” та “компенсацію”.

В різні роки багато дослідників займалися вивченням цих трансформацій. На сьогодні існує велика кількість класифікацій перекладацьких трансформацій, запропонованих різними авторами. Так, Л. К. Латишев [2, с. 78] дає класифікацію за характером відхилення від міжмовних відповідностей, в якій всі трансформації підрозділяються на *морфологічні* – заміна однієї категоріальної форми іншими або декількома; *синтаксичні* – зміна синтаксичної функції слів і словосполучень; *стилістичні* – зміна стилістичного забарвлення відрізка тексту; *семантичні* – зміна не тільки форми вираження змісту і самого змісту, а саме зміна тих ознак, за допомогою яких описана ситуація; *змішані* – лексико-семантичні та синтаксично-морфологічні.

Л. С. Бархударов розрізняє трансформації за формальними ознаками: *перестановки*, *додавання*, *заміни*, *опущення* [3, с. 112]. Лінгвіст Я. Й. Рецкер називає лише два типи трансформацій [4, с. 54], говорячи про такі прийоми їх

втілення: *граматичні трансформації* (заміна частин мови або членів речення); *лексичні трансформації* (конкретизація, генералізація, диференціація значень, антонімічний переклад, компенсації втрат у процесі перекладу, смисловий розвиток і цілісне перетворення).

Р. К. Міньяр-Білоручев називав три види трансформацій – *лексичні* (прийоми генералізації і конкретизації), *граматичні* (прийоми пасивізації, заміну частин мови і членів речення, об'єднання речень або їх членування, *семантичні* (метафоричні заміни, синонімічні, логічний розвиток понять, антонімічний переклад і прийом компенсації) [5, с. 96].

Це далеко не весь перелік існуючих класифікацій, їх можна перерахувати ще довго, проте як практики, так і теоретики перекладознавства мають свій погляд на питання трансформацій і, як стверджує Л. К. Латишев: “*признаком хорошего перевода является адекватная мера переводческих трансформаций, трансформация должна быть, с одной стороны, достаточно радикальной, чтобы избежать недостатков, присущих переводам с элементами буквализма (искажения, неточности, неясности, неузвальности), а с другой стороны, минимально необходимой – т. е. не более того, что требуется, чтобы решить эту задачу, не впадая при этом в противоположную крайность – переводческую вольность. На практике адекватная мера переводческой трансформации может быть найдена либо путем перебора и сопоставления вариантов, либо путем использования проверенных стандартных ходов в стандартных ситуациях*” [6, с. 304].

Так, наприклад, розглядаючи *кількісні зміни*, увагу в першу чергу привертають складні слова (нім. *die Komposita*). Композити становлять проблему для перекладача, оскільки складаються з двох, трьох та більшої кількості основ, виглядаючи при цьому графічно як одне слово, а при перекладі важко відшукати однослівний еквівалент. Мовна традиція примушує перекладача змінювати кількість слів при перекладі. Наприклад, німецьке слово *Notausgang* перекладається українською *запасний (аварійний) вихід*, *Notbremse* – *стоп-кран (аварійне гальмо)*, *Geräcksaufbewahrung* – *камера (для) схову (багажу), камера (для) зберігання (багажу)*. Бачимо, що українською мовою не виходить підібрати одного слова-перекладу. Перекладач наштовхується на ще одна проблема – порушення норм іноземної мови під впливом власною (явище *інтерференції*), коли людина будує свою мову за нормами рідної мови. При перекладі слід бути уважним, щоб не допустити подібних помилок.

Антонімічний переклад – це трансформація, коли здійснюється заміна стверджувальної форми в оригіналі на заперечну в перекладі або, навпаки. Відбувається заміна лексичної одиниці вихідної мови на одиницю мови-перекладу с протилежним значенням: *Sie sollen schweigen* – *Ви не повинні говорити*; *він не нудьгував у Празі* – *er amüsierte sich in Prag*. Антонімічний переклад найчастіше використовується, щоб уникнути лексично-граматичних розбіжностей між оригіналом та перекладом.

Конкретизація та *генералізація* також дуже часто використовувані види трансформацій. Їх використовують здебільшого тоді, коли при перекладі з німецької на українську мову треба *розширити* або *звужити* значення деяких слів / словосполучень. Це робиться для того, щоб підкреслити важливі моменти і узагальнити не настільки важливі. Наприклад, *Bananen, Orangen, Ananase* – *фрукти*. Подібний прийом допомагає перекладачеві, коли він не знає перекладу видового поняття мовою перекладу. Ці два прийоми часто використовуються при перекладі інструкцій для медичного застосування препарату: *liebe Patientin, lieber Patient* – шановні *пацієнти*; *müssen Sie eine/n Ärztin/Arzt aufsuchen* – зверніться до *лікаря*. Під час конкретизації в початкову структуру вводиться диференційна: *Hausgemeinschaft / Mietergemeinschaft* (*колектив мешканців*) – у перекладі читаємо *робітники, пенсіонери та діти*. Досить часто перекладач, вдаючись до генералізації, прикрашає цільовий текст; отже, треба обережно використовувати цей прийом, щоб не порушувати оригінал.

Додавання та *опускання* – використовуються майже в кожному реченні. Таким чином, при перекладі на українську мову можуть зберігатися тільки перші слова в реченні, вся зайва інформація опускається, а важлива навпаки додається: *Per Software kann der aktuelle Zustand der USV verfolgt werden* / *Користувачі можуть*

також завантажити спеціальне програмне забезпечення, яке допоможе їм стежити за станом ДБЖ; Die interne Akku-Spannung beträgt 12 V= / Напруга внутрішнього акумулятора становить 12 В. Запечатаний кислотно-свинцевий акумулятор (без можливості технічного обслуговування).

Метод компенсації (уподібнення) – використовується при перекладі “промовляючих імен”. Варто лише згадати різний переклад назви роману Генріха Манна “*Professor Unrat*”: “*Вчитель Унрат*” та “*Вчитель Гнус*”. У назві автор використав прізвисько вчителя, побудоване на грі слів: “*Da er Raat hieß, nannte die ganze Schule ihn Unrat*” (слово *Unrat* має значення “сміття, нечистоти, відходи”). Перекладачка В. Ф. Станевич вирішила цю проблему відповідно до задуму автора і можливостей російської мови: “Фамилия его была *Нусс*, но вся школа называла его *Гнусом*” [7, с. 33].

Перестановка – цей тип трансформації використовується для уникнення відмінностей в граматичній системі обох мов. Послідовність речень оригіналу замінюється на більш поширену послідовність в мові-перекладі: *Nach Hause gehe ich – я їду додому*.

Спираючись на вищезазначене, необхідно підкреслити, що при перекладі текстів доцільною є певна комбінація або зрощення різних типів трансформацій. Чистих модифікацій в перекладі не існує, майже всі вони мають комплексний характер. Це означає, що в одному реченні може бути використано один, два або більше прийомів.

Для збереження колориту твору та ідіостилю автора перекладацькі трансформації необхідно використовувати таким чином, щоб охопити всі рівні еквівалентності і передати не тільки зміст та стиль оригіналу, а й його концепцію – ідейний задум твору. Саме тому переклад з концептуальної точки зору є дуже важливим, адже, як зазначає науковець А. М. Науменко: “*Jedes Wort hat in einer Nationalsprache nicht nur sein Bedeutungsfeld, sondern auch seine Valenzen, d. h. seine Möglichkeit, mit anderen Wörtern in Verbindung zu treten. Das alles schafft dem Wort ein besonderes Assoziationsfeld, das mit dem des äquivalenten Worts in einer Fremdsprache nie identisch ist und den Übersetzer in eine Fehlsituation führt, die das Konzept des Originals prinzipiell verändert*” [8, с. 93] / *Кожне слово має в національній мові не тільки своє семантичне поле, але й власну валентність, тобто здатність поєднуватися з іншими словами. Все це створює для слова особливе асоціативне поле, яке не є ідентичним (не збігається) з полем еквівалентного слова іноземною мовою, і веде перекладача в хибному напрямі, а це призводить до принципіальної зміни концепту оригіналу*.

І саме використання прийомів перекладу покликане забезпечити в певному контексті максимальне співвіднесення мовних картин світу тексту оригіналу та тексту перекладу, тобто більший ступінь адекватності трансформації реалізуються в перекладеному тексті за допомогою відповідних способів (особливих прийомів щодо визначення мовних засобів, необхідних для адекватного перекладу), які допомагають зберегти риси авторського стилю при відповідному відтворенні змісту перекладеного тексту. Ще раз узагальнимо, що ці способи, за більшістю класифікацій, охоплюють: 1) *транслітерацію та транскрипцію, калькування та добір варіантів*, необхідних для еквівалентних псевдо замін; 2) *конкретизацію й узагальнення*; 3) *логічний розвиток понять*; 4) *компенсацію*; 5) *антонімічний переклад*; 6) *запровадження слів чи опускання старих понять*; 7) *цілісно-ситуативне перетворення (заміну)* [9, с. 576-577].

На практиці виявляється, що “адекватні засоби перекладу” не завжди є адекватними. Звичайно, що в межах статті не можна відобразити всі можливості використання трансформацій, але цілком реально сформулювати деякі рекомендації, яких необхідно дотримуватися при перекладі. Науковцям та практикуючим перекладачам ще багато чого треба вивчати та аналізувати для досягнення адекватності, точніше повноцінності перекладу.

Література

1. Науменко А. М. Концептуальный перевод (на материале немецкого, русского, украинского, и белорусского языков) : [монография] / А. М. Науменко. – Николаев : Изд-во ЧГУ им. Петра Могила, 2013. – 420 с.

2. Латышев Л. К. Курс перевода: эквивалентность перевода и этапы его достижения / Лев Константинович Латышев. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Леонид Степанович Бархударов. – Москва : “Международные отношения”, 1975. – 240 с.
4. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Яков Иосифович Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 214 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – 237 с.
6. Латышев Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Лев Константинович Латышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр “Академия”, 2005. – 320 с.
7. Гильченко Н. Л. Практикум по переводу с немецкого на русский. / Н. Л. Гильченко – Спб.: КАРО, 2006. – 368 с.
8. Naumänko A. M. Das konzeptuelle Übersetzen: Goethes “Faust“ in ostslawischer Übersetzung./ Anatolij Maxymovyč Naumänko – Zaporizž’a: Staatliche Universität Zaporizž’a, 1999. – 113 S.
9. Кияк Т. Р. Перекладознавство (німецько-український напрям) : підручник для студентів вищ. навч. закл. / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – 3-е вид., доп. і перероб. – Чернівці : Видавничий дім “Букрек”, 2014. – 640 с.

УДК 811.112.2'38

ФЕНОМЕН ІДІОЛЕКТУ ТА ПРОБЛЕМА ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ**Муратова В. Ф.**

У статті мова йде про актуальну в останній час проблему співвідношення перекладознавства та лінгвостилістики у дослідженні індивідуальної стилізованої манери окремого письменника. Висловлюється думка про необхідність створення цілісного аналізу ідіолекту автора на основі різних підходів. Також значна увага надається критичним працям, присвяченим перекладу, і проводиться теза про складнощі відтворення ідіолекту письменника у художніх творах.

Ключові слова: ідіолект, ідіостиль, стилізована манера, переклад, стилістична манера, труднощі перекладу, майстерність перекладача.

В статье речь идет об актуальной в последнее время проблеме соотношения переводоведения и лингвостиллистики в исследовании индивидуального стилизованой манере отдельного писателя. Высказывается мнение о необходимости создания целостного анализа идиолекта автора на основе различных подходов. Также значительное внимание уделяется критическим работам, посвященным переводу, и проводится тезис о сложности передачи идиолекта писателя в художественных произведениях.

Ключевые слова: идиолект, идиостиль, стилистическая манера, перевод, трудности перевода, мастерство переводчика.

The article deals with the topical problem of translation, stylistics and linguistics which is dedicated to the research of the individual style of a certain writer. It is stated the importance of integral and full analysis of the individual style on the basis of different scientific approaches. Besides, the significant attention is given to the critical works. All this is illustrated in the author's language.

Key words: idiolect, individual style, the manner of writing, translation.

У сучасних лінгвостилістичних дослідженнях значна увага відводиться дослідженню проблеми індивідуально-авторської картини світу. Втіленням індивідуально-авторської картини світу, на думку багатьох лінгвістів, є індивідуально-авторський стиль: Е. Бенвеніст, М. П. Брандес, Ж. Вандрієс, Г. О. Винокур, В. Гумбольдт, Ю. Н. Караулов, В. А. Кухаренко, Г. Лерхнер, В. Матезіус, Г. Пауль, Ф. де Сосюр, К. Фосслер, А. А. Шахматов та інші. Усі вони так чи інакше доходили висновку, що мовлення автора реалізується лише в ідіолекті.

Проблема ідіолекту, у свою чергу, перебуває в центрі уваги багатьох сучасних мовознавців, а саме – Ю. Д. Апресяна, Н. С. Болотнової, І. Р. Гальперіна, О. І. Горшкова, В. П. Григор'єва, С. Т. Золяна, І. І. Ковтунової, Н. О. Купіної, Ю. І. Левіна, В. А. Лукіна, О. О. Некрасової, Ю. Б. Орлицького, О. І. Северської, Л. Н. Синельнікової та ін.

Роль письменника у розвитку національної мовленнєвої культури визначається, по-перше, "відкриттям" і залученням нових, ще не освоєних літературною мовою художніх засобів, що розширюють самі межі і можливості літературної мови, по-друге, оригінальністю й своєрідністю творчої манери висловлення, новаторством у галузі мистецтва образного слова [3, с. 292]. Але при перекладі художнього твору саме перекладач постає тим, хто здатний відтворити особливості мовної картини автора оригіналу, донести до читацької аудиторії головну думку тексту, а також розкрити специфіку самої перекладацької діяльності як такої. Тому доречним буде назвати перекладача митцем, який здатний ухопити своєрідність авторського задуму і відтворити його у мові перекладу.

Поняття "ідіостиль" та "ідіолект", які по-різному визначаються дослідниками і, відповідно, підпадають у різні співвідношення з поняттям мови, тексту та "мовної особистості" [1, с. 84], знаходяться в останні часи у центрі уваги лінгвістичної поетики. Це пов'язано із збільшенням інтересу до проблем індивідуальної

мовної творчості. У вітчизняній лінгвістиці 20 століття поняття “індивідуального стилю” та “мовної особистості” пов’язують передусім з іменем В. В. Виноградова, хоча паралельний розвиток ідей цілісного опису творчої мовної особистості можна знайти також у роботах Р. О. Якобсона, Ю. М. Тинянова, М. М. Бахтіна, Б. М. Ейхенбаума, В. М. Жирмунського. Вивчення “мови і стилю” у вітчизняній науці розпочалось у 1940-х роках, відколи академік Л. Щерба запропонував лінгвістичний аналіз художнього тексту. Він став одним з перших, хто розглядав конкретну мовну діяльність у межах загальнонародної мови. Про співвідношення загального та індивідуального свого часу писали Р. Будагов, В. Кухаренко, Т. Баталова, О. Мороховський, О. Воробйова, І. Колегаєва та інші. які наголошували на тому, що в найтипівішому завжди є момент особливого [4, с. 7].

Погляди на те, що ж таке ідіостиль, сьогодні дуже відрізняються один від одного. Так, Іванов В. В. вважає, що ХХ ст. характеризується розвитком “семіотичних ієр”, які призводять до появи у творчої особистості декількох мов. Такий погляд на ідіостиль суперечить Гідіну С. І., який стверджує, що за широким “діапазоном мовних перетворень” творчої індивідуальності завжди можна побачити “структуротворчий стрижень творчості” [5].

Ліверські Р. протиставляє індивідуальні та загальноприйняті (формальні) чинники, при цьому до індивідуальних відносить “душевні схильності, рік, професію тощо”, а до формальних – “мовну систему, епоху або навіть короткий проміжок часу, націю, соціальну групу, до якої належить письменник, мовну ситуацію тощо” [6, с. 452]. Ліверські Р. наголошує на тому, що кожний з цих чинників спричиняє створення особливого стилю, який у різних текстах, у різних авторів виявляється з неоднаковою інтенсивністю. У такий спосіб, перекладач художнього тексту повинен вміти побачити різні ступені інтенсивності індивідуального мовлення автора від твору до твору. Наприклад, романи та оповідання П. Зюскінда з 80-их років ХХ ст. та його прозові твори 2005-2006 років вельми відрізняються за стилем та різним ступенем вираження постмодерністської манери письма. Перекладач, працюючи з текстами письменника має враховувати цей факт, і має побачити ті зміни, які відбулися у мовній картині автора. Яскравим прикладом останнього може слугувати переклад есе П. Зюскінда “Über Liebe und Tod” [7] (дослівно – “Про любов та смерть”), проте російський перекладач Ейвадіс Р., який працював над текстом твору, передав його назву як “В поисках любви”, зовсім позбувшись другої половини назви “смерть”. Якщо подивитися на сам твір, стає зрозумілим, що у П. Зюскінда смерть є квінтесенцією любові і навпаки. Але варто відмітити, що сам текст перекладу зроблено вдало і основні особливості ідіолекту автора перекладачеві вдалося ухопити.

Ідіолект П. Зюскінда тісно пов’язаний з постмодерністською манерою письма, що характеризуються нелінійністю, подвійним кодуванням, інтертекстуальністю та ірраціональністю і які є виявом постіндустріальної епохи, епохи розпаду цілісного погляду на світ, руйнування систем – світоглядно-філософських, економічних, політичних. Функціонування різноманітних засобів у мовленні П. Зюскінда (гіперболи, повторів, перерахування) сприяє створенню ефекту “надмірності”, “перебільшення”, що є типовою ознакою постмодерністських творів. Аналіз таких художніх засобів, як повтор, перерахування, синтаксичні конструкції з однорідними членами та умовним способом підтвердив еволюцію стилю письменника від першого роману “Контрабас” до есе-оповідання “Про любов та смерть”. Виявлено, що з плином часу і розвитком індивідуальної стильової манери автора, заявлені в перших творах лексико-граматичні особливості, досягають в останніх емоційно-експресивного забарвлення і частотного використання, що свідчить про остаточне формування мовної картини світу німецького письменника і є доказом приналежності П. Зюскінда до постмодерністського напрямку літератури [4, с. 14-16]. Це в свою чергу, впливає на розбіжності у перекладі його ранніх творів, та оповідань останніх років. Не можна не помітити більш великих за змістом і формою синтаксичних конструкцій, що ускладнюють сам процес перекладу, змушуючи транслятора відшукувати альтернативні варіанти передачі індивідуальних особливостей ідіолекту автора.

У статті було обрано для дефініції індивідуальної манери П. Зюскінда термін “ідіолект”, який означає мотивований вибір автором певних художніх засобів заради прагматичного впливу на читача, створення емоційного резонансу. У контексті роботи стверджується, що ідіостиль включає в себе ідіолект, вивчення

якого висвітлює особливості індивідуального стилю як цілісної системи. Ми дотримуємося думки про те, що ідіостиль включає в себе ідіолект, вивчаючи який можна зробити висновки про особливості ідіостилу як цілісної системи. Тому і при перекладі ідіолект виступає частиною більш загального й змістовного ідіостилу, який можна простежити тільки на всій творчій спадщині окремого автора. Ось чому наш відомий український перекладач Петро Рихло так вдало передає поетику й “дух” віршів П. Целана. Поясненням цього може бути та велика безліч наукових праць, розвідок, декілька монографій присвячених постаті поета. П. Рихло майже 15 років займався вивченням стилю П. Целана, що не могло не вплинути на якість його перекладів.

До складнощів, пов'язаних з перекладом індивідуального стилю, можна віднести багатий, різноманітний лексикон. Якщо лексика наукової, офіційно-ділової, розмовної мови відносно обмежена тематично і стилістично, то лексика художнього стилю є принципово необмеженою. Тут можуть використовуватися засоби інших стилів – терміни, офіційні вирази, розмовні слова і звороти, публіцистику. Звісно, що всі ці різноманітні засоби підлягають естетичній трансформації, виконують певні художні завдання, використовуються у своєрідних комбінаціях. Однак принципових заборон стосовно використання лексики не існує.

Вибір автором лексичних одиниць у художньому тексті залежить від декількох факторів. Найважливішими можна вважати такі три: властивості позамовної дійсності, специфіку структури мови та ставлення автора до об'єктів навколишньої дійсності.

Різнорманітність об'єктів, явищ та відношень позамовної дійсності викликає необхідність існування в мові різноманітних засобів найменування цих об'єктів, властивостей та відношень між об'єктами. Звідси випливає, що вживання тієї чи іншої лексичної одиниці в тексті буде залежати, насамперед, від того, які об'єкти зовнішнього світу описує автор. Однак кожна мова володіє специфічним набором лексичних засобів позначень об'єктів зовнішнього світу, і тому реалізація в тексті тієї чи іншої лексичної одиниці буде залежати від вибору того чи іншого засобу. Нарешті, вибір певної лексичної одиниці з числа тих, якими характеризується лексична система певної мови, може бути зумовленим ставленням автора до предметів, які він зображає у своєму творі [2, с. 7].

Оскільки текст є результатом добору засобів мови, то на нього впливають багато факторів: особистість автора, тема, форма викладу, закони мови, жанру, стилю. І від майстерності перекладача буде залежати наскільки вдалим виявиться його переклад.

У статті ототожнюються поняття “індивідуального стилю” й “ідіостилу” і протиставляється терміну “ідіолект”, який є дещо вужчим за попередні два і характеризується більшою стійкістю й визначеністю. Отже, можна дійти висновку, що ідіостиль за своєю суттю стосується всієї творчої спадщини, і, у зв'язку з цим, характеризується більшою системністю, ієрархічною організованістю, обмеженою впорядкованістю елементів, ніж ідіолект.

Перспективним вважається вивчення драматичних текстів П. Зюскінда у межах лінгвостилістики та перекладу тексту, які так само, як і прозові твори письменника характеризується інтертекстуальністю та зв'язком із сучасними постмодерністськими техніками письма.

Література

1. Виноградов В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – М.: Изд-во худ. лит-ры, 1959. – С. 84.
2. Волошук В. І. Лінгвостилістичні особливості ідіолекту З. Ленца в малих епічних жанрах : Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / Вікторія Іванівна Волошук. – Львів, 2004. – 20 с.
3. Жолковский А. К. Инварианты – Тема – Приемы – Текст / Александр Константинович Жолковский // Работы по поэтике выразительности. – М. : АО Издательская группа "Прогресс", 1996. – С. 290–308.
4. Муратова В. Ф. Ідіолект Патріка Зюскінда : лексико-граматичний і стилістичний аспекти : Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / Валерія Факімівна Муратова. – Херсон, 2012. – 19 с.

5. Энциклопедия "Кругосвет". Гуманитарные науки. Лингвистика – Режим доступа:
www.krugosvet.ru/articles/76/1007657/1007657a1.htm.
6. Liwerski, R. Art "Stil" / Rut Liwerski // Handlexikon der Literaturwissenschaft. – München, 1974. – 675, [452–461] S. 4.
7. Süskind Patrick. Über Liebe und Tod. Diogenes Verlag, Zürich, 2005 – 61 S.

УДК 311.112.2'255.4

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НОВЕЛИ ГЕОРГА БЮХНЕРА “ЛЕНЦ” ТА ЇХ ЗБЕРЕЖЕННЯ В ПЕРЕКЛАДІ**Ніколащенко Ю. А.**

У даній статті проаналізовано стилістичні особливості новели відомого німецького письменника – романтиста Георга Бюхнера “Ленц” та збереження їх у перекладі А.В. Карельським. В основу твору покладена реальна історія письменника 18 ст. та прибічника руху “Буря і натиск” Якоба М. Ленца. Як письменник – романтист, Г. Бюхнер зупиняє свій вибір на божевільному герої, зображуючи його душевний та емоційний стан, у свідомості якого нібито панують два світогляди, які представлені автором на стилістичному рівні.

Ключові слова: романтизм, світогляд, письменник – романтик, стилістичні особливості.

В данной статье проанализированы стилистические особенности новеллы известного немецкого писателя – романтика Георга Бюхнера “Ленц” и сохранения их в переводе А. В. Карельского. В основу произведения положена реальная история писателя 18 ст. и приверженца движения “Штурм и буря” Якоба М. Ленца. Как писатель – романтик, Г. Бюхнер останавливает свой выбор на сумасшедшем герое, показывая его душевное и эмоциональное состояние, в сознании которого как будто бы присутствуют два мировоззрения, которые представлены автором на стилистическом уровне.

Ключевые слова: романтизм, мировоззрение, писатель – романтик, стилистические особенности.

This article analyses stylistic peculiarities of the short novel ‘Lenz’ by famous German writer-novelist George Buhner and their keeping in translation by A. V. Karelskyu. The real story of the writer of the 18-th century and a supporter of movement ‘Sturm und Drang’ Jacob M. Lenz. is a plot of this work. As a writer-novelist G. Buhner makes his choice on the crazy hero, showing his spirit and emotional state, as if in his consciousness there are two worldviews, which are presented by the author on stylistic level.

Key words: Romanticism, worldview, writer-romanticist, stylistic peculiarities.

Одним із самих найяскравіших представників періоду раннього реалізму в німецькій літературі вважається німецький драматург та письменник Георг Бюхнер (1813–1837 рр.). В XIX ст. його ніхто не вважав великим письменником, його твори не видавалися та не вивчалися. Але вже в XX ст. з’явився інтерес до творчості письменника “Бюхнер был выдающимся социально-политическим мыслителем, по остроте и последовательности понимания истории он намного превзошел современный ему уровень историко-философских обобщений. Будучи революционным демократом, Бюхнер оставался не только теоретиком: он принимал непосредственное участие в революционной деятельности. И наконец, он был талантливым публицистом и писателем, пролагавшим новые пути немецкой драме” [6, с. 36]. В західному літературознавстві зацікавленість творчістю письменника проявилася в 50-ті роки минулого століття та досліджувалася такими німецькими вченими як Н. Mayer, J. Hausschild, M. Besse, P. Gerhard Knapp, P. Poppe, H. Poschmann, а також російськими літературознавцями як, Є. Я. Тураєва, Н. Я. Берковський, Є. В. Москвіна, Й. Шмідт. В українському літературознавстві творчість письменника є малодослідженим явищем. В 30-ті роки XIX ст. в літературі німецький романтизм як літературний напрям і як світогляд зазнав краху і тому в літературі розпочався пошук нових шляхів і форм. І такий “перехідний” стан в літературі відобразився в новелі Георга Бюхнера “Ленц” (“Lenz”).

Метою цієї статті є аналіз стилістичних особливостей новели “Ленц” мовою оригіналу та збереження їх у перекладі А. В. Карельським.

В основу новели “Ленц” покладена реальна історія перебування Ленца в Вальдерсбахі (20.I - 8.II.1778) в гостях у пастора Оберліна під час загострення його душевної хвороби. Неабиякий інтерес як до письменника XVIII ст., так і до прибічника руху “Буря і натиск” Якоба М. Ленца визначив головного героя твору. Автор новели бере за основу фрагмент із біографії поета, який пов’язаний з його божевільням та спробами самогубства, який нібито перегукується з однією із тем романтичних творів. Адже як відомо, що божевільний – це характерний герой творів пізнього романтизму. Його поява в літературі зумовлена переломом світогляду романтиків та водночас відмовою від оптимістичного сприйняття світу, в якому сили земної та небесної природи поєднанні воедино і світ наповнюється змістом, який відкриває генію, поету, письменнику божественні знаки. А усвідомлення примарності можливостей геніальної особи призводить до роздвоєння його світосприйняття на земний та грішний і небесний та ідеальний, а також до роздвоєння індивідуальності, яке веде до жорсткого, непримиримого конфлікту особи з суспільством. Бюхнер не відступає від традицій романтизму та зупиняє свій вибір на божевільному герої, але на відміну від своїх попередників, автора цікавить скоріше всього не зовнішній конфлікт геніальної особи зі світом, а внутрішній розлад героя. Незвичний тип оповіді, який використав Бюхнер в своїй новелі, дійсно виявився новаторським в літературі пізнього романтизму. Всі зовнішні, небагаточисленні події передаються читачу через призму нездорової свідомості героя і тільки на початку тексту з’являється об’єктивний, публіцистичний голос автора: “*Den 20. ging Lenz durch’s Gebirg.*” Позиція відстороненості автора від передачі подій дає змогу передавати душевний стан головного героя, у свідомості якого нібито панують два світогляди. Наявність цих світоглядів представлена в новелі не на сюжетно – образному рівні, а на стилістичному. “В романтическом искусстве перед нами, следовательно, два мира. С одной стороны, мы имеем здесь духовное царство, завершенное в себе, душу, внутри себя примиренную с обществом. С другой стороны, перед нами царство внешнего как такового, освобожденного от прочно скрепляющего его соединения с духом; внешнее становится теперь целиком эмпирической действительностью, образ которой не затрагивает души” [4, с. 49].

Важливим на нашу думку є аналіз стилістичних особливостей твору та відтворення його у перекладі.

Аналізуючи стилістичні особливості літератури пізнього романтизму, на думку літературознавців, “чітко просліджується не просто фіксований, традиційний набір синтаксичних засобів, а сукупність продуктивних і часто вживаних експресивно та емоційно насичених синтаксичних побудов у художньому мовленні письменників-романістів, причому ці мовні одиниці забезпечують особливу виразність тексту та виконують певні стилістичні функції у сприйнятті, розумінні й актуалізації змісту” [7, с. 327].

У своєму творі як структурно-змістовій та мовленнєво-художній єдності, письменник освоює мовні ресурси, творчо їх використовує та встановлює нові ієрархічні і єдино спрямовані асоціативно – смислові зв’язки згідно з власним задумом. Звідси випливає необхідність пильної уваги до виявлення та відтворення цільовою мовою семантичних навантажень художньо – образних мовленнєвих одиниць, у кожному з яких автор вкладає суб’єктивне бачення навколишнього світу чи його індивідуально – авторську оцінку, одухотворяючи в цілому художньо – образний і мовленнєвий контекст твору.

Проблема особливостей стилістичних фігур та стилістичного синтаксису відіграє надзвичайно велику роль у стилістичній організації тексту. “Усі рівні мовної структури беруть участь у стилетворенні, однак синтаксичний сприяє об’єднанню в єдину систему елементів усіх мовних рівнів” [3, с. 19].

Про важливість аналізу синтаксису художнього твору підкреслювала В. А. Кухаренко “синтаксис не тільки визначає стиль” [7, с. 327], а й взагалі всю писемність, яку автор розглядає, як “конгломерат речень” [7, с. 327]. Саме на рівні стилістичного синтаксису найяскравіше проявляється своєрідність стилю Г. Бюхнера. В новелі вживаються усі групи стилістичних фігур та синтаксису таких як, редукція синтаксичної структури; експансія синтаксичної структури; трансформація структури речення та свідоме порушення порядку слів у реченні. У своєму творі “Ленц” автор використовує такі прийоми стилістичного синтаксису, як полісиндетон,

асиндетон та еліпси, які слугують засобами для зображення душевного та емоційного стану головного героя, його почуттів та думок. В перекладі стилістичний прийом полісиндетон не зберігається, а поділений перекладачем на смислові частини, а структура простого речення – асиндетону – залишається незмінною.

Er hatte sich ganz vergessen. Nach dem Essen nahm ihn Kaufmann bei Seite. Gegen Abend wurde Oberlin zu einem Kranken nach Bellefosse gerufen. Es war gelindes Wetter und Mondschein. Auf dem Rückweg begegnete ihm Lenz.

Он почти обо всем забыл. После обеда Кауфман отвел его в сторону. Отец Ленца просил его уговорить сына вернуться. К вечеру Оберлина позвали к больному в Бельфосс. Было тепло, светила луна. На обратном пути он встретил Ленца.

До стилістичних ресурсів простого речення належать: спосіб вираження членів речення, порядок слів, використання однорідних членів речення та засоби зв'язку між ними, різновиди простих речень, стилістичні фігури художнього мовлення є наслідком свідомого вибору письменника з метою вплинути на читача.

Ідіостиль письменника-романтика Г. Бюхнера характеризується полісинтетичним та асиндетичним зв'язками. "Полисиндетическая связь как разновидность сочинительной соединяет большое количество перечисленных элементов, сопровождая каждый союзом *und, oder, aber*. Асиндетическая сочинительная связь соединяет отдельные члены предложения без помощи союза между ними..." [3, с. 71]

Еліптичні конструкції як в оригіналі так і в перекладі відрізняються особливою експресивністю.

"Sein Sie mir willkommen, obschon Sie mir unbekannt.." – Ich bin ein Freund von ... und bringe Ihnen Grüße von ihm. "Der Name, wenn's beliebt" ... Lenz "Ha, ha, ha, ist er nicht gedruckt? Habe ich nicht einige Dramen gelesen, die einem Herrn dieses Namens zugeschrieben werden?"

Милости просим, мы рады познакомиться с вами. - Я приятель Кауфмана, он велел вам кланяться. - Ваше имя, если позволите? - Ленц.

– Уж не сочинитель ли? Помнится, мне случалось читать пьесы, подписанные этим именем.

Таким чином, при перекладі даного твору перекладач намагається відтворити у перекладі домінуючі особливості стилю оригіналу, не дотримуючись формальної точності, до того ж він не зберігає редукцію синтаксичної структури, а саме полісинтетичного зв'язку. В межах усього художнього твору наявні такі стилістичні структурні елементи, які важливі для втілення індивідуального авторського задуму.

Література

1. Берковский Н. Я. О романтизме и его первоосновах / Н. Я. Берковский // Проблемы романтизма. – М., 1970. – С. 5-18.
2. Бойко Ю. Частота вживання підрядних речень як параметр авторського та функціонального стилів / Ю. Бойко // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Вип.. 165-166: Германська філологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 245-259.
3. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник / Маргарита Петровна Брандес. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. –304 с.
4. Волков И. Ф. Романтизм как творческий метод / И. Ф. Волков // Проблемы романтизма. – М., 1970. – С. 49.
5. Горнунг Б. В. Несколько соображений о понятии стиля и задачах стилистики / Борис Владимирович Горнунг // Проблемы современной филологии: Сборник статей к семидесятилетию В. В. Виноградова. – М.: Наука, 1965. – С. 86-93.
6. Гофман Э. Т. А. Собрание сочинений: В 6 тт. – М., 1994. – Т. 1. – С. 36.
7. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. / В. А. Кухаренко – Л.: Просвещение, 1988. –С. 327.
8. Москвина Е. В. Художественный мир Г. Бюхнера. / Е. В. Москвина – М.: Прометей, 2007. – 200 с.
9. Шмидт Й. Повесть Георга Бюхнера "Ленц" // Немецкая литература между романтизмом и реализмом (1830-1870). / Сост. Й. Шмидт, проф. А. Г. Березина; перевод Е. Парфеновой. – Спб.: Бельведер, 2003. – С. 534-555.

УДК 81'255:(808.7+61)

КВАЛІТАТИВНЕ СПОСТЕРЕЖЕННЯ В МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ МЕДИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Поворознюк Р. В.

Стаття визначає місце квалітативного спостереження в загальній методології досліджень медичного перекладу. Формулюються вимоги до компетенції медичного перекладача, якості текстів, призначених для цільової аудиторії пацієнтів. Особлива увага приділяється ролі перекладу в розвитку медичної обізнаності цільової аудиторії. Розглядаються механізми крос-культурної адаптації медичних перекладів.

Ключові слова: квалітативне спостереження, медична обізнаність, крос-культурна адаптація, крос-культурне зіставлення, лінгвістична валідація.

Статья определяет место квалитативного наблюдения в общей методологии исследований медицинского перевода. Формулируются требования к компетенции медицинского переводчика, качеству текстов, предназначенных для целевой аудитории пациентов. Особое внимание уделяется роли перевода в развитии медицинской осведомленности целевой аудитории. Рассматриваются механизмы кросс-культурной адаптации медицинских переводов.

Ключевые слова: квалитативное наблюдение, медицинская осведомленность, кросс-культурная адаптация, кросс-культурное сопоставление, лингвистическая валидация.

The article examines specific status of the qualitative observation within the general methodology of medical translation studies. Requirements as for the competence of medical translator and quality of the target texts intended for the patients are described. The role of medical translation in raising the level of the target audience's health literacy is highlighted. The mechanisms of medical translations' cross-cultural adaptation are explored.

Key words: qualitative observation, health literacy, cross-cultural adaptation, cross-cultural comparison, linguistic validation.

Світові дослідження в галузі медичного перекладу відносяться до так званих “квалітативних” методик спостереження (qualitative observational methods). Н. Мейс і К. Поуп вказують на те, що в епідеміології спостереження утворюють групу неекспериментальних методик, у клініці – це методика ведення пацієнта з контролем перебігу хвороби, тоді як у лінгвістиці та перекладі – систематичне детальне вивчення поведінкових і мовних особливостей суб'єкта [10, с. 182]. Тому, стверджуючи, що в методології дослідження медичного перекладу представлено квалітативне зіставлення, ми розширюємо сферу аналізу, поєднуючи традиційне мовознавство з теорією дискурсу, соціо- й психолінгвістикою тощо.

Квалітативне зіставлення, на думку Дж. Голстейна та Дж. Губріума, є найбільш швидким і ефективним методом дослідження текстів про стан суб'єктів, що не здатні або не уповноважені породжувати подібні тексти самостійно [4]. На користь даної методики свідчать ряд чинників, зокрема дослідник здобуває великий ступінь контролю над процесом (що відображається в переконливості результатів), перекладач допомагає встановити двосторонній зв'язок між дослідником і суб'єктом, суб'єкт несе обмежену або мінімальну відповідальність за результати (останній чинник особливо важливий тоді, коли респондент не здатен самотужки описати свій стан внаслідок перенесеної недуги або старечої недієздатності).

Вірогідність отриманих даних підтверджується трьома критеріями: суб'єкти, що їх генерують, самі перебували в описаних умовах, описи їх стану є достатньо повними й детальними, а також, на що вказує К. Мальтеруд,

максимально варіативними [8]. Останній критерій передбачає залучення суб'єктів із різноманітних мовних, етнічних і культурних середовищ, отже, виступає передумовою застосування медичного перекладу. Наприклад, В. Мойл пише про те, що дані квалітативних досліджень не повинні забарвлюватися особистими судженнями перекладача й дослідника, що впливають з їхнього попереднього досвіду, теоретичних уявлень, гіпотез або припущень щодо описаної ситуації або явища [10]. Однак повністю уникнути впливу вищевказаних чинників неможливо.

Не менш важливу роль мають лаконічність запитань та розгорнений характер відповідей, безупинна інтерпретація отриманих даних, тобто дослідник уточнює, чи правильно він зрозумів відповіді суб'єкта, задаючи додаткові запитання перекладачеві та через нього суб'єкту. Мовленнєва творчість пацієнтів у оригіналі є зразком "само-комунікації" (self-communicating, суб'єкт розповідає про себе власною мовою), це автономний завершений текст [7].

Вимоги до ролі перекладача в квалітативному спостереженні включають пасивність, невтручання в процес генерації даних, забезпечення контакту між дослідником та пацієнтом і час від часу уточнення інформації. Такі вимоги висувують зокрема *Journal of Advanced Nursing* і *Journal of Clinical Nursing* до перекладачів, що беруть участь у феноменологічних дослідженнях. Ступінь участі суб'єктів зазначається в інклюзивних та ексклюзивних критеріях (включення та виключення), серед яких вік пацієнтів, стан здоров'я, володіння мовою, якою ведеться квалітативне спостереження, здатність до комунікації, здатність надавати інформовану згоду. Фонові знання в галузі медицини також необхідні, принаймні на елементарному рівні, хоча й не завжди зазначаються в критеріях інклюзивності.

Іноземні дослідники все частіше пропонують термін "медична обізнаність" (health literacy) для опису масиву знань, необхідних сучасній людині для формулювання вимог, пов'язаних зі сферою охорони здоров'я. Ці знання формуються внаслідок просвітницької діяльності медичної спільноти та комунікативного досвіду, що є комплексом когнітивних та соціальних навичок, спрямованих на отримання й застосування інформації, здатної покращити стан здоров'я пацієнтів [12]. За визначенням К. Соренсен та ін., "медична обізнаність пов'язана із загальною обізнаністю суб'єкта й включає знання, мотивацію й компетенцію, необхідні для здобуття, розуміння, оцінки й застосування медичної інформації з метою винесення суджень і прийняття рішень щодо охорони здоров'я, профілактики захворювань, покращення стану здоров'я, задля підтримання й вдосконалення якості життя протягом усього існування суб'єкта" [15].

Як випливає з даного визначення, концепція медичної обізнаності рівноправно представлена в трьох царинах: 1) охорони здоров'я, де медична обізнаність означає здібність до отримання інформації з медичних та клінічних питань, розуміння, тлумачення й оцінки медичної інформації, прийняття поінформованих рішень і виконання порад лікаря, 2) профілактики захворювань, де вона означає здібність до отримання інформації про фактори ризику, її розуміння, тлумачення й оцінки, а також прийняття рішень про захист від факторів ризику, 3) покращення стану здоров'я, де вона означає регулярне ознайомлення з новими даними про соціальні й фізичні складові концепту "здоров'я", їх розуміння, тлумачення й оцінку, прийняття рішень, пов'язаних із соціальними й фізичними складовими концепту "здоров'я", участь у організованих заходах [15]. Як бачимо, в кожній із наведених царин чільне місце посідає категорія "тлумачення" або "інтерпретації", яка передуює етапові перекладу й у рамках герменевтичної теорії створює базу перекладацького аналізу тексту, адже без правильного витлумачення тексту МО неможливий якісний переклад.

Задля перевірки ступеня медичної обізнаності й поділу пацієнтів на групи відповідно до цього критерію були розроблені опитувальники *Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine (REALM)*, *the Test of Functional Health Literacy (TOFHLA)*, *the Newest Vital Sign (NVS)*, *the European Health Literacy Survey Questionnaire (HLS-EU-Q)* тощо. Більш детально реалізацію медичної обізнаності в умовах реального життя та її вплив на роботу системи охорони здоров'я досліджують *the National Assessment of Adult Literacy survey (NAAL)*, *the Critical Health Competence Test (CHC)*, *the Swiss Health Literacy Survey*, *the Health Literacy*

Management Scale (HeLMS), the Health Literacy Questionnaire (HLQ). Цікаво, що окрім навичок з осягнення наукової інформації й здатності приймати рішення щодо власного добробуту й здоров'я, опитувальники також тестують суто лінгвістичні параметри – наприклад, здатність розпізнати медичні терміни в тексті, правильно їх вимовляти тощо.

Натомість в Україні ми змушені вказати на майже повну відсутність просвітницької роботи з пацієнтами, на що прямо вказує, зокрема, брак власних або перекладених версій подібних опитувальників. Інформацію ж про різні інновації у відповідних галузях медицини лікарі отримують із матеріалів конференцій, статей та інструкцій, розпоряджень (Guidelines) міжнародних організацій, як правило в перекладі. Таким чином, говорячи про рівень медичної обізнаності в Україні серед населення без спеціальної освіти, ми маємо на увазі перш за все перекладачів, що працюють у царині медичного перекладу.

Роль перекладу в поширенні медичної обізнаності важко переоцінити. Спираючись на дані порівняльного мовознавства, А. Пим пише про те, що в санскриті та хінді слово на позначення перекладу *anuvad* означало “повторення через деякий час”, тобто підкреслювалася відмінність між текстом МО та МП не в локальному, а в темпоральному аспекті. “Переклад – це швидше постійне удосконалення й уточнення, аніж передача інформації від однієї культури до іншої” [13, с. 2]. Автор вживає вираз “physical movement across cultures”, тобто “(справжній) інформаційний потік від однієї культури до іншої”.

Саме виходячи з вимог постійного уточнення й удосконалення інформації в перекладі, А. Суейн-Вердье та ін. пропонують розділити процес медичного перекладу на кілька етапів: 1) відбір перекладачів різної спеціалізації для роботи над єдиним текстом (оптимальною він вважає групу з 5-7 чоловік, які обговорюватимуть чорнові варіанти перекладу між собою), 2) інформування їх щодо функції медичного тексту в культурі оригіналу, його змісту, стильових характеристик та цільової аудиторії, 3) інформування щодо вимог до перекладу (концептуальна еквівалентність, доступність, прийнятність формулювань (acceptability of wording), 4) залучення досвідченого координатора, який слідкуватиме за виконанням вимог, 5) перевірка зрозумілості текстів МП, що призначені для аудиторії нефакхівців (пацієнтів), на групі суб'єктів без медичної освіти, яких ознайомлюють виключно з перекладеною версією, щоб їхнє сприйняття тексту не було забарвлене уявленнями про те, що нібито малося на увазі. У фокусній групі працює координатор, який перевірятиме, чи збережене оригінальне значення термінів та структури тексту, 6) складення детального звіту з урахуванням еквівалентів, запропонованих нефакхівцями, та змін, запроваджених у текст [17, с. 28].

Цікаво, що А. Суейн-Вердье та ін. вважають найкращими перекладачами викладачів іноземної мови, оскільки “вони, як ніхто, розуміють важливість точних формулювань для передачі змісту” [17, с. 28], а також рекомендують запросити до групи перекладачів хоча б одного суб'єкта, який володіє МО як рідною (найчастіше це представник організації-замовника). Натомість залучення медиків або науковців не обов'язкове, бо координатор володітиме всією необхідною інформацією, знатиме як МО, так і МП, а також у перспективі складатиме текст звіту [17, с. 29]. Крім того, автори стверджують, що науковці нерідко схильні ускладнювати текст МП професіоналізмами.

Залучення до процесу редагування перекладів нефакхівців у галузі медицини може призвести до неочікуваних результатів. Зокрема, культурні відмінності в сприйнятті тих чи інших концептів призводять до виникнення хибних конотацій, що не спадали на думку професійним перекладачам. А. Суейн-Вердье та ін. ілюструє своє твердження діадою слів *embarrassed* (анг.) та *embarrassé* (фр.) [17, с. 29], що лише в деяких контекстах можуть вважатися взаємозамінними еквівалентами.

Дослідження якості медичних перекладів в аспекті квалітативного спостереження може здійснюватися за допомогою двох методик: крос-культурної адаптації та крос-культурного зіставлення. Ф. Гілемін та ін. наполягають на тому, що ці методики не можна плутати, оскільки вони засновуються на принципово відмінних гіпотезах [1, с. 1425]. Адаптація зорієнтована на дослідження поширеності певного феномену в різних культурах, тобто концепт, описаний однією

мовою, адаптується до функціонування в іншій культурі. Крос-культурне зіставлення вивчає відмінності у виявах того чи іншого феномену в різних культурах. Дослідження відмінностей стає можливим тільки на основі порівняння еквівалентних перекладів, а отже етап крос-культурної адаптації завжди передує зіставленню. Цікавим у цьому аспекті є твердження Ф. Гілеміна та ін. про особливості перекладу для іммігрантів. Навіть ті латиноамериканці, які проживали в США досить довгий час, розуміли англійську мову й вільно розмовляли нею, все одно оцінювали якість життя, виходячи із критеріїв країни їхнього походження. Тому дослідники пропонують проводити крос-культурну адаптацію перекладів з огляду на рідну мову й культуру емігрантської спільноти, проте керуючись прийнятими в Америці принципами та категоріями [1, с. 1420].

Міжнародна організація, що відповідає за адаптацію й лінгвістичну валідацію перекладених текстів, призначених для пацієнтів, має назву International Society for Pharmacoeconomics and Outcomes Research (ISPOR). Саме вона ініціювала створення в січні 2007 р. Translation and Linguistic Validation Task Force (Спеціальної комісії з перекладу та лінгвістичної валідації) й розробила Принципи перекладу та культурної адаптації матеріалів, призначених для пацієнтів (Principles of Good Practice for the Translation and Cultural Adaptation Process for Patient-Reported Outcomes (PRO) Measures), що увійшли до звіту Спеціальної комісії ISPOR (Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation). У звіті були, зокрема, окреслені три важливих напрямки діяльності Організації, пов'язані з медичним перекладом: 1) відбір мов перекладу, 2) аналіз методик перекладу, що застосовуються в різних країнах, 3) збір матеріалів для перекладознавчого дослідження.

Відбір мов перекладу – чинник, зумовлений економічними мотивами. Більшість дослідницьких організацій не готові платити за проведення адаптації та лінгвістичної валідації медичного тексту, призначеного для пацієнтів, що представляють населення однієї країни, в кількох різномовних версіях. Вони пояснюють це різними причинами: етнічна група недостатньо представлена в межах тієї чи іншої країни, деякі недуги характерні лише для певної етнічної групи, оскільки закладаються генетичним шляхом, отже дослідження їх слід обмежити лише суб'єктами того чи іншого етнічного походження (наприклад, серповидноклітинна анемія більш властива представникам негроїдної раси, а хвороба Тея-Сакса – євреям-ашкеназі) тощо. Тому зазвичай замовники пропонують спочатку дослідити популяцію та її мовну приналежність, поширеність недуги чи порушення, яке вивчатимуть за допомогою перекладених медичних текстів, серед тієї чи іншої етнічної групи та провести аналіз того, чи слід включати ту чи іншу мову певної етнічної спільноти в список мов для перекладу. Привертає увагу також те, що для етнічних груп із низьким рівнем грамотності й майже відсутньою писемністю, ISPOR рекомендує застосування усного тлумачення текстів з листа (див. рис. 1).

Методика перекладу аналізується в аспекті передачі культурно-специфічних понять (реалій, лакун). Вони так часто зустрічаються в медичних документах, які стосуються пов'язаної зі здоров'ям якості життя (HRQOL), що навіть були об'єднані в класифікацію культурно-специфічних понять, які не можуть бути перекладені за допомогою універсальних відповідників.

До них відносяться лексеми, що описують: 1) систему освіти, 2) демографічні характеристики (рівень доходу, що асоціюється з певним етнічним походженням), 3) деякі концепти, пов'язані з культурою харчування, або ті, що вважаються табуованими в тій чи іншій культурі (статеве життя, алкоголізм тощо), 4) діяльність національних медичних організацій, зорієнтовану на пацієнтів (програма доставки їжі кволим та соціально незахищеним суб'єктам Meals on Wheels, що діє в США, Австралії та Великобританії), 5) напрямки діяльності та програми уряду, пов'язані з медичним страхуванням, допомогою з інвалідності [18, с. 437].

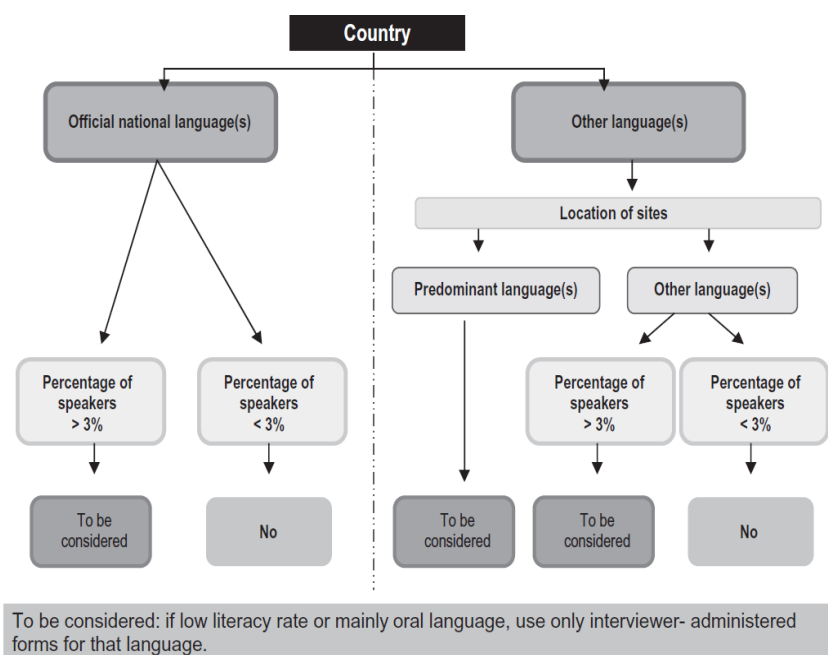


Рис. 1. Чинники, що визначають відбір мови перекладу медичних текстів [18, с. 432].

У випадку, якщо оригінал медичного тексту містить культурно-специфічні поняття, Дж. Харкнесс та А. Шоуа-Глузберг радять авторам анотувати такі оригінали, щоб перекладачі могли додати інформацію, актуальну для аудиторії цільової мови. Ця рекомендація суперечить принципів еквівалентності на нижчих рівнях змісту, проте допомагає перекладачеві встановити еквівалентність на рівні мети комунікації, а отже й досягти адекватності перекладу. Серед елементів, що потенційно підлягають анотуванню: 1) дані про систему освіти (наприклад, вік, у якому аудиторія МО завершує середню освіту), 2) урядову систему та політичний устрій (поняття Parliament, civil servants, social security зі специфічними конотаціями, закріпленими за ними в різних країнах), 3) міри довжини, ваги тощо [3, с. 90]. Загалом вибірковість у постановці цілей (наприклад, передача лише фактичної інформації або комунікативної мети) визначає результат перекладацької діяльності, тобто текст МП [6, с. 55]

Поняття, спільні для обох культур, дослідники називають “етичними”, тоді як культурно-специфічні, що підлягають адаптації в перекладі, - “емічними”. Наприклад, К. Хуї та Г. Тріандіс пропонують у медичному перекладі відштовхуватися від “етично-емічного підходу”, тобто передавати культурологічно-нейтральні поняття за допомогою культурно-специфічних засобів, оскільки “пряме зіставлення двох культур неможливе” [5, с. 143-144].

Розуміючи, що повної еквівалентності між текстами оригіналу й перекладу досягти неможливо, П. Ньюмарк запровадив теорію про те, що пошуки ідеального відповідника – це серія “втрат і надбань”, які можуть реалізовуватися на різних рівнях (науковець говорив зокрема про семантичний та граматичний) [11, с. 7]. Е.-А. Гутт взагалі заперечує проти використання категорії еквівалентності в оцінці перекладу, оскільки еквівалентність (рівноцінність) не є, на його думку, критерієм якості [2, с. 10-17]. Натомість адекватність, під якою ми розуміємо ступінь відповідності меті перекладу за реальних умов його здійснення, є основоположним принципом діяльності перекладача, що працює з медичними текстами.

Література

- Guillemin, Francis, Bombardier, Claire, Beaton, Dorcas. Cross-cultural adaptation of Health-related Quality of life measures: literature review and proposed guidelines//Journal of Clinical Epidemiology. – 1993. – 46(12). – pp. 1417-1432.
- Gutt, Ernst-August. Translation and Relevance: Cognition and Context. - Oxford: Basil Blackwell, 1991. – 224 p.

3. Harkness, Janet A., Schoua-Glusberg, Alicia. Questionnaires in Translation // ZUMA-Nachrichten Spezial: Cross-Cultural Survey Equivalence. – January, 1998. – 3. – pp. 87-128.
4. Holstein, James A., Gubrium, Jaber F. Inside interviewing: New lenses, new concerns. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. – 981 p.
5. Hui, C. Harry, Triandis, Harry C. Measurement in Cross-Cultural Psychology. A Review and Comparison of Strategies // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 1985. – 16(2). – pp. 131-152.
6. Kiraly, Donald C. Pathways to Translation: Pedagogy and Process. - Ohio: Kent University Press, 1995. – 115 p.
7. Kvale, Steinar. Det kvalitative forskningsintervju (The qualitative research interview) (2 ed). – Oslo: Gyldendal Akademisk, 2001 – 344 p.
8. Malterud, Kirsti. Kvalitative metoder i medisinsk forskning (Qualitative methods in medical research) (2 ed). - Oslo: Universitetsforlaget, 2003. – 240 p.
9. Mays, Nicholas, Pope, Catherine. Qualitative Research: Observational methods in health care settings // British Medical Journal. – 1995 (Jul 15). – Vol. 311 (6998). – pp. 182–184.
10. Moyle, Wendy. Unstructured interviews: Challenges when participants have a major depressive illness // Journal of Advanced Nursing. – 2002. – 39(3). – pp. 266-273.
11. Newmark, Peter. A Textbook of Translation. – London: Prentice Hall, 1988. – 304 p.
12. Nutbeam, Don, Kickbusch, Ilona. Advancing health literacy: a global challenge for the 21st century//Health Promotion International. – 2000. – 15. –pp. 183–184.
13. Pym, Anthony. Exploring Translational Theories. - London, New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2010 – 190 p.
14. Sørensen, Kristine, Brand, Helmut. Health literacy lost in translations? Introducing the European Health Literacy Glossary//Health Promotion International, 2013. – doi:10.1093/heapro/dat013.
15. Sørensen, Kristine, Van den Broucke, Stephan, Fullam, James, Doyle, Gerardine, Pelikan, Jürgen M., Slonska, Zofia, Brand, Helmut. Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models//BMC Public Health. – 2012. – 12. – pp. 80.
16. Sørensen, Kristine, Van den Broucke, Stephan, Pelikan, Jürgen M., Fullam, James, Doyle, Gerardine, Slonska, Zofia, Kondilis, Barbara, Stoffels, Vivian, Osborne, Richard H., Brand, Helmut. Measuring health literacy in populations: illuminating the design and development process of the European Health Literacy Survey Questionnaire (HLS-EU-Q)//BMC Public Health. – 2013. – 13. – pp. 948-958.
17. Swaine-Verdier, Angelo, Doward, Lynda C., Hagell, Peter, Thorsen, Hanne, McKenna, Stephen P. Adapting Quality of Life Instruments//Value in Health. – 2004. – 7(1). – S. 27-S30.
18. Wild, Diane, Eremenco, Sonya, Mear, Isabelle, Martin, Mona, Houchin, Caroline, Gawlicki, Mary, Hareendran, Asha, Wiklund, Ingela, Chong, Lee Yee, Maltzahn, Robyn von, Cohen, Lawrence, Molsen, Elizabeth. Multinational Trials—Recommendations on the Translations Required, Approaches to Using the Same Language in Different Countries, and the Approaches to Support Pooling the Data: The ISPOR Patient-Reported Outcomes Translation and Linguistic Validation Good Research Practices Task Force Report//Value in Health. – 2009. – 12(4). – pp. 430-440.

УДК 82-3.033:882Г-091:802.0

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛОГІЗМІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА У РОМАНІ ВІЛЬЯМА ГІБСОНА “НЕЙРОМАНТ”

Свиридов О. Ф.

Статтю присвячено соціолінгвістичному та перекладацькому аналізу неологізмів соціокультурного середовища на матеріалі роману Вільяма Гібсона “Нейромант”. Розглядаються основні варіанти перекладу неологізмів різними перекладачами на російську та українську мови.

Ключові слова: нейромант, авторський неологізм, соціокультурне середовище.

Статья посвящена социолингвистическому и переводоведческому анализу неологизмов социокультурной среды на материале романа Уильяма Гибсона “Нейромант”. Рассматриваются основные варианты перевода неологизмов разными переводчиками на русский и украинский языки.

Ключевые слова: нейромант, авторский неологизм, социокультурная среда.

This article deals with the sociolinguistic and translational analysis of neologisms in sociocultural sphere in the novel of William Gibson “Neuromancer”. Principal Russian and Ukrainian translation alternatives have been considered and analyzed.

Key words: neuromancer, author’s neologism, sociocultural sphere.

Питання достовірності літературного твору, особливо стосовно наукової фантастики та нереалістичної літератури взагалі залежить від майстерності автора засобами лексичної номінації малювати вигаданий світ. Саме для досягнення ефекту реалістичності нереального, правдоподібності неправдивого письменники фантасти використовують найрізноманітніші словарні засоби, і від того як автору вдасться словами передати достовірність вигаданого ним світу залежить те як сприймає його читач. При цьому важливу роль відіграє не стільки науково фантастичний аспект, скільки достовірність величезного шару дрібних деталей, непомітних на перший погляд чи при першому прочитанні.

Найбільш відомим романом Вільяма Гібсона на даний момент є “Нейромант”. Ця книга є першим з трьох романів циклу “мурашник” (інша назва цієї трилогії, цикл “кіберпростір”), що складається з трьох романів “Нейромант” (Neuromancer), “Мона Ліза овердрайв” (Mona Lisa Overdrive), “Граф Нуль” (Count Zero). Ці романи не є прямими продовженнями один одного, їх об’єднує лише місце дії: величезне футуристичне місто “мурашник”, столиця міжнародних комп’ютерних корпорацій та інформаційної злочинності, та деякі персонажі, перш за все Моллі, головна героїня більшості з творів Гібсона, присвячених темі кіберпростору. Перший роман, “Нейромант”, виданий у 1983 році є міжнародним бестселером, він отримав майже всі відомі літературні премії в галузі літературної фантастики, та цілком закономірно вважається не лише класикою літературної фантастики а й сучасної західної літератури. Вражаючий футуристичний світ змальований в творі, насичений новітніми технологіями в галузі медицини, кібернетики, комп’ютерних та комунікаційних технологій, став тлом для виникнення нової літературної течії. Дія роману відбувається в умовному “недалекому майбутньому” (точні дати не вказані), в якому світом панують корпорації, а найбільш поширеною формою соціального ескапізму в населення є подорожі в комп’ютерній мережі, що зветься з “кіберпростором”, або “матрицею”.

Дослідники творчості Вільяма Гібсона наголошують, що окрім видатної футуристичності його романів та майстерності його мови, важливу роль у створенні неповторного ефекту від романів автора відіграє саме соціокультурний аспект.

Саме культурна атмосфера з безкінечними соціальним угрупованнями, територіальним єдностями, ідеологічними єдностями формують світ роману. В ньому немає жодних випадковостей, все упорядковано чіткої та зрозумілій меті – якомога точніше передати атмосферу епохи з усіма її якостями та вадами. Культурні процеси які відбуваються під час написання роману знаходять своє відображення у футуристичному світі Гібсона, іноді гіпертрофовані але завжди легко впізнані. Як вже згадані впливи комп'ютеризації та холодної війни, інші культурологічні ефекти: комерціалізація світу, укрупнення корпорацій, процеси глобалізації та мультикультуралізму, пануючі в американському суспільстві культура споживання та комфорту, і, як відповідь на це, виникаючі настрої ескапізму ті відчуження в сучасній молоді. Також певний вплив на формування цього світу має молодість автора – активного антимілітариста і учасника руху хіпі. Усі ці фактори зумовлюють особливості художнього світу роману, і, як результат призводять до виникнення великої кількості соціокультурних термінів, для називання яких автор зрозуміло вигадує нові слова, або комбінує вже існуючі у словосполучення, що виступають завершеними змістовими єдностями, тобто також неологізмами. Цей шар соціокультурних неологізмів включає велику кількість нових слів, серед яких і назви побутових приладів (в більшості випадків ці слова виконують сатиричну функцію висміюючи культ споживання), назви культурних угруповань та слова що позначають елементи цих культур, і також географічні назви та власні імена. Кожен з цих авторських неологізмів незалежно від частоти вживання та сюжетної ролі відіграє важливу роль у формуванні футуристичного світу роману.

Отже, для того, щоб переклад роману Вільяма Гібсона “Нейромант” був максимально достовірним та відповідав задуму автора, слід звернути особливу увагу на неологізми, що стосуються соціокультурного середовища.

Неологізми на позначення побутових приладів:

Більшість неологізмів на позначення побутових приладів утворені *семантичним шляхом та способом словоскладання*. Серед таких слів можна виділити: *temper foam, dry ice, coffin hotel, black box, mimic polycarbonate suit*.

Неологізм “**temper foam**” утворений шляхом словоскладання, поєднуючи слова *temper* (*temper n. – degree of, strength, hardness; temper vt. – 1. dive, come to required temperature by heating or cooling 2. soften or modify*) та *foam* (*n. white mass of small air as formed on a liquid* [4]) у стійке функціональне словосполучення, автор передає як фізичні характеристики вигаданого винаходу, такі його призначення. Зважаючи, що в самому тексті роману пояснення терміну *temper foam* ми не зустрічаємо, автор залишає можливість зрозуміти що саме мається на увазі розшифрувавши значення самого неологізму. Призначення цього винаходу є цілком зрозумілим якщо поєднати пояснення слів що складають неологізм з інформації з контексту:

“Crouching on the brown temper foam slab that was both floor and bed, Case took Shin's .22 from his pocket and put it on top of the cooler” [4].

Тобто “*temper foam*” це спеціальний матеріал що замінює ліжку, одночасно слугуючи підлогою і покривалом у сучасному житлі, це пластична пінообразна маса, що змінює власну температуру, в залежності від потреб тіла людини.

Особливо цікавими є варіанти перекладу цього неологізму, запропоновані російськомовними перекладачами, які є дуже різними і тому вимагають розгляду. Перекладач А. Чертков подає утворений способом калькування власний неологізм “*темперлон*”, по аналогії з неологізмом Гібсона зберігаючи основу “*темпер*” та додаючи усічене слова “*поролон*”. Такий переклад є досить винахідливим і влучним, бо одночасно передає і специфіку винаходу і колорит авторського неологізму. Цього не можна сказати про шлях обраний перекладачами Б. Кадниковим і О. Колесниковим які використовують *пояснювальний* спосіб перекладу, але в той же час не враховують всіх аспектів значення неологізму, перекладаючи *temper foam* як “*м'який пластик*”. Такий переклад на думку дослідника є помилковим. При українському перекладі роману слід врахувати як помилкові судження попередніх робіт, так і вдалий вибір слова заміни. Слід мати на увазі, що в романі “Нейромант” більшість неологізмів настільки інтегровані в мову автора, що їх інколи важко відрізнити від звичайних слів та словосполучень, тому і аналіз роману при перекладі має бути дуже уважним, щоб не

припуститися прикрих помилок, які уважний читач сприйматиме як намагання “зрізати гострі кути” ті полегшити процес перекладу.

Іншим цікавим для перекладу неологізмом для позначення елементів побуту є поняття “*coffin hotel*”, знову ж таки утворене шляхом складання слів. В цьому випадку значення неологізму є зрозумілим зі значення самих слів, що його складають. В тексті роману ми зустрічаємо цей неологізм не однократно, ось лише один приклад:

“But the dreams came on in the Japanese night like live wire voodoo and he'd cry for it, cry in his sleep, and wake alone in the dark, curled in his capsule in some coffin hotel, his hands clawed into the bedslab, temper foam bunched between his fingers, trying to reach the console that wasn't there” [4].

Слід звернути увагу, що в наведеному уривку ми зустрічаємо і ще декілька неологізмів, певні вже були проаналізовані, на інші дослідник вирішив не акцентувати увагу.

Отже, значення неологізму “*coffin hotel*” є цілком зрозумілим, це готель, що складається з невеличких відсіків, що за розміром і формою нагадують труну. Цілком зрозумілим є те, що такого роду житло в романі зустрічаємо лише у розділах, присвячений подіям в Японії, бо автор передбачав, що через посилення ролі цієї країни в майбутньому люди з усього світу будуть емігрувати в цю країну що призведе до її перенаселення.

Однак не зважаючи на видиму легкість розуміння цього неологізму, в перекладачів Б. Кадникова і О. Колесникова виникли проблеми з цим неологізмом, через що вони прибігли до дуже сумнівного в цьому випадку пояснювального способу:

“Но сны посещали его в японских гостиницах подобно видениям вуду, и он кричал и кричал во сне и просыпался в темноте, один, скрючившись на гостиничной койке, словно в гробу, его руки впивались в матрас, и мягкий пластик выпирал между пальцами, старающимися дотянуться до клавиатуры, которой здесь не было” [3].

Такий переклад є не досить вдалим, на відміну від роботи перекладача А. Черткова, який використовує прямий переклад “*гостиничный гроб*”, що є набагато доречнішим.

Ще одним проблемним для перекладу неологізмом є термін “*mimetic polycarbon suit*”. Пояснення цього терміна зустрічаємо в тексті роману:

“His body was nearly invisible, an abstract pattern approximating the scribbled brickwork sliding smoothly across his tight one piece. Mimetic polycarbon” [4].

Для того щоб зрозуміти значення терміну слід проаналізувати кожен з його елементів. Перша частина неологізму *mimetic* походить від *mimic* (*imitated or pretended*), і підкреслює функціональне призначення винаходу – імітувати оточуюче середовище, джерелом походження слова є біологічна наука, в якій існує поняття мімікрія – тобто власність деяких тварин імітувати хижаків для захисту. Другою частиною неологізму є слово “*polycarbon*” навмисно вжите з порушенням літературних норм написання (правильним написанням є *polycarbonate*), що складається префіксу “*poly-*” на позначення кількості, та основи *carbon* яке має багато значень, серед яких для розуміння значення неологізму слід розглянути два:

Carbon – n. 1. non-metallic element that occurs in all living matter, in its pure form as diamonds and in impure form in coal. 2. thin paper coated with the colored matter, used between sheets of paper to make copies [4].

У першому прямому значенні слова перекладається як вуглець, і тим самим стає зрозумілим що слово “*polycarbon*” значить що матеріал складається з різного роду вуглеців. Але друге значення цього слова, яке можна перекласти як “копірка”, натякає знов таки на функціональне призначення винаходу – копіювати та відтворювати оточуюче середовище.

Отже, значення неологізму шляхом аналізу лексичних одиниць та контексту є цілком зрозумілим, але при перекладі цього терміну можуть виникнути варіанти. Перекладач А. Чертков використовує засоби калькування та транскрибування, вживаючи словосполучення “*мимикрирующий поликарбон*”. Перекладачі Б. Кадников та О. Колесников користуючись способом калькування

пропонують такий варіант перекладу як “*полиуглеродный костюм хамелеон*”. В обох випадках перекладачі змушені порушувати норми словотвору, щоб зберегти колорит авторського неологізму. Обидва варіанти перекладу є досить доцільними.

Окрім вже зазначених неологізмів на позначення побутових приладів можна виділити ще такі слова як “*dry ice*” (сухий лід), та альтернативне значення терміну “*black box*” (чорний ящик), який в романі Гібсона виступає як спеціальний прилад для зламу систем безпеки та відключення сигналізації. У другому прикладі для уникнення двозначності при перекладі можна скористатися синонімом для слова “ящик”, таким як “коробка” або “скриня”.

Література

1. Гібсон Уильям. Нейромант // Пер. Е. Летов, М. Пчелинцев [Електронний ресурс] – Режим доступу:

http://ae-lib.org.ua/texts/gibson_ua.htm. – Назва з екрану.

2. Гібсон Уильям. Нейромант // Пер. А. Чертков [Електронний ресурс] – Режим доступу:

http://ae-lib.org.ua/texts/gibson_ua.htm. – Назва з екрану.

3. Гібсон Уильям. Нейромантик // Пер. Б. Кадников, О. Колесников [Електронний ресурс] – Режим доступу:

http://ae-lib.org.ua/texts/gibson_ua.htm. – Назва з екрану.

4. Gibson W. Neuromancer. /W. Gibson. – N.Y.: Little, Brown and Company, 1984. – 576 p.

УДК 8.811.112.2

ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ПЕРІОДИЦІ В ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ

Чепурна З. В., Лисенко Г. Л.

У статті здійснена спроба вивчення комплексу проблем, пов'язаних з перекладом фразеологічних одиниць, розглядаються труднощі перекладу німецьких фразеологічних одиниць українською мовою, пропонуються прийоми перекладу фразеологізмів німецької преси.

Ключові слова: фразеологізм, неповний фразеологічний еквівалент, відносний фразеологічний еквівалент, публіцистичний текст.

В статье делается попытка изучения комплекса проблем, имеющих место при переводе фразеологических единиц, анализируются проблемы перевода фразеологических единиц на украинский язык, а также предлагаются приемы перевода фразеологизмов немецкой прессы.

Ключевые слова: фразеологізм, неполный фразеологический эквивалент, относительный фразеологический эквивалент, публицистический текст.

The article attempts to analyze the range of problems, evolving while translating phraseological units. It highlights the difficulties of German phraseological units rendering into Ukrainian language and offers methods for translation of German press phraseological units.

Key words: phraseological unit, partial phraseological equivalent, relative phraseological equivalent, journalistic writing.

Актуальність статті полягає в тому, що переклад фразеологічних одиниць (ФО) все ще викликає немалі труднощі, особливо в галузі публіцистики, які обумовлені не досить глибоким усвідомленням особливостей їх функціонування та перекладу.

Нашим **завданням** є дослідження використання фразеологізмів у сучасній німецькій пресі, визначення способів їхнього перекладу, а також використання цих способів на практиці.

Практичне значення статті полягає в можливості використання результатів дослідження у викладанні порівняльної лексикології, а також при укладанні перекладних фразеологічних словників.

Вибір публіцистики для аналізу обумовлений тим, що газетна лексика та газетний матеріал демонструють сучасний міжрегіональний узус німецької мови, характеризуються тематичною, стилістичною та авторською різноманітністю.

Переважає більшість загальнонаціональних фразеологізмів у сучасній німецькій пресі утворилась безпосередньо на національному ґрунті й відображає найрізноманітніші сторони німецького побуту. Окрім власної культури, на становлення фразеологічного фонду впливали культури інших народів, з якими контактували німці.

У вітчизняному і світовому мовознавстві набула широкого визнання семантична класифікація фразеологічних одиниць В. В. Виноградова.

В основу фразеологічної теорії В. В. Виноградова покладено ступінь від- зміни значення слова при різних синтаксичних і стилістичних умовах фразо утво- рення [3, с. 152]. Зважаючи на це, Виноградов розрізняє три групи ФО – фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності і фразеологічні сполучення [3, с. 153].

Зберігши три основні класи фразеологічних одиниць за схемою В. В. Вино- градова, М. М. Шанський у своїй роботі “Фразеология современного русского языка” виділив четвертий клас – фразеологічні вирази. Фразеологічні вирази – це ФО, до яких належать такі сталі у своєму складі і вживанні фразеологічні звороти, які є не лише семантично подільними, але й складаються зі слів з вільним значенням [8, с. 20]. Специфікою їх є те, що вони не створюються мовцями, а відтворюються як готові структурні і значеннєві одиниці. Чернишова І. І. виділяє наступні різновиди

фразеологічних виразів: а) *крилаті слова* – літературно підтвержені вирази, які часто використовуються в повсякденні. Крилатими вважаються також слова, запозичені з кінофільмів, реклами та інших джерел, наприклад: *Alle Menschen lügen – усі брешуть (телесеріал “Доктор Хаус”)*. б) приказки: наприклад: *Da liegt der Hund begraben – так ось де собака зарита!* [7, с. 46].

Широке розуміння фразеології представлено і в працях інших філологів. Вони, наприклад, стверджують, що до фразеологічних засобів мови належать не лише ідіоми, але і приказки, прислів'я, афоризми письменників, крилаті рядки віршів, сталі формули і звороти науково-термінологічного характеру, деякі канцелярські штампи і т. д.

Спробу систематизації сталих фразеологічних сполук у функціональному аспекті здійснив С. Г. Гаврин. Він виділяє п'ять основних типів:

1. Образно-виразні сталі сполуки, до яких належать: а) метафоричні одиниці: *Es kreißen die Berge und gebären eine Maus – гора народила мишу*; б) сполуки з метафоричними компонентами: *Apfel der Zwietracht – яблуко незгоди*; в) сталі порівняння: *wie sein eigenes Auge hüten – берегти як зіницю ока*; г) евфемізми: *in den Kot treten – змішати з брудом*.

2. Еліптичні сполуки, які поєднують усічені сталі сполуки слів: *Hals-und Beinbruch – ні пуху, ні пера*.

3. Термінологічні фразеологізми, які охоплюють терміни науки, техніки, мистецтва: *das Ding in sich – річ у собі*.

4. Афористичні фразеологізми: *Freundschaft bewährt sich in der Not – друзі пізнаються в біді*.

5. Ідіоми – всі сталі словосполучення, які втратили внутрішню форму: *sei es, wie es sei! – була не була!*

Н. Н. Амосова виділяє у функціональній класифікації *контекстологічні сполуки*, які ототожнюються зі сталими утвореннями і в класифікації В. В. Виноградова називаються фразеологічними сполученнями.

Переклад ФО у текстах періодичних видань часто становить серйозні труднощі. Особливо цікавими і складними для перекладу є “навантажені” заголовки, побудовані на грі слів. При перекладі неможливо скопіювати форму оригіналу. Необхідно спробувати відтворити для читача смислову, емоційну та зображальну специфіку.

Труднощі перекладу фразеологізмів можуть виникнути і у зв'язку з тим, що в текстах німецької преси згадуються ті чи інші явища, які відсутні в культурі мови перекладу. Ще одна причина виникнення труднощів полягає в своєрідному індивідуально-авторському використанні ФО у німецьких публіцистичних текстах. Як і у випадку гри слів, тут можна застосовувати при перекладі авторський оказіоналізм – власний, створений спеціально для даного контексту індивідуальний фразеологічний еквівалент, який повинен виконати функціональне навантаження оригіналу. У текстах німецької преси досить часто використовуються такі трансформаційні прийоми і методи перекладу як граматичні заміни (форми слова, частини мови, члена речення), лексико-семантичні заміни (узагальнення, конкретизація, логічна синонімія), перестановки, додавання, компенсація і антонімічний переклад.

Фразеологічний переклад передбачає використання у тексті перекладу сталих одиниць з різним ступенем наближеності між одиницею ВМ і відповідною одиницею МП – від повного і абсолютного еквіваленту до приблизного фразеологічного відповідника.

Нефразеологічний переклад або дефразеологізація, як показує сама назва, передає дану ФО за допомогою лексичних, а не фразеологічних засобів МП. Зазвичай до нього вдаються лише впевнившись, що неможливо скористатися жодним з фразеологічних еквівалентів чи аналогів. Розглянемо прийоми і методи, що дозволяють досягнути повноцінного перекладу фразеологізмів у текстах німецьких ЗМІ [1, с. 315-372].

Повним фразеологічним еквівалентом передаються передусім ФО інтернаціонального характеру, які виникли на основі міфів, легенд, біблійних і літературних сюжетів, історичних фактів: *goldenes Zeitalter – золотий вік; Judas Kuss – поцілунок Юди*.

Частковий фразеологічний еквівалент – це тип перекладацького відповідника в якому образна основа, метафоричність відрізняється від оригіналу: *das Nachsehen haben – спіймати облизня*. Недоліком цього способу перекладу є те, що відмінності компонентного складу еквівалентів цього типу можуть спричинити відмінності емоційно-експресивної конотації. Німецький фразеологізм може мати декілька еквівалентів у мові перекладу. За допомогою вибіркового фразеологічних еквівалентів перекладач має можливість вибрати оптимальний варіант і передати стилістичну різноплановість німецьких ФО: *Sand in die Augen streuen – замилувати очі, напускати туману*.

Суто лексичний переклад застосовується у тих випадках, коли дане поняття позначене в одній мові фразеологізмом, а в іншій – словом. Такому перекладу піддаються також ті ФО, в яких у мові перекладу (МП) є слова-синоніми. Це здебільшого ідіоми, тобто сполучення, які позначають предмети чи поняття.

Смисловий зміст фразеологічних одиниць може бути переданий *вільним словосполученням*. Такі перекладі досить задовільно виконують свою роль у словнику, вказуючи точне семантичне значення одиниці.

Калькування дозволяє перенести безеквівалентну фразеологію в МП при максимально повному збереженні семантики вихідної мови (ВМ).

Цей перекладацький прийом може застосовуватися за відсутності в німецькій ФО еквівалента в українській мові, а також якщо неможливо вжити такий еквівалент у даному контексті.

Описовий переклад є способом передачі значення ФО за допомогою вільного словосполучення, яке експлікує значення даної ФО, що зазвичай призводить до втрати образності і виразності. Ще одним недоліком описового перекладу є його потенційна громіздкість.

Недоліком *транскрипції і транслітерації* є те, що вони можуть призвести до появи в тексті перекладу незвичних і малозрозумілих слів, що, в свою чергу, може спричинити невірне трактування певних понять.

Фразеологічні звороти надзвичайно важливі для публіцистичного мовлення. Їм притаманний потужний текстобудівний потенціал, і ця функція текстобудування особливо проявляється в текстах газетно-публіцистичного стилю. Фразеологізми значною мірою забезпечують зв'язність тексту, вони є засобом творення цілісного тексту та організації його макроструктури [6, с. 27, 29-30]. У мові преси дедалі частіше вживаються поряд з національною культурною (літературною) фразеологією розмовні, просторічні, в тому числі вульгарні жаргонні фразеологічні інновації позанормативних запозичень, які мають виразну експресію.

Стилістично знижені мовні елементи є одним з найнеефективніших засобів досягнення експресії у пресі. Використання таких одиниць є засобом стилізації неофіційного, невимушеного, фамільярного спілкування, а також засобом привертання уваги читача, оскільки в оточенні суспільно-політичних фразеологізмів такі ФО виразно виділяються на загальному тлі, навіть створюють контраст.

Література

1. Кияк Т.Р. Теорія і практика перекладу / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 592 с.
2. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія/ Р. П. Зорівчак. – Львів, Вища школа, Вид.-во при Львівському університеті, 1983. – 160 с.
3. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография./ В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
4. Гаврин С. Г. Фразеология современного русского языка. / С. Г. Гаврин. – П.: Пермский государственный педагогический институт, 1974. – 201 с.
5. Дорошенко І. С. Вступ до мовознавства. / І. С. Дорошенко, П. С. Дудик – К.: Академія, 1998. – 350 с.
6. Mala J. Stilistische Funktionen der Phraseologismen in publizistischen Textsorten. In: Königgratzer Linguistik- und Literaturtage. / Hradec Kralove: Gaudeamus, 2003. – S. 312.
7. Чернышева И. И. Фразеология современного русского языка / И. И. Чернышева. – М.: Высшая школа, 1970. – 380 с.
8. Шанский М. М. Фразеология современного русского языка / М. М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1985. – 231 с.

УДК 81'255.4

ВІДТВОРЕННЯ МОВНОСТИЛІСТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ "ЕНЕЇДИ" І. КОТЛЯРЕВСЬКОГО В АНГЛОМОВНИХ ПЕРЕКЛАДАХ

Четова Н. Й., Кохановська І. М.

Стаття присвячена дослідженню історії англомовних перекладів поеми "Енеїда" І. Котляревського та зіставному аналізу трьох варіантів перекладів, виконаних В. Семениною, Б. Мельником, К. Андрусишиним і В. Кіркконеллом на предмет адекватності, еквівалентності, еквілінеарності, еквіметричності й еквіритмічності.

Ключові слова: переклад, зіставний аналіз, адекватність, еквівалентність.

Статья посвящена исследованию истории англоязычных переводов поэмы "Энеида" И. Котляревского и сопоставительному анализу трех вариантов переводов, выполненных В. Семениной, Б. Мельником, К. Андрусишиным и В. Киркконнеллом на предмет адекватности, эквивалентности, эквилинеарности, эквиметричности и эквиритмичности.

Ключевые слова: перевод, сопоставительный анализ, адекватность, эквивалентность.

The article deals with the investigation of the history of English translations of "Aeneid" by I. Kotliarevsky and the comparative analysis of three translations done by W. Semenyina, B. Melnyk, C.H. Andrusyshen and W. Kirkconnell dealing with the preservation of adequacy, equivalence, equilinearity, equimetre and equirhythm.

Key words: translation, comparative analysis, adequacy, equivalence.

Переклад творів художньої літератури – це один з важливих засобів збагачення скарбниці національних літератур. "Енеїду" І. Котляревського розглядають як прецедентний текст, який є одним з явищ української культури, надбанням нації, елементом національної пам'яті, твором, "що відкрив нову епоху в українському письменстві, поклав початок новій українській літературі" [3].

Актуальність наукової розвідки зумовлена інтересом перекладознавців до історії входження перекладів українських авторів до контексту світової літературної полісистеми; до особливостей художнього, зокрема поетичного перекладу, а також до компаративних досліджень у перекладознавстві та лінгвістиці. **Метою** статті є спроба зіставного перекладознавчого аналізу поетичного тексту застосуванням комбінації інтерпретаційно-культурологічного та лінгвостилістичного методів дослідження. **Об'єктом** наукового розгляду є фрагменти перекладів поетичного тексту англійською мовою. **Предметом** дослідження є адекватність, еквівалентність, еквілінеарність, еквіметричність й еквіритмічність перекладів оригіналові. **Матеріалом** вивчення слугують фрагменти оригінального тексту поеми "Енеїда" І. Котляревського та їх три маловідомі англомовні переклади, виконані В. Семениною, Б. Мельником, К. Андрусишиним і В. Кіркконеллом, які до цього часу з різних причин залишалися в тіні чи не ставали об'єктом належної уваги.

Досліджуючи історію перекладів "Енеїди" І. Котляревського як складової частини історії художнього перекладу, знаходимо лише декілька спроб зробити переклад цього могутнього прологу до українського письменства наступних віків. Так, у 1933 році на шпальтах тижневика "Ukrainian Weekly" український громадський діяч у США, журналіст і перекладач В. Семенина представив короткий життєпис та творчий доробок "батька української літератури, на якого рівнявся навіть сам Шевченко" [12, с. 3] – І. Котляревського. Вільно володіючи українською та англійською мовами, В. Семенина переклав англійською твори багатьох українських письменників, серед яких твори Т. Шевченка, Л. Глібова, В. Стефаніка, І. Франка та ін. Зважаючи на те, що тоді "Енеїда" була однією з найпопулярніших книг української літератури, В. Семенина не міг не донести англомовному світу "портрет політичної, соціальної та культурної України на перехресті 18 та 19 століть; [...] портрет, сповнений дій, темпераменту, гумору та

справжньої козацької ширості та вдачі; мальовничий портрет, на якому відображені характер українського народу, його фольклор, звичаї та традиції” [ibid.].

У 1963 році свій внесок у перекладацький доробок англомовної україніки зробили професор університету Саскачеван К. Андрусинин та доктор філософії університету Акадеї В. Кіркконелл, надрукувавши антологію “Українські поети (1189 – 1962)”, яка містила коротку біографію “засновника сучасної української літератури” та переклади уривків “його найвеличнішого твору – “Енеїди”” [11, с. 36-47]. Згодом, у 1981 році, відомий канадський перекладач, діяч української прогресивної еміграції, невтомний популяризатор творів української літератури в англомовному світі Джон Вір (Іван Вів'юрський) під час інтерв'ю у редакції журналу “Всесвіт” зізнався: “Оце тепер радять продовжити перекладання “Енеїди” Котляревського. Колись я зробив чималий шмат, а потім відклав. І не тільки через хворобу. Не зміг подолати таку дуже серйозну перешкоду, як реалії, бо в англійській мові немає тотожних понять” [1, с. 191].

Були, щоправда, ще спроби перекласти цю прекрасну й безсмертну перлину української літератури, але вже на інші мови, у різних жанрових формах, однак комплексного вивчення відтворення особливостей “Енеїди” у англомовних перекладах, їх усебічного впливу на всесвітню літературу та культуру загалом донині не існувало. З тих пір питанням перекладу цього шедевра української літератури світового масштабу, якому притаманна позачасова універсальність, на англійську мову так більше ніхто й не цікавився, аж поки наприкінці 2004 року в Торонто не вийшов друком перший повний англомовний переклад “Енеїди”, зроблений нашим співвітчизником, літератором та перекладознавцем Б. Мельком [4].

Ранні переклади “Енеїди”, зроблені В. Семениною, К. Андрусининим і В. Кіркконеллом, на відміну від перекладу Б. Мельника, який охоплює всі 7300 рядків, є незначні за обсягом: В. Семенина спромігся лише на 20 рядків, а К. Андрусинин і В. Кіркконелл подолали 400 рядків. Перекладові, виконаному Джоном Віром, так і не судилося позмагатися із рештою англомовних перекладів “Енеїди”, оскільки він так і не був опублікований, через що ми не маємо змоги порівняти його з іншими варіантами.

Порівнюючи перші строки оригіналу і трьох варіантів перекладів – В. Семенини, К. Андрусинина і В. Кіркконелла та Б. Мельника, одразу зрозуміло, що перший і другий варіанти перекладу зроблені практично дослівно і “відшліфовані” для відповідності строф і рядків, а також метричності та ритмічності вірша, що не можна сказати про третій варіант. Справа в тому, що у процесі перекладу В. Семенина, К. Андрусинин і В. Кіркконелл, певно, не звернули увагу на “Словарь малороссийских слов, содержащих в “Энеиде”, с русским переводом” [7], бо деякі вирази оригіналу були перекладені неадекватно. Порівняймо оригінал та переклади:

Еней був парубок моторний	Aeneas was a lively fellow
І хлопець хоть куди козак,	And quite a Cossack for a lad,
Удавсь на всеє зле проворний,	For mischief he was more than mellow
Завзятіший од всіх бурлак.	While courage above all he had.
Но греки, як спаливши Трою,	But when the Greeks felt very bitter
Зробили з неї скирту гною,	And made of Troy a heap of litter
Він, взявши торбу, тягу дав;	He took a bag, and with a lust -
Забравши деяких троянців,	With some good Trojans whom he gathered
Осмалених, як гиря, ланців,	Whose hides were tough and necks well lethered -
П'ятами з Трої накивав.	He showed old Troy a cloud of dust.
Він, швидко поробивши човни,	He quickly built some boats of timber,
На синє море поспускав,	Then launched them in the quiet sea
Троянців насаджавши повні,	And filling them with muscle limber
І куди очі почухрав.	He hit the foam where eyes could see.
Но зла Юнона, суча дочка,	But cackling Juno, dog-gone-daughter,
Розкудкудакалась, як квочка,	Kept cackling like a hen for water;
Енея не любила - страх;	- That's how Aeneas lacked her grace -
Давно вона уже хотіла,	A long long time she had been praying:
Щоб його душака полетіла	She wished his soul would stop delaying
К чортам і щоб і дух не пах.	The trip to that unearthly place.

“Енеїда” І. Котляревського

пер. W. Semenyна (1933)

Aeneas was a lively fellow,
Lusty as any Cossack blade,
In every kind of mischief mellow,
The staunchest tramp to ply his trade.
But when the Greeks, with all their
trouble,
Had burned down Troy and left it
rubble,
Taking a knapsack, off he wheels,
Together with some reckless puffins –
Singed lads, who looked like
ragamuffins –
And to old Troy he showed his heels.
He built in haste a few big dories
And launched them on the dark blue
sea.
Filled to the brim with Trojan tories,
And sailed off blind and hastily.
But wicked Juno, spiteful hussy,
Came cackling like a pullet fussy:
Dark hatred smouldered in her mind!
For some time now her wish most evil
Had been to send him to the devil
Till not a smell was left behind.

пер. С. Андрусішин,
W. Kirkonnell (1963)

Aeneas was a robust guy,
A kozak full of vim,
Full of the devil, lewd and spry,
There was no one like him.
And when the Greeks had burned down Troy
And made of it, to their great joy,
A heap of dung, he left that waste
Together with some Trojan tramps,
The sun-tanned scamps.
They all took to their heels in haste.
Constructing his boats at great speed,
He launched them on the bluish sea
And filled them with the men he'd need
As he sailed toward his destiny.
But Juno, daughter of a bitch,
A cackling hen with fighting itch,
Loathed him for being proud and deft.
She wished to see that his soul would
Fly to the deuce for good,
And no trace of his would be left.

пер. В. Мельника (2004)

Знаходимо певні невідповідності при передачі **денотативного та сигніфікативного значень** виразу 'Зробили з неї скирту гною': в оригіналі вжите слово *гній*, яке у першому варіанті перекладу представлено як *litter*, котре в Оксфордському тлумачному словнику експлікується як '*small pieces of rubbish / garbage such as paper, cans and bottles, that people have left lying in a public place; a number of things that are lying in an untidy way; a dry substance that is put in a shallow open box for pets, especially cats, to use as a toilet when they are indoors; the substance, especially straw, that is used for farm animals to sleep on*' [8, с. 751], а на українську мову перекладається як *безладдя, сміття* [6, с. 826]. У другому варіанті перекладу *гній* подається як *rubble* – '*broken stones or bricks from a building or wall that has been destroyed or damaged*' [8, с. 1118], що на українську мову перекладається як *каміння (галька)* [6, с. 1195]. У третьому варіанті слову *гній* відповідає англійський еквівалент *dung*, який в тому ж словнику розтлумачено як '*solid waste from animals, especially from such large ones as cows*' [8, с. 392], що не викликає сумніву щодо точності та влучності передачі значення слова *гній* [6, с. 421].

Цікавим є й наступне співставлення: вислів 'забравши деяких троянців' К. Андрусішин і В. Кіркконнелл переклали як '*together with some reckless puffins*', де використання слова *puffins* взагалі не зрозуміле, адже його англійське значення (*puffin* – *a black and white seabird with a large, brightly coloured beak, common in the North Atlantic* [8, с. 1024]) не має ніякого стосунку до троянців. У перекладах В. Семенини та Б. Мельника використано *Trojan*, яке повністю передає денотативне значення оригіналу.

Аналіз перекладу наступного рядка – '*осмалених, як гиря, ланців*' – свідчить, що далеко не кожен перекладач може упоратися з передачею **історизмів та архаїзмів**. Наприклад, слово *ланці* К. Андрусішин і В. Кіркконнелл передали як *ragamuffin(s)*, яке у тлумачному словнику роз'яснюється як '*a person, especially a child, in dirty torn clothes*' [8, с. 1043]. Однак, у "Словаре малороссийских слов, содержащихся в "Энеиде", с русским переводом", який містить тлумачення 972 лексичних одиниць, слово *ланець* означає '*гультай, розбишака*'. Це лайливе слово походить від '*ланд міліція*' (нім. *Die Landmilitia* → *ландець* → *ланець*) –

сформовані за указом Петра I від 2 лютого 1713 р. війська з розміщених на території України полків регулярної російської армії і спеціально набраних солдатів для несення охоронної та сторожової служби [4, с. 13]. У той час як Б. Мельник підібрав до цього слова вдаліший відповідник – *scamps*, тобто *розбишаки* ('*a child who enjoys playing tricks and causing trouble*') [8, с. 1138]), що влучно передає козацьку вдачу тих відчайдушних гуляк, 'пройдисвітів' і 'голодранців', які згодом обернуться на справжніх героїв, хоча специфічні семи локальності та темпоральності вихідного слова все рівно губляться. У перекладі В. Семенини взагалі не знаходимо цього слова, що свідчить про те, що перекладач не зміг зрозуміти суті, значення та походження слова і тому вирішив оминати його.

Особливої уваги варте відтворення національно-культурних і побутово-етнографічних **реалій** "Енеїди" у перекладі, яке передбачає передачу як лексико-семантичних та структурно-конотативних аспектів реалій, так і певного національного та історичного колориту цих вербалізованих фактів культури, традицій, звичаїв, побуту і т.д. Так, наприклад, з-поміж двох варіантів трансляції слова *козак* – *cossack* (В. Семенина; К. Андрусишин і В. Кіркконнелл) та *kozak* (Б. Мельник) – жоден з перекладів не містить внутрітекстового тлумачення специфіки цього поняття. Однак у перекладі Б. Мельника після поеми міститься короткий англomовний словник реалій з їх тлумаченням, де перекладач дає розгорнуту характеристику поняттю *kozak* – '*in Turkish language means a "free man". Between the 15th and the 18th centuries, the kozaks were an organized military power, they defended Ukraine's freedom. Kozak is synonym of a noble, courageous and fearless man*' [10, с. 277].

У ході перекладу **фразеологізмів**, які містяться в "Енеїди", подолання труднощів, пов'язаних з відтворенням змісту, лексичного наповнення, стилістики, синтаксичної будови та емоційно-експресивного забарвлення, потребує значних зусиль, ґрунтовних знань та майстерності. Розглянемо відтворення фразеологічного вислову '*п'ятами з Трої наківає*', який в аналізованих перекладах має наступні рішення: '*He showed old Troy a cloud of dust*' (В. Семенина), '*And to old Troy he showed his heels*' (К. Андрусишин і В. Кіркконнелл) та '*They all took to their heels in haste*' (Б. Мельник). З-поміж наведених фразеологізмів оптимальними перекладами видаються *to show / take one's heels*, оскільки зміст обох фразеологізмів (оригіналу і перекладу) видається тотожним, але їх форма схожа частково. Дещо змінено й оригінальний англійський фразеологізм *to show (leave) a clean (fair / light) pair of heels* [5, с. 75, 854]. Поряд з цим вислів *to show (leave) a cloud of dust* є фразеологічним аналогом – міжмовним фразеологічним відповідником, який є однаковим за змістом, стилістичною характеристикою, але різниться з оригіналом лексичним наповненням і граматичною структурою. Дане порівняння ілюструє шляхи вирішення проблеми відтворення фразеологізмів при перекладі, за яких найвищою майстерністю відзначається той перекладач, який зумів віднайти повний фразеологічний еквівалент, що має однаковий денотативний зміст, сигніфікативне значення, однакову стилістичну характеристику, є схожим за лексичним наповненням і граматичною побудовою, або частковий фразеологічний еквівалент, коли зміст обох фразеологізмів є тотожним, але форма схожа частково. Слід зауважити, що з-поміж розглянутих варіантів перекладу "Енеїди" фразеологізми надзвичайно майстерно відтворені Б. Мельником, оскільки він вдало і найповніше підібрав пояснення суті виразів або відшукав еквіваленти й аналоги, які відповідають змісту, формі й ідеально вписуються в іронічний тон поеми: '*здававсь гірчіший їй від перцю*' – '*to her he was like pepper, full of gall*' [10, с. 17], '*як з оселедцем сірий кіт*' – '*like two grey cats with fish*' [10, с. 31], '*назріла в пазусі гадюка*' – '*I've kept a viper at my breast*' [10, с. 35], '*дочка була зальотна птиця*' – '*the daughter was a flirting bird*' [10, с. 123], '*здавалось по коліна море*' – '*the greatest woe to have no fight, no one to blow*' [10, с. 201] та ін.

На просодичному рівні аналізовані переклади ілюструють повну відповідність "правилу трьох еків" – **еквілінеарності, еквіметричності та еквіритмічності**, тобто є еквівалентним оригіналу за віршовим розміром, за кількістю рядків та типом римування, оскільки В. Семенина, К. Андрусишин і В. Кіркконнелл та Б. Мельник строго дотримуються еквілінеарності при перекладі строфіки оригіналу та схеми його римування (десятирядкова строфа – децима – з

чергуванням рим типу "абаввгддг", чотиристопний ямб з пірихієм, пересаджений на англійський ґрунт). Здебільшого у перекладах відсутні порушення ритму, але зустрічаються випадки, коли потрібний ритм зберігається за рахунок неправильного наголосу.

Добрий знавець мови-оригіналу та цільової мови, а також українського побуту, фольклору та національного характеру, Б. Мельник, на відміну від своїх колег В. Семенини, К. Андрусишина і В. Кіркконелла, зумів у своєму перекладі передати не тільки складні перипетії сюжету славетної поеми І. Котляревського, але й її **стильову специфіку**. Так, прокладаючи шлях своїм послідовникам, Б. Мельник дав чимало прикладів дотепного і вдалого розв'язання перекладницьких завдань. Він шукає не лише образної та смислової точності у відтворенні оригіналу, а намагається перш за все знайти вірний стилістичний ключ, не дбаючи про буквалістичну точність. Майстерно відтворено в його англійському перекладі макаронічну мову (додавання іншомовної морфеми до слів), що створює інший відтінок значення, в даному разі – своєрідної урочистості, пафосу: *'За тиждень так лащину взнали, Що вже з Енеєм розмовляли / говорили все на ус: Енея звали Енеусом, Уже не паном – доминусом, Себе ж то звали – троянус.'* – *'In just one week They knew enough to speak The Latin words with ending US. They called him fondly AENEUS, And not a lord, but DOMINUS, They called themselves TROYANUS'* [10, с. 127].

Б. Мельник сповна врахував **алітераційні** та **асонансні особливості** твору. Наприклад, у оригіналі знаходимо ситуацію, за якої Дідона, удаючи, що не помічає як зрадливий коханець збирається у дорогу, довго тамувала злість. Побачивши, що Еней хоче втікати, вхопила його за чуб та просичала фразу: *'Постій, прескурвий, вражий сину!'*, де алітерація проявляється у кожному слові через глухий свистячий та шиплячий приголосний. У перекладі Б. Мельник це відтворив як *'Hey, wait a bit, son of a trull!'* [10, с. 35], де перекладач натомість реалізував асонанс через повторення однакових голосних звуків [eɪ] та [ʌ] відповідно на початку та у кінці рядка задля підвищення інтонаційної виразності вірша, для емоційного поглиблення змістового зв'язку. З огляду на те, що перекладач максимально наблизився до еквілінеарності, ритмо-метричних і римоутворюючих особливостей оригіналу, можна стверджувати, що переклад, виконаний Б. Мельником, відзначається високим ступенем дотримання змістовно-концептуальних і версифікаційних параметрів та успішно проходить тест на милозвучність [2, с. 128].

Однак, слід відзначити, що розглянуті переклади не позбавлені деяких вад. Недоліком перекладів є доволі поширена транскрипція чи транслітерація реалій **за відсутності внутрітекстового або позатекстового пояснення**, що унеможливило сприйняття та розуміння реалії англійським читачем, як, наприклад, у випадку з відтворенням назв напоїв *сикизка*, *деренівка* і *дулівка*, які Б. Мельник передає як *'SYKYZKU'*, *'DERENIVKU'* і *'DULIVKU'* [10, с. 133], при цьому з незрозумілих причин зберігаючи знахідний відмінок та пишучи ці слова великими літерами. Крім того, розглянутим перекладам дещо бракує **експресивності**. Так, відтворюючи вираз *'I куди очі почухрав'*, перекладачі передали його як *'He hit the foam where eyes could see'* (В. Семенина), *'And sailed off blind and hastily'* (К. Андрусишин і В. Кіркконелл) та *'As he sailed toward his destiny'* (Б. Мельник), які жодним чином не трансклюють експресивність слова *почухрав*.

Загалом усі розглянуті переклади можна вважати більшою чи меншою мірою вдалими через те, що вони відповідають основним вимогам поетичних інтерпретацій сьогодення. У них чимало цікавих і несподіваних знахідок, сміливих експериментів, продуктивних переосмислень, які засвідчують високий професійний рівень перекладачів. Виявлені недоліки та певні розбіжності перекладів з оригіналом не зменшують їх вагу та не піддають сумніву перекладацьку майстерність В. Семенини, К. Андрусишина і В. Кіркконелла та Б. Мельника, оскільки митці не тільки намагалися максимально відтворити всю поліфонію художнього світу "Енеїди" та зрозуміло донести її англійському читачу, але й популяризувати культуру та традиції України далеко за її межами, адже, як слушно зауважив вітчизняний класик І. Франко, "визначні твори будь-якого письменника повинні бути перекладені на інші мови, бо лише літературні твори, поширені

в перекладах серед різних націй і визнані ними, можуть вважатися класичними, світовими". Засвідчений особистий перекладацький хист Б. Мельника, чий переклад виявився ближчим за формою і змістом до першотвору, тобто є найповнішим та найвлучнішим, може слугувати не тільки взірцем вирішення значної кількості перекладацьких труднощів, але і хрестоматійним прикладом панорамної картини аспектів теорії та практики поетичного перекладу.

Дослідження історії перекладів "Енеїди" І. Котляревського відображають еволюцію принципів усесвітнього художнього перекладу від переспівів і переробок до адекватних відтворень та сприяють розвитку української перекладацької думки.

Таким чином, на основі проведеного аналізу перекладів "Енеїди" І. Котляревського можна зробити наступний **висновок**: перекладаючи художній текст, зокрема поетичний, для досягнення адекватності й еквівалентності перекладач має враховувати усю багатшарову структуру віршованого твору, а саме: єдність ідей, образів, слів, звукопису, ритму, інтонації, композиції; дотримуватися відповідностей на лексичному, синтаксичному, стилістичному, просодичному і фактичному щаблях та нерозривного зв'язку між ними для того, щоб трансформований художній твір через перенесення усіх параметрів у нову мовно-культурну систему отримав повноцінне та достойне "друге життя".

Проведене дослідження відкриває перспективу для подальшого аналізу англійських перекладів українських поетичних творів, спрямованого на створення загальної картини їх функціонування як засобів міжкультурної комунікації.

Література

1. Вір Дж. Життя на бистрині: Інтерв'ю // Всесвіт. – 1981. – №11. – с. 191-193.
2. Коломієць Л. В. Перекладознавчі семінари: актуальні теоретичні концепції та моделі аналізу поетичного перекладу: навчальний посібник. / Л. В. Коломієць – К.: ВПЦ "Київський університет", 2011. – 527 с.
3. Москаленко М. Нариси з історії українського перекладу / М. Москаленко // Всесвіт. – 1993. – №9/10. – с. 113-120.
4. Полное собрание законов Российской империи с 1649 г. – Спб., 1830. – Т. 5.

Лексикографічні джерела

5. Англо-український фразеологічний словник / Уклад. К. Т. Баранцев. – Київ: Знання, 2005. – 1056 с.
6. Гороть Є. І. Англо-український словник / Є. І. Гороть, Л. М. Коцюк, Л. К. Малімон, А. Б. Павлюк. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 1700 с.
7. Котляревський І. Словарь малороссійскихъ словъ, содержащихся в Энеиде, с русским переводом. – Харьковъ: Университетская типография, 1842. – 32 с.
8. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Sixth edition. – Oxford University Press, 2000. – 1540 p.

Ілюстративний матеріал

9. Котляревський І. П. Енеїда. [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела:

<http://www.pysar.net/Kotljarevskyj/>

10. Котляревський І. П. Енеїда. Ivan Kotliarevsky. Aeneid: [Translated by Bohdan Melnyk]. – Canada, Toronto: The Basilian Press, 2004. – 278 p.

11. Ivan Kotliarevsky. Eneida: Excerpts. Translated by Andrusyshen C. H. & Kirkconnell W. // The Anthology "The Ukrainian Poets 1189–1962". – Toronto: University of Toronto Press, 1963. – pp. 36-47.

12. Semenyna W. Ivan Kotliarevsky, "Aeneid" // the Ukrainian Weekly (Supplement to the Svoboda (Ukrainian Daily)) on October 20, 1933. – №3. – p. 3.

УДК 811.111:811.161

АНГЛОМОВНИЙ ЗАГОЛОВОК: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ**Шеремета К. Ю.**

Статтю присвячено визначенню особливостей англомовних заголовків. Звертається увага на способи їх перекладу українською мовою.

Ключові слова: заголовок, переклад, текст.

Статья посвящается определению особенностей англоязычных заголовков. Обращается внимание на способы их перевода на украинский язык.

Ключевые слова: заголовок, перевод, текст.

The article is devoted to the determination of peculiarities of English titles and headlines. Special attention is paid to the means of their translation into Ukrainian language.

Key words: title, headline, translation, text.

Компетентний перекладач знає, що заголовок – це найважливіша позиція в тексті. Адже, заголовок – це перше, з чим зустрічається читач, з чого починається його знайомство з художнім твором або публіцистичною статтею. Таким чином заголовок покликаний виразити основну мету повідомлення, встановити контакт з читачем, привернути його увагу, викликати зацікавленість до теми того, про що йде мова.

Завдання перекладача – якомога адекватніше перекласти заголовок, тому що в ньому закладена ідея твору. Таким чином, проблема пошуку нових шляхів перекладу заголовків та вдосконалення вже існуючих залишається досить актуальною і потребує подальших досліджень.

Заголовок неодноразово ставав об'єктом лінгвістичного дослідження. Виконано цілий ряд робіт, присвячених структурним, семантичним, жанровим, стилістичним і комунікативним особливостям заголовку. Над дослідженням цього питання, зокрема, працювали такі дослідники Бойко Л. Б., Петрат Т. Р., Кожина Н. А., Кухаренко В. А., Волков А. В., Гак В. Г., Goddard A., Dyer G та інші.

Перше з чим стикається читач – це, звісно, заголовок. Саме цьому автори статей або художніх творів намагаються якомога яскравіше підібрати таку форму, яка б оптимально співпадала із прагматичними цілями як газетного так і художнього заголовку [6, с. 112]. Переклад заголовку можна вважати окремою проблемою перекладознавства, від вирішення якої залежить у більший мірі доля всього тексту, який перекладається в іншій культурі. Слід відзначити, що при перекладі заголовків газетних статей, перекладачу недостатньо лише перекласти його на іншу мову, але й зберегти основну функцію заголовку – привернути увагу людини до проблеми, яка розкривається у статті, заінтригувати або пробудити її до ознайомлення з нею.

Існує багато визначень поняття “заголовку”. Визначення заголовку, дані різними дослідниками, включають в себе набір характеристик, відмінний за кількісним та якісним складом у кожному окремому випадку. В цілому ж такі характеристики базуються на різному розумінні дослідниками ролі заголовку в тексті, а також ступеню його залежності від функціонального типу тексту.

Наприклад, Бойко Л. Б. вважає, що заголовком називається виражений засобами природної мови та виділений графічно потенційно звернутий знак тексту, який, володіючи відносною автосемантичністю, є абсолютно початковим, єдиним для всього тексту елементом, що іменує та/або характеризує текст, здатним прогнозувати зміст, інтегрувати текст і надавати останньому додаткові значення [2, с. 123].

Інші дослідники дають характеристику заголовку конкретно для художнього тексту, стверджуючи, що це правий вербальний маркер концепту тексту, що відображає ідеологічну та естетичну позицію автора.

Бойко Л. Б. обмежується визначенням заголовку як скомпресованого, незрозумілого змісту тексту. Це елемент передтекстового комплексу, що корелює з самим текстом як органічною системою [2, с. 85].

З вище сказаного можна зробити висновок, що визначення заголовку без конкретної характеристики його функцій неможливе. Однак, опис функцій заголовку можливий лише за визнання його нерозривного зв'язку з текстом як елемента цілісної системи.

На перший погляд, когезія між заголовком і самим текстовим комплексом виражена достатньо слабо. Заголовок завжди стоїть від тексту на деякій відстані та друкується іншим шрифтом. З іншого боку, заголовок не може розглядатися окремо від тексту, так як він є гранично коротким представником його змістовної інформації [1, с. 55].

Заголовок за своєю природою діалектично суперечливий, так як він є одночасно елементом і автосемантичним, і синсемантичним. Будучи елементом текстової системи, він сам по собі в той же час є "міні-текстом" та вступає у тісні зв'язки з власне текстом. При цьому, заголовок також одночасно виступає у ролі посередника між текстом та читачем.

Переклад публіцистичного тексту, у порівнянні із перекладом художньої літератури, при якому перекладач зобов'язаний передати художньо-естетичні достоїнства оригіналу, трохи відрізняється за формою, мовними засобами, а також яскраво вираженою комунікативною спрямованістю. У процесі перекладу таких текстів перекладачеві доводиться вирішувати як лише мовні, лінгвістичні проблеми, обумовлені розходженнями в семантичній структурі й особливостях використання двох мов у процесі комунікації, так і проблеми соціолінгвістичної адаптації тексту. Дослідник творчого процесу перекладу Галкіна-Федорук Є. М. розцінює переклад публіцистичних текстів, як творчість на мовному рівні, тоді як переклад художніх текстів – як творчість, пов'язану з художньо-образним мисленням [3, с. 82].

Перекладачеві нерідко доводиться шукати особливі засоби для передачі смислових і стилістичних складових оригіналу. У такому випадку досягається прагматична еквівалентність між оригіналом і перекладом, що й визначає комунікативний ефект. Перекладачів публіцистичних текстів цікавить більше комунікативна функція перекладу текстів, ніж художньо-змістовна.

Заголовок – найважливіша частина тексту. Тому зважаючи на те, що головна функція заголовків привернути увагу читача, варто звернути увагу на особливості їх структури для правильного розуміння й адекватного перекладу.

Труднощі розуміння англійських заголовків найчастіше обумовлені:

- тим, що в них дозволяється порушення мовних норм (скорені структури речення, відсутність артиклів, дієслів-зв'язок і навіть смислових дієслів, інші синтаксичні особливості, порядок слів і пунктуація);

- недостатнім знанням реалій й культури мови оригіналу.

Як правило, перекладати заголовок потрібно після прочитання всієї статті/твору. Це полегшує розуміння змісту заголовку, якщо він спершу він здається незрозумілим.

Характерною рисою вдалого відтворення ідеї, втіленої в тексті, є гармонічне поєднання основної комунікативної мети з тими засобами виразності, які є найбільш відповідними даній ідеї. Для відтворення такого явища від перекладача вимагається гарна уява та образність мови [5, с. 183].

Фактична більшість заголовків – метафори та гіперболи. Метафора здатна охоплювати як окрему рису в описі характеру, так і цілий твір. При перекладі метафори перекладачу потрібен великий творчий потенціал [5, с. 55].

Серед загальноживаних слів вживаються як мовні та і мовленнєві метафори (індивідуально-авторські) метафори [4, с. 277]. Перекладні відповідники перших, як правило, зафіксовані у перекладних словниках і мовні метафори перекладаються, як інші слова, шляхом вибору словникового відповідника. При перекладі на українську мову такі метафори не завжди відтворюються метафоричним словом, якщо внаслідок перекладу певним чином порушуються стилістичні та жанрові норми мови перекладу, оскільки вживання таких метафор не є

ознакою стилю автора. Отже, мовні метафори у перекладі можуть передаватися: 1) метафоричним словом; 2) неметафоричним словом.

У випадках, коли мовна метафора перекладається метафорою, остання не обов'язково містить той же образ, що й відповідна метафора у мові оригіналу.

Мовленнєва метафора становить для перекладача більшу складність, оскільки умові перекладу вона не має усталених перекладних відповідників, виступаючи фактично семантичним новоутворенням. Існують три основні способи передачі таких метафоричних слів: 1) метафоричним словом, що має такий же або дуже подібний характер образності; 2) метафоричним словом, що має інший характер образності; 3) неметафоричним словом, що передає тільки денотативний зміст, а не образність. Наведемо деякі приклади перекладу метафор в заголовках з англійської мови:

"Saks loves ageless beauty" – *"Сакс любить вічну красу"* [8].

"Just one moment can change everything" – *"Одна мить може все змінити"* [8].

"A disturbance in the atmosphere" – *"Неспокій в атмосфері"* [8].

"Paradise in a bottle" – *"Рай в пляшці"* [8].

Одним з найвживаніших прийомів є імперативна форма дієслова, що значно підсилює динамічність спілкування. Форма наказового способу дієслова може перекладатись: 1) неозначеною формою дієслова; 2) формою наказового способу дієслова другої особи множини або однини, в залежності від то, до кого спрямоване звернення та мети мовної комунікації [4, с. 68]. Наприклад:

"Stop fighting!" – *"Припинити боротьбу!"* [8].

"Hate it, love it" – *"Ненавидь або люби"* [8].

"Imagine that" – *"Уяви це"* [8].

"See it. Get it. Win it" – *"Побач. Отримай. Виграй"* [8].

Важливу роль в заголовках відіграють атрибутивні словосполучення, до складу яких входять прислівники та прикметники, несуть велике функціональне навантаження. Деякі дослідники навіть називають прислівники та прикметники ключовими словами тексту та звертають на них особливу увагу. При перекладі ця обставина має обов'язково враховуватися. Адже вдалий переклад атрибутивного словосполучення є ключовим фактором при перекладі заголовку:

"The Nameless Castle" – *"Безіменна фортеця"* [8].

"The Whole World in One Country" – *"Весь світ в одній країні"* [8].

Велике значення в практиці перекладу заголовків має правильне відтворення власних імен. Наприклад, *"Wilhelm Tell"* – *"Вільгельм Телль"*, оскільки всілякі неточності в їх перекладі можуть привести до фактичних спотворень, до втрати національного колориту. Як правило, власні імена не перекладаються, а транслітеруються: *"Martin Salander"* – *"Мартін Заландер"* або транскрибуються *"Walfried"* – *"Вальфрід"*. Важливо також знати, що при передачі заголовків художніх творів англійських авторів, які раніше вже перекладали на українську мову, рекомендують користуватися готовими загальноприйнятими перекладами: *"Macbeth"* – *"Макбет"*; *"The Adventures of Tom Sawyer"* – *"Пригоди Тома Соїєра"*; *"Dracula"* – *"Дракула"* [6, с. 112].

Отже, ми розглянули основні труднощі при перекладі заголовків як публіцистичних так і художніх текстів, як такої семантичної частини, що має на меті привернути увагу читача та характеризується яскравою емоційною забарвленістю.

Для кращого, правильного розуміння та перекладу заголовку потрібне попереднє ознайомлення із змістом тексту, особливо, коли заголовки мають у своєму складі елементи образності. Це призводить нас до ще одному аспекту проблеми. Існує багато творів, заголовки яких являються цитатами з інших творів, точними або видозмінними, але які легко впізнати читачу оригіналу (якщо читач доволі досвідчений). Але, на жаль, перекладач не завжди розпізнає в заголовку цитату [4, с. 101].

Особливе ускладнення для перекладача виникає, коли він зустрічається з полісемією назви. В такому випадку, не слід обмежуватись при перекладі лише першим значенням слова, треба вибрати значення, більш вірне й глибоко розкриваючи зміст та тему. Дуже часто англійські заголовки бувають

алітеровані. Передати алітерацію являється для перекладача захоплюючим, але не завжди здійсненим завданням. В більшості випадків перекладачі жертвують цією особливістю, яка характерна для англійської мови, зберігаючи зміст та ритмічний рисунок.

Підсумовуючи, слід зазначити, що у процесі відтворення перекладач повинен застосувати не тільки знання англійської і української мов, але і смак, любов до слова, а цим речам навчитись украй важко – вони приходять згодом, із практикою. Для того, щоб правильно і точно виконати переклад того або іншого заголовку і тексту в цілому, сучасний перекладач вимушений витратити багато часу на підготовчу роботу: ознайомлення з загальним змістом твору, вивчення соціокультурних особливостей країни мови-перекладу, пошук відповідних способів перекладу з огляду на взаємозв'язок всіх структурних частин повідомлення. Крім того, для правильного відтворення змісту англійського заголовку українською мовою потрібно знати правильні граматико-стильові особливості побудови заголовків і добре володіти українською літературною мовою. Комплексне відтворення заголовку та тексту – це справжня творча нива для перекладача, що дає змогу розкрити свої здібності та нагоду застосувати набуті теоретичні знання.

Література

1. Баннікова І. А. Інтерпретація заголовка, початку і кінця як особливих компонентів тексту / І. А. Баннікова – К. : Либідь, 2010. – 248 с.
2. Бойко Л. Б. Особливості функціонування назв у текстах з різними комунікативними завданнями / Л. Б. Бойко // Всесвіт. – 2009. – № 9. – С. 17–20.
3. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста: [учеб. для студ. фак. и ин-тов ин. яз.] / М. П. Брандес, В. И. Провоторов. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2008. – 224 с.
4. Галкіна-Федорук Є. М. Про експресивності й емоційності в тексті / Є. М. Галкіна-Федорук. – К. : Освіта, 2007. – 276 с.
5. Долгієва А. Е. Газетний заголовок у прагмалінгвістичному аспекті / А. Е. Долгієва. – Львів : Школа, 2008. – 132 с.
6. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми : [підручн. для студ. ВНЗ] / В. І. Карабан. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 576 с.
7. Dyer G. Advertising as Communication. / G. Dyer. – L. : Routledge, 1995. – 140 p.
8. Цікаві заголовки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: <http://www.titles.org.ua/pageid-3826-1.html>

СПЕЦИФІКА І ТРУДНОЩІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДУ У ВНЗ

УДК 81.112.2

ВИКОРИСТАННЯ АУТЕНТИЧНИХ КОМІКСІВ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКІЙ МОВИ

Богдан Ю. Б.

Статтю присвячено особливостям тексту коміксу як популярного явища масової культури. Здійснюється аналіз сучасного стану досліджень коміксів та доцільність використання їх при навчанні іноземній мові.

Ключові слова: комікс, масова культура, іноземні мови, німецька мова

Статья посвящена особенностям текста комикса как популярного явления в массовой культуре. Осуществляется анализ современного состояния исследований комиксов и целесообразность использования их при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: комикс, массовая культура, иностранные языки, немецкий язык

The article deals with features of the comic text as popular phenomenon in mass culture. Analysis of the current state of research on comics and the feasibility of using them by learning a foreign language are carried out.

Key words: comic strip, mass culture, foreign languages, German

Comics können als wichtiger Knotenpunkt im Netzwerk der zeitgenössischen Kultur angesehen werden, denn kein anderes Genre übt eine derartig "vermittelnde" Funktion aus wie Comics: Sie schlagen nämlich eine Brücke zwischen Höhenkamm- und Massen- bzw. Populärkultur, zwischen sozialem bzw. politischem Engagement und reiner Unterhaltung [8].
Daniela Pietrini

Комікс як об'єкт лінгвістичного вивчення вітчизняної науки виник нещодавно, починаючи з 2005 року, з початком так званої "сучасної ери" в розвитку цього жанру. Й ще досі не вщухають спори, до якого з видів мистецтв його віднести – до графічного чи до літературного, яку з дефініцій вважати найбільш доцільною, й чи гідно це явище взагалі досліджень. Подібне упереджене ставлення до цього відносно нового жанру досі існує в багатьох країнах. Проте статистика свідчить, що водночас в Європі за дуже короткий час стрімко сформувалася не лише читацька аудиторія, але й потужна індустрія виробництва та розповсюдження коміксів. У Франції, наприклад, яка офіційно визнає цей жанр 9 видом мистецтва, на кожну друковану книгу припадає 12 книг-коміксів. Бельгія, Німеччина, Італія намагаються не відставати від їх сусідки. Дивовижно, але комікси, які у вітчизняного читача асоціюються найчастіше з чимось дитячим або гумористичним, як наприклад, мальовані історії з журналу "Крокодил" або "Перець", існують на сучасному етапі розвитку у всьому спектрі літературного розмаїття, починаючи від пригод, жахів, фантастичних чи кумедних історій та закінчуючи політикою, історичними та філософськими романами. Вони вже не розраховані лише на дітей та підлітків, тут є твори на будь-який смак та для будь-якого віку. Психологи та педагоги, які досліджували комікси (зокрема Редько В. Г., Ольшанський Д. В., Богуш Н. М., Іванюк О. В.), стверджують, що це поєднання візуального ряду та інтегрованого в ньому текстового супроводу

найлегше сприймається в першу чергу дітьми.[2] Вірогідно саме тому комікси довгий час вважалися виключно дитячою літературою.

Метою цього дослідження є визначення особливостей коміксу як самостійного жанру та встановлення доцільності використання коміксів на уроці іноземної мови. Матеріалом для дослідження послуговували паперові комікси німецькомовних авторів та комікси з німецькомовних Інтернет-сайтів.

На даному етапі дослідження коміксу ще не існує певної єдності у науковців ні щодо дефініції поняття комікс, ні щодо його місцезнаходження. Не тільки дослідники, але й самі шанувальники цього явища масової культури не можуть дійти згоди, що саме можна назвати коміксом, а що є карикатурою, шаржем або мальованою історією. Німецька лінгвіст Христина Гольц (Christina Holz) у 1980 році, намагаючись визначити місцезнаходження коміксу серед сучасних жанрів та його відношення як до так званого популярного мистецтва, так і до масової літератури, не відокремлює комікс від цих жанрів та позначає його як *Zwittermedium*, м'яко кажучи як засіб масової інформації з ознаками обох жанрів, яке відноситься і до першого, і до другого. [7, с. 13] Літературознавча енциклопедія у 2003 році визначила комікс як серію "чорно-білих або кольорових розважальних малюнків, що ілюструє розвиток сюжету, представлений мінімальним, здебільшого діалогічним текстом" [1, с. 508]. Нажаль, до цього жанру за цим визначенням не можна віднести тоді так звані "німі" та фото комікси. На думку таких лінгвістів, як Космацька Н. В., Григор'єва Н. Ю., Петрова С. І., Степанова З. Б. комікс являє собою єдність візуального зображення та креолізованого тексту. Термін "креолізований текст" був започаткований російськими лінгвістами Сорокіним Ю. А. та Тарасовим Є. Ф. та позначав "тексты, фактура которых состоит из двух негомонаогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)" [4, с. 47]. Саме до таких текстів відносяться кіно тексти, рекламні тексти, тексти теле- та радіопередач, плакатів та коміксів тощо. Дослідженням котрих займалися в першу чергу соціологи, психологи, маркетологи, а останнім часом значну увагу приділяє й лінгвістика, зокрема психолінгвістика, семіотика, теорія масової комунікації.

З існуючих зараз визначень ми більше схильні приєднатися до визначення німецькомовного дослідника Олівера Непеля, який спираючись на дефініцію відомого автора коміксів Віллі Ейснера стверджує, що неможна визначити комікс як або нове літературне явище, або як мистецьке, або як їх вдале поєднання. Комікс – це своєрідне графічнооповідне утворення, яке містить в собі складові елементи обох вищевказаних мистецтв та усвідомлено сприймається як окреме самобутнє медійне явище. Це єдність мальованих або інших зображень, які з'являються у певній просторовій послідовності та формують у глядача певне естетичне сприймання поданої інформації [7, с. 16].

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що тема вивчення коміксу як специфічного жанру майже невисвітлена у вітчизняному мовознавстві (лише праці Космацької Н. В., Редько В. Г., Ольшанського Н. М., Богуш Н. М.). Наявні зараз лінгвістичні розвідки російськомовних авторів Соніна О. Г., Столярова Л. Г., Селявкіна Н. М., Козлов Є. В. та ін. присвячені дослідженню франкомовних коміксів, японськомовних коміксів – Проханов Д. М., Петрової С. І., Степанової З. Б., Деркач Ф.; англкомовні текстові категорії коміксу та засоби їх реалізації досліджувалися Ворошиловою М. Б., Арзамасцевою І. М., Фененко Н. М., R. Barthes, A. Berger, P. Fresnauer-Deruelle, U. Eco та ін. У Німеччині наприкінці минулого століття з'явилася ціла низка робіт, які вивчали комікси з найрізноманітніших аспектів: спочатку з боку психології, соціології, історії, а починаючи з 90-х років в Німеччині з'явилися праці й лінгвістів (Ole Frahm *Die Sprache des Comics*, Martin Schüwer *Erzählen in Comis: Bausteine einer Plurimedialen Erzähltheorie*, Jakob F. Dittmars *Comic-Analyse*). Лише у цій країні на сьогодні дослідженнями коміксу з різних аспектів займаються освітянські установи та найбільші університети, такі як, наприклад, Гайдельберзький університет Рупрехта-Карла, Рейнський університет Фрідріха Вільгельма в Бонні, Інститут досліджень молодіжної літератури при Гете-Університеті (Франкфурт-на-Майні), університети Берліну, Гамбурга, Інститут германістики, порівняльного літерату-

рознавства та культурології тощо. Щорічно в країні проводяться конференції, симпозіуми, ярмарки та фестивали (*Comicsalon Erlangen*, *Comic Action Essen*, *Internationale Comicsalon*), створюються музеї, Інтернет-платформи (*comicforschung.de*, *www.comicsresearch.org*), бібліографічні бази у великих бібліотеках (більше 80 німецьких бібліотек налічують колекції коміксів), виходять фахові журнали, (*Comicene*, *International Journal of Comic Art*, *Comic Forum und Rraah!* або щорічний журнал *Comicforschung*), створюються великі (*Carlsen Comics*, *Mosaik*, *Reprodukt usw.*) та незчисленні маленькі приватні видавництва (так звані *Fanzines*). Багато відомих тепер комікс-мейкерів розпочинали саме тут. Більше 50% продукції цих видавництв імпортується з США, Франції, Японії або Канади. Навіть найвідоміше в наукових колах видавництво “Брокгауз” (*Brockhaus Enzyklopädie*) займається випуском літературних коміксів, а саме адаптованих романів всесвітньовідомих класиків як то “Дон Кіхот” Сервантеса, “Одисей” Гомера чи “Злочин та покарання” Достоєвського.

В Україні ж ми маємо поки що поодинокі спроби створення цього продукту масового вжитку: молоді художники імітують переважно японські, американські та європейські комікси або ми маємо справу з перекладами вже існуючих переважно англословних коміксів. Подекуди з’являються цікаві й оригінальні проекти, як наприклад, комікси про Яся та Івася, за яким у Австрії студенти вивчають українську мову), “Історія незалежності України” в коміксах від братів Капранових або “Українські зошити” про Голодомор від італійця Ігорти. Виникли також журнал коміксів “К-9” (назва походить від фрази: “комікс – дев’яте мистецтво”) та такі видавництва коміксів як “Небесний ключ/Nebeskey”, “Ч/Б” та “Євгеніус”. Популяризують цей жанр серед українців й численні голлівудські стрічки, створені за всесвітньовідомими коміксами.

Надихаючись західними дослідженнями, зокрема в сфері педагогіки, все частіше мають місце спроби використати це новомодне явище при навчанні іноземних мов. Такими є, зокрема, розроблена В. Сотніченко та О. Ільошеною методика використання художньо образних уявлень під назвою “Сам собі режисер” та вправи з коміксами у підручнику англійської мови С. Романа, Г. Чекаля та О. Коломінова *Wonderland* (К.: Ленвіт, 1998). Дуже цікавою є спроба популяризувати класичну українську літературу за допомогою коміксів, вже вийшли 7 книг у форматі коміксу (твори Нечуй-Левицького, Франка, Гоголя тощо); ще 6 знаходяться у друці. Французькі нейрофізіологи довели, що читання такої графічної прози включає обидві півкулі мозку: у вас працює як логічне, так і образне мислення, а їх колеги з Канади наполягаючи на позитивному впливі коміксів запропонували включити їх в обов’язкову шкільну програму. “Графічні новели розвивають креативне мислення, розширюють словниковий запас, несуть в собі важливі ідеї. Учні можуть вивчати героїв коміксів допомогою поєднання тексту і зображень, що стимулює такі стратегії високого рівня читання, як постановка питань і здатність робити висновки” [2]. Комікси сприяють концентрації уваги, примушують читача до інтенсивного осмислення, водночас усувають напругу та втому, саме тому у підручниках видавництв Oxford University Press та Cambridge University Press використовуються комікси для удосконалення навичок читання та говоріння рідною мовою та іноземною, в японських школах працюють за підручником з історії в коміксах, в Америці – є книга коміксів, яка перекладає основні події Нового Заповіту. На думку вітчизняного науковця Д. В. Ольшанського своєрідна форма коміксів дозволяє використовувати їх з певною метою, а саме для формування окремих предметних навичок і вмінь: наприклад, для пред’явлення чи систематизації нового лексичного або граматичного матеріалу, для формування або закріплення навичок усного репродуктивного чи навичок діалогічного мовлення [3].

У коміксах надаються мовленнєві зразки, певні шаблони, які учні легко копіюють, засвоюючи типові граматичні та лексичні конструкції. Комікси не переважені текстом, складаються переважно з діалогів, образна мова яких наближена до розмовної. Саме тому синтаксична структура текстів коміксів відзначається типовими для цього стилю незакінченими реченнями, неповними та односкладовими реченнями, порушенням правил пунктуації, великою кількістю питальних та окличних речень. Через брак місця автори мають висловлювати

думку у стислій, лаконічній формі. Малюнок відіграє не менш важливу роль: він доповнює висловлювання, пояснює, стверджує або навіть навпаки заперечує текст, додаючи тим самим певної гами у висловлювання.

Мова коміксів приваблює своєю насиченістю живої розмовної лексики (z.B. – *Mussich wohl nochma tüchtig Hand anlegen... ..ne schärfere Nocke schnitzen... .. Rahmen und Gabel abspecken... ..ich lass mich doch nich vom einem Igel abledern!*), діалектизмів (*Moin!.. Waz?.. Jap!*), вигуків (*Hm! Mhm! Uff! Puh!*), піктограм (переважно у манга та “німих” коміксах: лампочка над головою персонажа у значенні “Ідея!”), розмаїттям звуконаслідувальної лексики (*Wsch!, Pfff!, Ding! Dong!, Päng!, Bong!, Wumm!* і т.д.) Дуже часто саме тут виникають проблеми при перекладах, оскільки не завжди перекладачі можуть відновити в своїй мові той самий нюанс, що мали на увазі автори коміксу. Так, наприклад, перекладач Marchel de Comte, якій вже 20 років займається перевтіленням на німецьку франкомовних коміксів при відтворенні слова “Crack” не погодився на транслітерацію, оскільки на його думку це слово може асоціюватися з наркотиком, а не зі звуком пошматованого паперу. А як перекласти гру слів, риму чи своєрідні жарти, (наприклад: “*Tschö mit ö!*”), якими насичені окремі види коміксів? [6] Дуже часто трапляються й такі вирази, які взагалі не можуть бути перекладені, оскільки не існують або не мають відповідників у цій мові. Можливо саме тому одне з німецьких онлайн-видань NDR.de називає перекладачів коміксів “словниковими акробатами”. Справжні шанувальники цього жанру чітко реагують на недостатню кваліфіковано здійснений переклад, особливо у тих випадках, коли видавництво змінює перекладача посеред серії.

Прихильники коміксів стверджують, що цей “несерйозний” жанр потребує дуже серйозного підходу. Комікс потрібно розуміти та вміти читати. Починаючи від форми малюнка та його розміру, місцерозташування, форми філактер (так званих словесних кулек, баблів або бульбашек-вікон, в яких розміщують висловлювання героїв) – все це має дуже велике значення та впливає на зміст фраз. Головна подія кожної сторінки зазвичай розташовується на найбільшому кадрі, а той, хто звертається до співрозмовника в діалозі – зазвичай знаходиться зліва, (за виключенням такого різновиду коміксів як манга, вони читаються в зворотному напрямку). Філактер є типовим виразним засобом в коміксі, саме його форма визначає сенс промови, несе додатковий зміст: Так наприклад, якщо стрілка від філактер з текстом виходить за рамку малюнка, це означає, що фраза промовляється кимось, хто залишився за кадром, якщо ж стрілки від філактер йдуть до багатьох фігур – фраза промовляється хором. Так, наприклад, гіпертрофована приязнь передається формою філактер, яка нагадує квітку, слізлива інтонація – за допомогою філактер, з яких течуть краплини, а байдужість, відчуженість або погіршення атмосфери між співрозмовниками – за допомогою філактер з льодяними бурульками по краях. Голосна фраза або крик підкреслюються або написом з великих літер, або жирним шрифтом, або філактер у формі зірки; шепіт навпаки ж передається літерами невеликого шрифту. Елемент комічного може викликатися поступовим зменшенням розміру літер, немов людина замислюється, промовляючи все тихіше або більш невпевнено. Навіть думки можна продемонструвати у коміксі - для цього існує ще один різновид філактер у вигляді хмарки, в якій замість стрілки йдуть бульбашки до людини, котра поглинула в роздуми. А задля акцентування уваги на певній інтонації чи певному слові окрім написання великими літерами можна використати подвоєння, потроєння літер. Так звичними є для коміксів подвоєння або навіть потроєння пунктуаційних знаків наприкінці речення задля посилення емоційності вигуку персонажа: “*Gott! Lass endlich Nacht sein, wenn Nacht ist!!! Mach’s Licht aus!!*” – волає обурений Змій на початку всесвітньовідомого німецькомовного коміксу Ральфа Кьоніга “Прототип” [5, с. 1]. Цікаві рішення пропонують автори коміксів, коли їм потрібно позначити певні дії персонажів, такі як наприклад, позихання або клацання пальцями, або хитання головою – для цього вигадано спеціальні філактери зі словами “*Gäh*” (від *gähnen*), “*Schnips*” (від *schnippen*) або “*saus*” (для позначення персонажа, котрий щойно зник з цього місця), а також стрілки, рисочки для позначення динаміки та руху. Графічні символи мають неабияке значення у коміксі, оскільки кожний знак має свою функцію, він уточнює

або підсилює значення фрази, малюнку, або навіть відіграє роль окремого гравця, якій додатково розкриває нам сюжет. Кожна деталь коміксу, навіть колір або його відсутність, стають додатковим гравцем у коміксі. Треба тільки зрозуміти, яким чином можна використати позитивну складову коміксу в навчально-виховному процесі.

Суспільство зараз все частіше стикається з небажанням молоді отримувати знання зі звичних джерел – книги або розповіді вчителя. Психологи стверджують, що людина засвоює 10% від того, що почула, 50% - від того, що побачила, 70% - того, що розповіла, пояснюючи. Статистика вперто доводить, що сучасне покоління краще засвоює візуальну інформацію. Саме тому комікс може стати найкращим способом донести необхідну інформацію до реципієнта. Серед переваг цього жанру слід зазначити також наступні аспекти: автентичність викладеного матеріалу, наявність сталих виразів, ідіоматичних висловів, сленгових фраз та конструкцій, притаманних розмовній мові, (що значно підвищує вмотивованість вивчення іноземної мови), широкий діапазон лексичної тематики та до того ж культурологічний аспект (біографічні новели, історичні комікси). Використання коміксів значно активізує інтелектуальну активність школярів, не в останню чергу за рахунок збільшення ролі асоціацій у розумовій діяльності. При цьому акцент у пізнавальному процесі переноситься з пасивного на активне сприйняття навчального матеріалу. Найважливішим завданням на найближчий час є, на нашу думку, розробка стратегій та методик впровадження німецькомовних коміксів на практиці та апробація набутого досвіду закордонних дослідників на уроці та під час самостійної роботи з учнями.

Отже, підводячи підсумки можна зазначити, що використання коміксів у процесі вивчення та дослідження іншої мови є безперечно перспективним. Сучасна культурна ситуація в Україні свідчить про значний вплив масової і поп-культури на майже всі сфери її життя. Суспільство намагається визначитися і віднайти шлях своєї країни. Засоби масової інформації відіграють при цьому чи не найважливішу роль. Вони створюють нових героїв, нову мораль, нові способи пізнання. Тому дослідження масової та популярної культури та їх складових набуває в сучасній науці дедалі більшого значення.

Література

1. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / [Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – К.: Академія, 2007. – (Енциклопедія ерудита). Т. 1. – 2007. – 608 с.
2. Мірошник Т. Про користь коміксів для дітей [Електронний ресурс] / Т. Мірошник – Режим доступу до електронного джерела: <http://council.pp.ua/?p=5353>
3. Ольшанський Д. В. Дидактичні умови використання коміксів у навчанні іноземних мов молодшого школярів 2002 року / Д. В. Ольшанський – автореф. дис. ... канд. пед. н. Ін-т педагогіки АПН України – К., 2002. – 20 с.
4. Петрова С.И. Японский комикс как тип текста [Електронний ресурс] / С. И. Петрова, З. Б. Степанова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – Выпуск № 4. – 2005. – стр.47-51. – Режим доступу до джерела: <http://cyberleninka.ru/article/n/yaponskiy-komiks-kak-tip-teksta-kategoriya-informativnosti>
5. König R. Prototyp / Ralf König. – Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 2008. – S. 112.
6. Mawil Action Sorgenkind / Mawil. – Reprodukt, 2007. – S. 96.
7. Näpel O. Ausschwitz in Comic: Die Abbildung unvorstellbarer Zeitgeschichte / Oliver Näpel – LIT-Verlag: Münster (u.a.), 1998. – S. 116.
8. Pietrini D. Die Sprache(n) der Comics [Електронний ресурс] / Daniela Pietrini – Heidelberg, 2009. – Режим доступу до електронного джерела: www.iwh.uni-hd.de/aktuelles/pietrinicomics.html

УДК 81'243:378.147

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Бранецька М. С.

У статті розглядаються особливості навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів вищих технічних навчальних закладів. Уточнено принципово важливі параметри професійного спілкування. Встановлено, що діалогічне мовлення виступає, з одного боку, як мета навчання, з іншого боку, воно є засобом формування та розвитку вмінь і навичок професійного діалогу студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: професійне діалогічне мовлення, професійний діалог, вищі технічні навчальні заклади.

В статье рассматриваются особенности обучения профессионально направленной диалогической речи студентов высших технических учебных заведений. Уточнены принципиально важные параметры профессионального общения. Установлено, что диалогическая речь может быть как целью обучения, так и способом формирования и развития умений и навыков профессионального диалога студентов технических специальностей.

Ключевые слова: профессиональная диалогическая речь, профессиональный диалог, высшие учебные заведения.

The peculiarities of teaching to professionally-oriented dialogue speech for the students of higher educational establishments are analyzed in the article. Fundamentally important parameters of professional communication were specified. It was found that the dialogic speech can be both the aim and the method of formation and development of students' skills for conducting professional dialogue.

Key words: professional dialogue, higher educational establishments, dialogical speech, professional speech.

В сучасних умовах активного розвитку міжнародних зв'язків цінність та конкурентоспроможність випускників технічних вищих навчальних закладів багато в чому визначається рівнем їхньої професійної іншомовної підготовки. Майбутнім спеціалістам у технічних галузях відкриваються перспективи працевлаштування в різних країнах світу, налагодження ділових контактів, що зумовлює актуальність оволодіння майбутніми інженерами навичками професійно спрямованого діалогічного мовлення.

У працях науковців (О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Гойхман, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Іваницька, Т. Ладиженська, О. Леонт'єв, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Н. Пашківська, Є. Палихата, М. Пентиліюк, Л. Якубинський та ін.) висвітлено результати наукового пошуку з різних аспектів розвитку мовлення в цілому, розкрито особливості діалогічних текстів, визначено психологічні засади спілкування. Однак практика свідчить, що, незважаючи на наукові методичні розробки, проблема навчання професійного діалогічного мовлення залишається актуальною. Крім того, аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить про увагу сучасних дослідників до питання навчання професійно спрямованого мовлення студентів технічних навчальних закладів. Різні аспекти питання навчання професійного спілкування майбутніх економістів вивчали Ю. Авсюкевич, Н. Драб, С. Кожушко, Л. Личко, О. Тарнопольський та ін.; юристів – С. Кіржнер, Л. Котлярова, Г. Савченко та ін.; медиків – О. Петрашук, О. Рябцевич та ін.; інженерів – Д. Бубнова, С. Коломієць, Г. Кравчук та ін. Однак недостатньо дослідженим залишається питання навчання саме професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів вищих технічних навчальних закладів.

Мета статті – визначити специфіку навчання професійного діалогічного мовлення студентів вищих технічних навчальних закладів.

Питаннями ситуативності мовлення й створення навчальних комунікативних ситуацій займалися багато вчених: Є. Шубін, Й. Берман, В. Бухбіндер, В. Скалкін, Г. Рубінштейн, Є. Розенбаум, В. Артемов, Ю. Пассов, А. Хорнбі та багато інших.

Відомий теоретик комунікативної методики Ю. Пассов вважав, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Він наголошував на тому, що це не означає, ніби процес навчання будується як копія процесу спілкування. Організувати ж процес навчання як модель процесу спілкування означає змодельувати лише основні, принципово важливі, параметри спілкування, такі як: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування; взаємини і взаємодію мовленнєвих партнерів; ситуації як форми функціонування спілкування; змістову основу процесу спілкування; систему мовленнєвих засобів, яку слід засвоїти для забезпечення комунікативної діяльності; функціональний характер засвоєння і використання мовленнєвих засобів; евристичність (розмаїття зв'язків, що забезпечують динаміку мовлення і гнучкість у використанні мовленнєвих засобів) [5, с. 21].

Професійна спрямованість у навчанні діалогічного мовлення передбачає оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками вести діалог за темами у професійно орієнтованих ситуаціях з використанням спеціальної професійної лексики. Таким чином, діалогічне мовлення виступає, з одного боку, як мета навчання, з іншого ж боку, воно є засобом формування та розвитку вмінь і навичок діалогічного мовлення. Говоріння як вид мовленнєвої діяльності існує у діалогічній та монологічній формах, які тісно взаємопов'язані між собою. Монологічне та діалогічне мовлення має взаємоперехідність: діалог може досить часто включати розгорнуті висловлювання і переходити в монологічне мовлення, а часом процес говоріння будується від діалогу до монологу [1, с. 21].

Вчені виділяють різні класифікації діалогів, які залежать від критеріальних підходів до їх визначення. Серед основних критеріїв – характер протікання діалогу та його зовнішня форма, ступінь готовності, цільова спрямованість, кількість учасників, характер реакції на першу вихідну репліку діалогу, семантичне наповнення діалогу, тематичне та структурне поєднання реплік, функція у соціальних комунікаціях [6, с. 14].

Також необхідно виокремити основні види діалогічних єдностей, що об'єднані у чотири групи. Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань. Такі висловлювання, межею яких є зміна співрозмовника, називають реплікою. Репліка є першоелементом діалогу. Репліки бувають різної протяжності – від однієї до кількох фраз. В діалозі вони тісно пов'язані одна з одною – за своїми комунікативними функціями, структурно та інтонаційно. Найтісніший зв'язок має місце між суміжними репліками. Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю. Діалогічна єдність є одиницею навчання діалогічного мовлення. Перша репліка діалогічної єдності завжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням або керуючою реплікою). Друга репліка може бути або повністю реактивною (інакше – залежною або реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто включати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного. В залежності від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють різні види діалогічної єдності [4]. Основні види діалогічної єдності представлено у таблиці 1.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів. Встановлено, що найпоширенішими є чотири основних типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями думками, діалог-обговорення / дискусія (див. таблиця 2).

Основні види діалогічної єдності

Групи діалогічних єдностей	Види діалогічних єдностей
I	1. Повідомлення – повідомлення 2. Повідомлення – запитання 3. Повідомлення – спонукання
II	4. Спонування – згода 5. Спонування – відмова 6. Спонування - запитання
III	7. Запитання – відповідь на запитання 8. Запитання – контр запитання
IV	9. Привітання – привітання 10. Прощання – прощання 11. Висловлювання вдячності – реакція на вдячність

Таблиця 2

Функціональні типи діалогів і притаманні їм види діалогічних єдностей

Функціональні типи діалогу	Види діалогічних єдностей
Діалог – розпитування	<ul style="list-style-type: none"> • Запитання – відповідь • Повідомлення – запитання • Повідомлення – відповідь + повідомлення • Повідомлення – повідомлення • Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення
Діалог – домовленість	<ul style="list-style-type: none"> • Запитання – відповідь + повідомлення • Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення • Повідомлення – повідомлення у відповідь + запитання • Спонування – згода/відмова • Запитання – відповідь • Повідомлення – запитання
Діалог – обмін враженнями, думками	<ul style="list-style-type: none"> • Повідомлення – повідомлення • Запитання – відповідь + повідомлення • Повідомлення – запитання • Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення • Запитання – відповідь
Діалог – обговорення (дискусія)	<ul style="list-style-type: none"> • Повідомлення – повідомлення • Запитання - відповідь • Повідомлення – відповідь • Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення

Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запитувати інформацію належить лише одному партнеру, у другому – кожному з них. Двосторонній діалог – розпитування розвиває ініціативність обох партнерів, характерну для природного спілкування. Одне з важливих умінь, яким студенти повинні оволодіти, є вміння вести діалог-домовленість. Діалог-домовленість використовується при вирішенні співорозмовниками питання про плани та наміри він є найбільш посильним для студентів. Після оволодіння діалогом – домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості. Наступним за складністю є діалог-обмін враженнями і думками, метою якого є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співорозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з поглядом партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою. Найскладнішим для оволодіння є діалог-обговорення і дискусія, коли співорозмовники прагнуть виробити якусь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь. Кожен

функціональний тип діалогу характеризується певним набором діалогічної єдності [4].

Одним із шляхів розвитку і навчання професійного діалогічного мовлення є текст [2, с. 14].

Навчальний текст допомагає створити реальну ситуацію навчально- професійного спілкування та допомагає у формуванні навичок та вмінь конструювання висловлювань студентів; здійснення трансформації мовлення на різних мовних та мовленнєвих рівнях; у формулюванні різноманітними способами головної та другорядної інформації; складанні різних типів планів та застосування їх для реалізації відповідних комунікативних дій; складанні конспекту та здійсненні декомпресії та компресії інформації у процесі її усного відтворення. Таким є неповний перелік навичок та вмінь, які виробляються при роботі з текстом і які необхідні для подальшого навчання професійно орієнтованого мовлення студентів технічних спеціальностей.

Отже, навчання професійно спрямованого говоріння, зокрема діалогічного, має свої особливості: вправи повинні відповідати таким стабільним вимогам, як заданість ситуації, професійна спрямованість завдань, природність ситуації спілкування, вмотивованість мовленнєвої дії студента, наявність вказівок на дію з матеріалом, новизна та практична значущість.

У системі навчання професійного діалогічного мовлення студентів технічних спеціальностей також доречно моделювати ситуації, які розвивають мовленнєві вміння, що відповідають потребам майбутніх інженерів і є також важливими для набуття навичок грамотно складати повідомлення на професійно орієнтовану тему, використовуючи екстралінгвістичні засоби інформації (таблиці, відео презентації, проектна робота).

Окремо, на нашу думку, необхідно зупинитися на такому понятті, як навчально-професійна сфера, яка є доміантною у вивченні іноземної мови у технічному навчальному закладі. Однак для спілкування майбутніх інженерів, розвитку навичок говоріння, зокрема в діалогічному мовленні, важливими є також соціально-культурна та суспільно-політична сфери. За визначенням В. Л. Скалкіна, сферою спілкування можна вважати сукупність однорідних ситуацій спілкування. Характерними для цих ситуацій, на думку вченого, є умови спілкування, взаємини між мовцями та однотипність мотивів мовлення [7, с. 61].

Під час формування вмінь професійного діалогічного мовлення у студентів завданням викладача є вироблення потреби та якості говоріння. Під якість говоріння розуміють ступінь ініціативності співрозмовника в плані незалежності від опори, адекватності реагування на поставлене комунікативне завдання, самостійності реалізації запропонованих програм висловлювання та правильності вибору способу реалізації професійного мовлення. Якість говоріння виховується поступово через застосування опор та за рахунок поступової відмови від них, через системне, дозоване навчання способів реалізації професійного мовлення – запит, повідомлення, опис, аргументація, висновок.

На нашу думку, для успішного ведення професійно орієнтованого діалогу потрібно формувати у студентів технічних спеціальностей вміння:

- реагувати на основні ідеї та розпізнавати суттєво важливу інформацію під час детальних обговорень, дискусій, офіційних перемовин, лекцій, бесід, що пов'язані з навчанням та професією інженера;
- чітко аргументувати погляди під час дискусій щодо актуальних тем академічного та професійного життя;
- адекватно реагувати на позицію, погляди співрозмовника;
- пристосовуватися до змін, які зазвичай трапляються під час бесіди і стосуються її напрямку, стилю та основних наголосів;
- обговорювати зміст автентичних аудіо та відеоматеріалів, газетних статей на академічні та професійні теми.

У змісті навчання іноземної мови, зокрема англійської, студентів технічних спеціальностей ми виділяємо компоненти професійно орієнтованого спілкування, які забезпечують належний рівень засвоєння усного мовлення професійного спрямування: лінгвістичний, професійний та психологічний [3, с. 112]. Лінгвістичний компонент передбачає оволодіння студентами мовою тієї галузі, в якій

вони працюватимуть у майбутньому через мовні знання та правила оперування лексичними та граматичними структурами. Цей аспект полягає у формуванні навичок і вмінь користуватися фаховою термінологією, фразеологією та граматичними елементами. Професійний аспект відображає наявність у студентів знань про принципи роботи тих приладів, з якими вони стикнуться під час професійної діяльності, знання термінологічних одиниць фахового спрямування. Психологічний компонент у професійно-орієнтованому спілкуванні майбутніх технічних спеціалістів пояснюється необхідністю формування навичок і вмінь адекватно оцінювати співрозмовників, передбачати їх реакції на висловлювання під час спілкування, розуміти тактику їхньої поведінки. Професійно орієнтоване спілкування, на нашу думку, є найважливішим невід'ємним елементом змісту навчання студентів професійно спрямованого мовлення, зокрема діалогічного.

Таким чином, специфіка навчання професійного діалогічного мовлення полягає передусім у тісному взаємозв'язку понять "професійна спрямованість" та "діалогічне мовлення". Навчальна діяльність на базі професійно орієнтованого тексту – основа формування навичок та вмінь побудови висловлювань, оскільки робота з навчальним текстом за спеціальністю допомагає створити реальну ситуацію навчально-професійного спілкування, зокрема в діалогічному мовленні. Засвоєння майбутніми інженерами фахової термінології як невід'ємного складника функціональної компетенції є запорукою успішного навчання професійно орієнтованого спілкування та набуття навичок говоріння у професійному діалогічному мовленні студентів технічних спеціальностей. Основним напрямом подальших розробок у зазначеному аспекті вважаємо створення методичних моделей навчання конкретних стратегій професійного діалогічного мовлення відповідно до комунікативних потреб студентів вищих технічних навчальних закладів.

Література

1. Бим И. Д. Некоторые проблемы обучения диалогической речи // И. Д. Бим // Иностр. яз. в школе. – 1979. – № 5. – С. 21-23.
2. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – 2-е изд. – М. : Рус. яз., 1986. – 144 с.
3. Митрофанова О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. – М. : Рус. яз., 1990. – 270 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підруч. для студ. вузів [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін.]. – К. : Ленвіт, 1999. – 319 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативная методика / Е. И. Пассов. – М.: АРКТИ, 2005. – 493 с.
6. Перкас С. В. Учебный диалог на уроках английского языка [Текст] / С. В. Перкас // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 36-38 – Режим доступа до джерела:
http://library.islu.ru/cgi-bin/irbis64r_opak81/cgiirbis_64.exe
7. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка) / В. Л. Скалкин – К.: Рад. школа, 1983. – 119 с.

УДК 378.147:80

АРХІТЕКТУРА КОГНІЦІЇ: ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСУ СУБ'ЄКТІВ ПІЗНАННЯ**Вовк О. І.**

У статті йдеться про конструювання знаннєвого простору студентів-філологів у процесі оволодіння іноземною мовою. Знаннєвий простір, або ментальний контекст, який складається з концептів, представлених різними когнітивними структурами, є результатом пізнавальної діяльності індивіда. Така діяльність передбачає інтелектуальну активність суб'єктів пізнання.

Ключові слова: знаннєвий простір, когніція, розумовий тезаурус, концепт, ментальні конструкти

В статье речь идёт о формировании знаниевого пространства студентов-филологов в процессе овладения иностранным языком. Знаниевое пространство, или ментальный тезаурус, который состоит из концептов, представленных различными когнитивными структурами, является результатом познавательной деятельности, что предполагает интеллектуальную активность субъектов познания.

Ключевые слова: знаниевое пространство, когниция, умственный тезаурус, концепт, ментальные конструкты

The article focuses on the problem of constructing knowledge space of students-philologists in the process of foreign language acquisition. Knowledge space that consists of concepts, represented by various cognitive structures, is the result of a person's cognitive activity. The process of knowledge acquisition is characterized by students' active mental performance which results in building mental constructs.

Key words: knowledge space, cognition, mental thesaurus, concept, mental constructs

Постановка проблеми. Когнітивна парадигма, яка є однією з провідних сучасних наукових парадигм, зв'язана з пізнанням і відповідними процесами. В аспекті означеної парадигми об'єктом дослідження є людське знання, його структура й функції, особливості формування, зберігання й передавання.

Аналіз попередніх досліджень. У когнітивній науці постулюється, що поведінка індивіда детермінується, насамперед, його знаннями, тому необхідно дослідити, якими шляхами він їх отримує, як знання репрезентуються у свідомості, зберігаються в пам'яті й перетворюються на образ світу. Проблема формування знань розглядається в роботах М. В. Айзенка, М. М. Болдирева, В. М. Дружиніна, О. С. Кубрякової, Ж. Піаже, Р. Солсо, М. О. Холодної, В. Я. Шабеса та ін. Науковці вивчають цю проблему з різних позицій, проте в царині викладання іноземної мови вона ще не отримала свого остаточного вирішення.

Метою цієї статті є дослідження особливостей конструювання знань студентами – філологами у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У комунікативно-когнітивному процесі має місце не набуття розрізнених одиниць знань, а формування **знаннєвого простору** (ментального контексту, розумового тезаурусу) – сукупності структур представлення знань (схем, фреймів, скриптів, мереж тощо), зв'язаних між собою й орієнтованих на підтримку функціонування когнітивної системи індивіда. Деякі науковці вважають, що продуктивна робота цієї системи знаходить своє вираження в когнітивних здатностях особистості: мовній, зоровій, моторній тощо. Слідуючи такій логіці, можна виокремити й когнітивну здатність до структурування інформації. Структурами, відповідно, є схеми, фрейми, скрипти, мережі тощо. Тому знаннєвий простір певною мірою є залежним від індивідуальних когнітивних здатностей до категоризації, дедуктивного мислення, генералізацій, побудови й використання концептуальних моделей [1, с. 229].

Згадані когнітивні здатності відображають сформульовані С. Спірменом **принципи пізнання**, які передбачають [10, с. 14]: 1) розуміння досвіду – сприйняття стимулів із довкілля і їхній зв'язок зі змістом довготривалої пам'яті – те, що нині називається кодуванням інформації; 2) визначення реляцій – взаємозв'язок декількох стимулів для встановлення їхньої подібності чи відмінності, що ідентифікується як умовивід; 3) виявлення співвідносних понять – використання умовиводів у новій царині.

Когнітивні здатності проявляються у процесі розвитку й функціонування когнітивної системи індивіда, котру трактують як: а) цілісне утворення, здатне пізнавати своє оточення, адаптуватись до нього і змінювати його за рахунок набутих знань, навичок і вмінь; б) компонент свідомості людини та її загальної когніції, що має власні механізми і сфери дії та є результатом взаємодії певного набору модулів – найпростіших складників мислення, які забезпечують роботу когнітивних здатностей [2, с. 101–102]. Визначальними ознаками когнітивної системи вважаються: вираженість (здатність вербалізуватись засобами мови); ефективність (спрямованість на швидке й результативне розв'язання практичних завдань); алгоритмічність (заснованість на алгоритмах); засвоюваність (здатність до засвоєння алгоритмів у процесі пізнання).

Н. Хомський принципово розмежує дві основні когнітивні системи, зв'язані зі зберіганням інформації і з її реалізацією. Ці системи забезпечують доступ до інформації при артикуляції, сприйнятті й обміні відомостями про зовнішній світ [7, с. 1]. Когнітивні системи розвиваються в онтогенезі, що означає існування періодів початкового стану когнітивної системи та її дозрівання в результаті дорослішання індивіда. У концепції Н. Хомського мовна здатність також вважається окремою когнітивною системою. Припускається, що мовна здатність відрізняється від інших когнітивних систем. Можливо, деякі когнітивні системи (наприклад, математичне мислення, музичні здібності тощо) розвиваються на основі мовної когнітивної системи. Когнітивні системи об'єднуються в єдину інфраструктуру, яка має назву архітектури когніції. Головну роль у формуванні когнітивної системи відіграє поступове й поетапне конструювання, а не довільне визрівання когніції. Когнітивна система сама визначає царину взаємодій, де вона може діяти для підтримки самої себе, а процес пізнання в цьому контексті є актуальним (індуктивним) діянням чи поведінням у цій царині. Фактично, когнітивна царина є цілісною цариною взаємодій організму людини. Розширити цю царину можливо, породжуючи нові способи взаємодій. Можливості розширення когнітивної сфери необмежені, адже "життя як процес є процесом пізнання" [6, с. 127].

Таким чином, процес пізнання є неперервним: людина постійно набуває нових знань і трансформує, модифікує, інферує чи вдосконалює отримані раніше. Це підтверджує думку Ж. Піаже, що: а) знання постійно розвивається, стаючи все більше організованим і адаптованим до оточення; б) цей процес базується на активному конструюванні з боку суб'єкта пізнання; в) конструювання знань відбувається завдяки потребі індивіда подолати суперечності, викликані функціонуванням у складному, постійно змінюваному середовищі [4, с. 173]. Фактично, тут ідеться про когнітивний дисонанс, котрий виникає внаслідок прагнення людини пізнати щось нове й розширити межі свого знання. Когнітивний дисонанс характеризується суперечностями у знаннях, що здатні викликати переживання, усунути які без розвитку мислення неможливо.

Можна припустити, що відчуття когнітивного дисонансу виникає на тлі розвитку розумового тезаурусу особистості, до якого входять не лише інформаційні, а й інтелектуальні можливості розуму. Подолання цієї суперечності можливе при впровадженні такої технології навчання, яка сприятиме пізнавальній активності суб'єктів пізнання шляхом ефективною взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників: знаннєвого простору і проблемних завдань, які викликають когнітивний дисонанс, що й стимулює мисленнєву активність суб'єктів.

Навчання як діяльність є процесом одночасного накопичення знань і оволодіння прийомами та способами оперування ними (через ознайомлення, вправлення й використання) при перенесенні в нові царини діяльності. Останнє часто ставить індивіда в ситуації, для яких у його свідомості немає відповідних

понять, а в мисленні – готових методів. Тому результатом мислення є не просто застосування відомих уявлень, понять, операцій тощо, а створення нових способів розв'язання проблем, нових образів і значень, які виявляють нові властивості дійсності або надають нові способи її перетворення. Одтак, мислення є когнітивним: воно відбувається у свідомості, але виявляється у практичній діяльності; передбачає маніпулювання знаннями й поєднання старої інформації з новою; діє цілеспрямовано, виявляючи результати у практичній діяльності шляхом розв'язання певної проблемної ситуації.

Усвідомлення проблемної ситуації є початковим етапом активізації мислення, оскільки вона містить суперечності й не має однозначного розв'язку. Проблемна ситуація є, власне, стимулом пізнавальної активності, а отже й мислення. При цьому, у процесі мислення мають місце такі операції: усвідомлення проблемної ситуації, котра не має однозначного розв'язку; постановка завдання шляхом розчленування відомого й невідомого та формулювання цілі; вибір способу, алгоритму, правила чи евристики; застосування їх у конкретних умовах [1, с. 231].

У процесі постійного розв'язання проблем у свідомості людини формується певний проблемний простір, який складається з вихідного стану проблеми, її цільового стану, можливих розумових операцій, які можуть бути застосовані до кожного стану, щоб змінити його на інший стан, а також усі проміжні стани проблеми. З такої позиції процес розв'язання проблеми передбачає послідовне залучення різних знанневих станів індивіда, які мають місце між вихідним і цільовим станами проблеми, включаючи ментальні операції, котрі “переключаються” з одного знанневого стану на інший [8, с. 322–323]. Знання, які складаються з фактів, генералізацій, умовиводів і концептів, містять також і концепт “розв'язання проблеми”. Оскільки концепти формуються у процесі діяльності, то активна мовленнєво-розумова діяльність суб'єктів пізнання гарантує формування концепту розв'язання проблеми. Тому слід створювати такі умови навчання, за яких стимулюється й активізується мислення студентів, а одтак і розширюється їхній знанневий простір (ментальний контекст, або розумовий тезаурус) та розвивається пізнавальна діяльність.

Результатом пізнавальної діяльності є знання, або концепти різного рівня складності й абстракції. **Концепт** вважається оперативною змістовою одиницею мислення, квантом структурованого знання. У концептах концентрується й кристалізується мовний і когнітивний досвід індивіда. У процесі розумової діяльності людина мислить і оперує концептами. Вони відбивають зміст отриманих знань, досвіду й результатів усієї діяльності особистості, а також результати пізнання навколишнього світу. Як одиниці пізнання концепти можуть мати різний ступінь інформаційної насиченості, залишаючись при цьому цілісними утвореннями, здатними поповнюватися, змінюватися і відбивати людський досвід. Аналізуючи, порівнюючи й об'єднуючи різні концепти у процесі пізнання, індивід формує нові концепти як результати мислення. Передавання будь-якої інформації та процес спілкування загалом також є передаванням чи обміном концептами у вербальній або невербальній формі [2, с. 90]. Таким чином, концепти є “будівельними елементами” концептуальної системи людини, а одтак і її знанневого простору, ментального контексту чи розумового тезаурусу.

В іншомовному комунікативно-когнітивному процесі знання студентів-філологів реалізуються, переважно, у мовленнєво-розумовій діяльності, основою якої є база знань – стаціонарне утворення, з якого в разі потреби, як зі сховища, можуть бути “витягнені” потрібні дані [3, с. 362]. Загальні знання комунікантів, включають, передусім, знання коду – мови як набору різнорівневих одиниць і правил оперування ними, й позакодові знання, які виходять за межі мови, детерміновані певною культурою та впливають на перебіг комунікації. Знання коду й позакодові знання становлять когнітивну базу комунікації – структурованої сукупності знань та уявлень, якими володіють усі представники тієї чи тієї лінгвокультурної спільноти. До її складу входять також і когнітивні структури знань. Вони можуть трактуватися по-різному, але їх об'єднує те, що вони є “пакетами інформації”, котрі забезпечують адекватне когнітивне опрацювання стандартних ситуацій.

Із погляду сучасних підходів, загальна база знань є не статичним “сховищем інформації”, а рухливою системою, яка самоорганізується, саморегулюється та змінюється на основі нових даних. До складу загальної бази знань комунікантів слід віднести, щонайменше, такі компоненти [5, с. 145]: мовні знання (знання лексики, граматики й фонетики вивченої мови); позамовні знання (про контекст і ситуацію, а також про адресата); фонові знання (знання про світ). Незважаючи на важливість перших двох складників бази знань, саме наявність фонових знань (соціальних, індивідуальних і колективних) є умовою успішності мовленнєвого акту, так би мовити, базою кооперації. Відмінною ознакою фонових знань від знань загалом є їхня подібність чи тотожність у свідомості як продуцента, так і реципієнта мовлення. Тому фонові знання можна розглядати як передзнання – “вихідне”, або “первинне” знання, на основі якого і здійснюється процес комунікації та отримання нового знання.

Викладене вище створює підставу для виокремлення індивідуального когнітивного простору – структурованої сукупності знань, яку має кожен мовець. Цей простір включає: структури представлення різних типів знань і способи організації знань у процесах розуміння й побудови мовленнєвих повідомлень. Йдеться про особливості використання когнітивних структур у процесі комунікації. Оскільки ці структури є репрезентаціями знань у згорненому вигляді, при породженні та сприйнятті мовленнєвого повідомлення вони активізуються мовцями, а отже й розгортаються. Причому, як при породженні мовлення, так і при його розумінні використовуються й активізуються всі знання, які зберігаються в когнітивній системі людини. Таким чином, у процесі комунікації слід зважати на взаємодію всіх типів знань, які становлять загальну концептуальну базу мовців, а одтак навчальні умови (модельовані комунікативні та проблемні ситуації) мають сприяти б активізації цих знань [1, с. 232].

Головним засобом накопичення і зберігання знань є мова. Саме через мову суб'єкти пізнання беруть активну участь у конструюванні свого знаннєвого простору, оскільки знання – це не набір фактів, понять чи концептів, які існують незалежно від індивіда, а впорядковане накопичення інформації. Особистість конструє знання, коли намагається внести порядок і розуміння у свій досвід. У навчально-пізнавальному процесі у свідомості суб'єктів пізнання постійно створюються **розумові конструкти** – концептуальні утворення, понятійні системи, або моделі, які складаються з символів, понять, умовиводів, концептів, генералізацій тощо [9, с. 31]. За допомогою розумових конструктів відбувається інтерпретація й розуміння об'єктів дійсності в їхній подібності чи відмінності. Навчання, тобто оволодіння новими знаннями, є безупинним процесом створення студентами нових розумових конструктів, спрямованих на пізнання дійсності. У зв'язку з цим у ході навчання слід виокремити три взаємозалежних етапи: отримання й розуміння знання (наприклад, ознайомлення з новим матеріалом); розширення меж отриманого знання (організація пізнавальної діяльності, що дозволяє застосувати знання в нових умовах); відкриття нового знання (самостійний пізнавальний пошук суб'єктів). Для формування знаннєвого простору, ментального контексту чи розумового тезаурусу релевантними є всі три етапи, але найважливішим – саме третій, адже в комунікативно-когнітивному процесі у студентів стимулюється й розвивається дослідний пошук і пізнавальна самостійність, що є істотними чинниками пізнання [1, с. 233].

На думку вчених, процес пізнавальної діяльності керується двома рівнями [11, с. 84]: нейрофізіологічним і когнітивним. На нейрофізіологічному рівні знаходяться генетично успадковані знання індивіда. На їх основі здобуваються первинні знання, які набувають статусу апіорних і слугують підґрунтям для здобуття нових знань – або на емпіричній основі, або силогічним шляхом. Процес пізнання має місце й на другому – когнітивному – рівні, коли знання розглядаються як накопичена мозком інформація, яка може бути використана для ефективної мисленнєвої діяльності й розв'язання проблемних завдань. Такі знання є результатом цілеспрямованого активного пізнання дійсності, адекватним її відображенням у свідомості людини у вигляді уявлень, суджень, умовиводів, генералізацій тощо. Тому завдання, які використовуються у процесі навчання іноземної мови, мають бути проблемними і стимулювати мисленнєву

активність студентів. У свою чергу, студенти мають бути активними суб'єктами пізнання, здатними керувати своєю когніцією й конструювати свій розумовий тезаурус, ментальний контекст, або знаннєвий простір.

Висновки. Знаннєвий простір є результатом когнітивної діяльності індивіда. Необхідною умовою отримання будь-яких знань є певна когнітивна база й передзнання, які забезпечують можливість збагачення знаннями. Оволодіння знаннями є процесом, який передбачає інтелектуальну активність з боку суб'єктів пізнання. У свідомості людини знання мають упорядкований вигляд, тому видається важливим навчити студентів – майбутніх філологів – структурувати інформацію та перетворювати її на концепти, або одиниці структурованих знань. Концептуальне моделювання інформації є перспективою розвитку заявленої проблеми.

Література

1. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке : Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с. Шабес В. Я. Соотношение когнитивного и коммуникативного в речемыслительной деятельности (событие и текст): Дис. ... докт. филол. наук. – Л., 1990. – 456 с.
5. Язык и интеллект. Сб. / Сост. и вступ. ст. В. В. Петрова. – М. : "Прогресс", 1996. – 416 с.
6. Chomsky, N. Language and Mind / N. Chomsky. – N. Y. : Oxford University Press, 1982. – 312 p.
7. Eysenck, M. W. Principles of Cognitive Psychology / Eds. M. W. Eysenck, S. Green, N. Hayes. – Padstow, Cornwall, UK : TJ International Ltd. – 2001. – 436 p.
8. Kelly, G. A. A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs / G. A. Kelly. – N. Y. : Norton Company, 1983. – 378 p.
9. Spearman, C. E. The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition / C. E. Spearman. – London, 1983. – 344 p.
10. The Oxford Companion to the Mind / Ed. by R. L. Gregory. – Oxford – New York : Oxford University Press, 1987. – 597 p.

УДК 81'243+004:371.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Голованова Н. П.

У статті розглядається розробка тестових завдань за допомогою програми "ХОТ ПОТ" на платформі модульної об'єктно-орієнтованої навчальної середовища (MOODLE), призначених для навчання професійної іноземної мови у немовному ВНЗ.

Ключові слова: тестові завдання, програма "ХОТ ПОТ", модульна об'єктно-орієнтована середовища (MOODLE).

В статье рассматривается разработка тестовых заданий с помощью программы "ХОТ ПОТ" на платформе модульной объектно-ориентированной обучающей среды (MOODLE), предназначенных для обучения профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: тестовые задания, программа "ХОТ ПОТ", модульная объектно-ориентированная среда (MOODLE).

The article presents the development of tests with the help of the project "HOT POT" based on modular object-oriented dynamic learning environment (MOODLE) that are designed to teach a foreign language for specific purposes in non-linguistic university.

Key words: tests, project "HOT POT", modular object-oriented dynamic learning environment (MOODLE).

Основной целью современной системы высшего профессионального образования является подготовка конкурентоспособных специалистов и создание условий для формирования профессиональных качеств и развития личности, способной адаптироваться к современным социальным и экономическим преобразованиям. Умения адаптации включают в себя такие качества, как толерантность, гибкость, коммуникабельность, способность к самообразованию и саморегуляции.

Необходимость образования через всю жизнь обусловлена интенсивным развитием техники и технологий, расширением международного сотрудничества и возникновением процессов глобализации, что, в свою очередь, требует от специалистов хорошего владения иностранным языком, в том числе и профессионально ориентированным (ПИЯ). Именно поэтому особенную актуальность приобретает языковое образование для будущих инженеров, а вопросы, связанные с методами и качеством обучения, являются первостепенными.

Система обучения иностранным языкам постоянно изменяется, современная жизнь очень динамична и диктует такие же высокие и одновременно эффективные темпы обучения, поэтому использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку является очень актуальным вопросом современного образования.

Традиционные формы получения образования не могут больше удовлетворять потребности человека в образовательных услугах. Для решения данной проблемы педагоги всего мира, а именно А. Я. Ваграменко, Е. П. Велихов, Е. П. Монахов, И. В. Роберт призвали на помощь информационные технологии и стали активно использовать в своей педагогической деятельности дистанционное обучение.

Дистанционное обучение (ДО) – это целенаправленный синхронный или асинхронный процесс взаимодействия субъектов учебного процесса между собой и со средствами обучения на расстоянии при помощи специализированной образовательной среды, базирующейся на использовании информационно-телекоммуникационных технологий [1]. ДО всё увереннее завоёвывает

обучающее пространство во всём мире, а также в Украине. С расширением ДО в Украине на первый план стало выходить использование гипермедиа – модели ДО третьего поколения, которое предусматривает использование новых информационных технологий при доминирующей роли компьютерных телекоммуникаций.

Целью данного исследования является изучение особенностей использования информационных технологий при дистанционном обучении профессиональному иностранному языку.

Актуальность исследования заключается в необходимости создания новых методов и технологий обучения, разработки комплекса, позволяющего интенсифицировать процесс обучения, создавая оптимальные условия для реализации принципов дифференциации и индивидуализации обучения, а также усиливая мотивацию студентов к изучению языка за счет разнообразных форм и видов учебных заданий.

По утверждению А. Я. Ваграменко использование информационных технологий в ДО позволяет широко использовать тренировочное тестирование. И для студентов появляется целый ряд преимуществ:

- доступность обучения в любое удобное время;
- отсутствие проблем приобретения учебных материалов и пособий. Студент получает доступ к комплексу необходимых учебных материалов в современном электронном виде непосредственно из программ обучающей среды;
- система оценки знаний (электронные тесты) объективна и независима от преподавателя;
- повышается творческий и интеллектуальный потенциал за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и осваивая новейшие информационные технологии.

Помимо преимуществ для студентов К. К. Колин считает, что существуют и неоспоримые преимущества для преподавателей, среди них:

- свободный график, так как аудиторные занятия сведены к минимуму или полностью отсутствуют;
- возможность автоматизировать систему оценки знаний;
- использование современных мультимедийных технологий в учебных материалах, что не всегда возможно в режиме аудиторных занятий;
- синхронное или асинхронное общение студентов между собой и с преподавателем [3].

Предметом исследования являются тестовые задания, созданные с помощью "HOT POT" на платформе модульной объектно-ориентированной обучающей среды (MOODLE), предназначенных для обучения профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе (см. рис. 1).

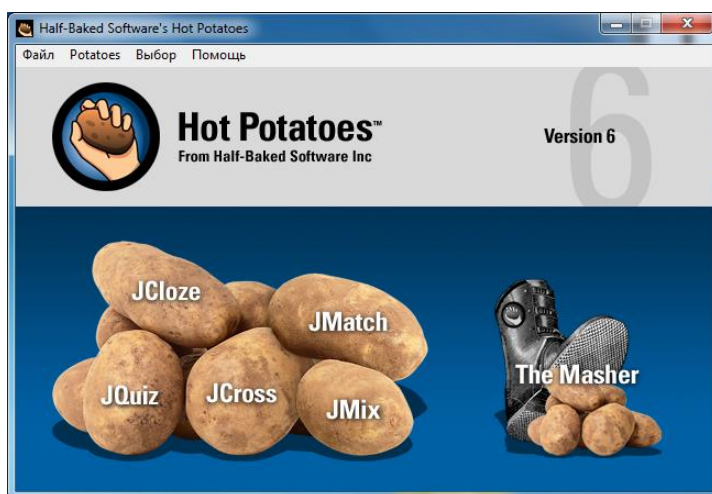


Рис. 1. Образец программы "HOT POT" на платформе модульной объектно-ориентированной обучающей среды (MOODLE)

В ходе работы с заданиями и упражнениями в электронной форме предусмотрены, и могут быть реализованы, как минимум три уровня контроля: тематический, рубежный и итоговый уровень.

Основные типами тестовых заданий выступают задания, требующие выбора одного правильного ответа из 3–4 предложенных вариантов; задания на установление соответствия между элементами двух множеств; задания, в которых для восстановления смыслового содержания текста нужно вставить пропущенные в нем слова (словосочетания), данные с логическими подсказками; задания на понимание логических и смысловых связей, структур и соответствий.

При работе на платформе модульной объектно-ориентированной динамической среды “MOODLE” (modular object-oriented dynamic learning environment) протокол работы с тестами записывается в базу данных системы и становится доступным преподавателю.

Тестовые задания и упражнения создаются с помощью “Хот Пот”. Экран раздела курса содержит тестовый вопрос, предполагающий ответ обучаемого. Тестовые вопросы (и соответствующие им типовые экраны – шаблоны) формируются на основании следующего перечня:

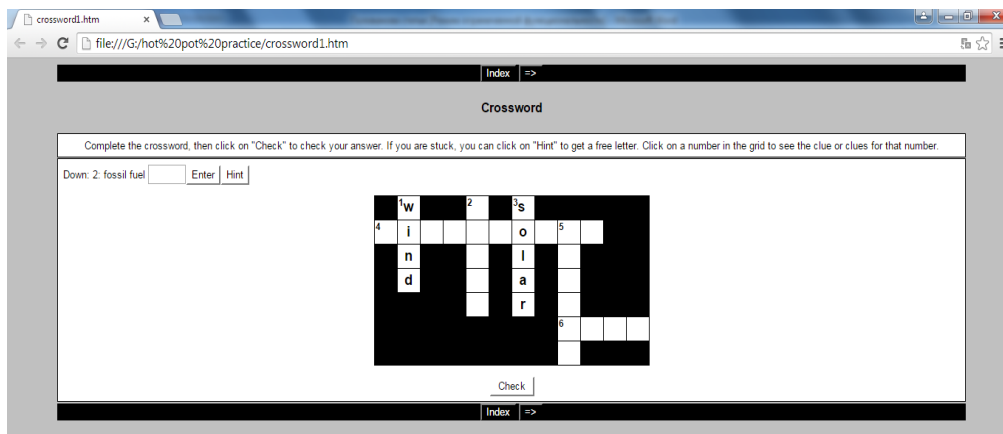
- выбор одного варианта ответа из нескольких возможных (один из нескольких);
- выбор правильных ответов из предложенного списка (много из нескольких);
- ввод модели строки текста (модель строки);
- указание последовательности объектов (указание порядка);
- указание соответствия объектов (указание соответствия).

“Хот Пот” позволяет строить курс на основе набора стандартных экранов.

Набор стандартных экранов:

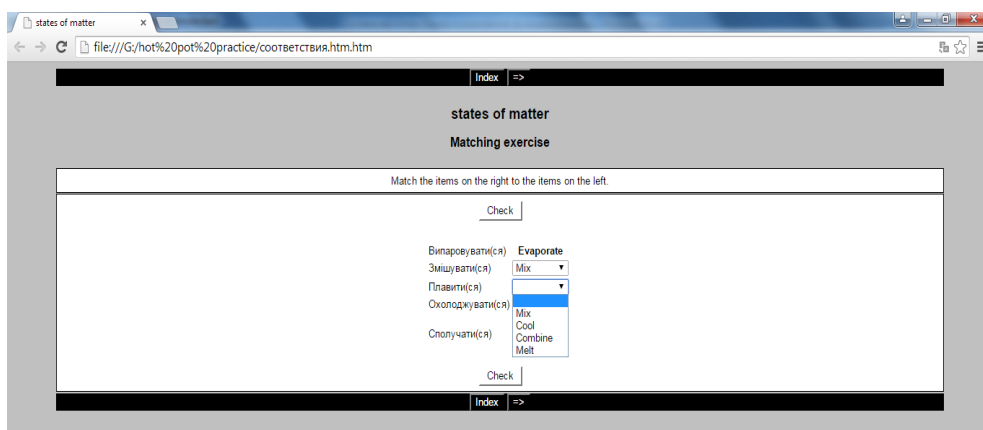
1. JCross – “решить кроссворд”

Данный экран предполагает создание кроссворда по изучаемой тематике и позволяет студенту в нестандартной форме освоить предлагаемый лексический минимум. Пример:



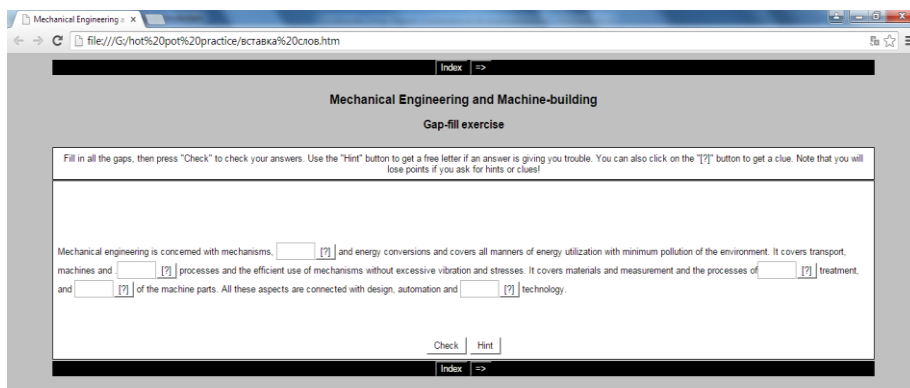
2. JMatch – выполнить тест “поиск соответствий”.

Данный экран предполагает указание соответствия между двумя множествами объектов. Объекты расположены в два столбца. Каждый столбец имеет вид окна с текстом. Количество объектов в столбцах может быть разным. Объект в левом столбце может соответствовать нескольким объектам в правом столбце. Пример:



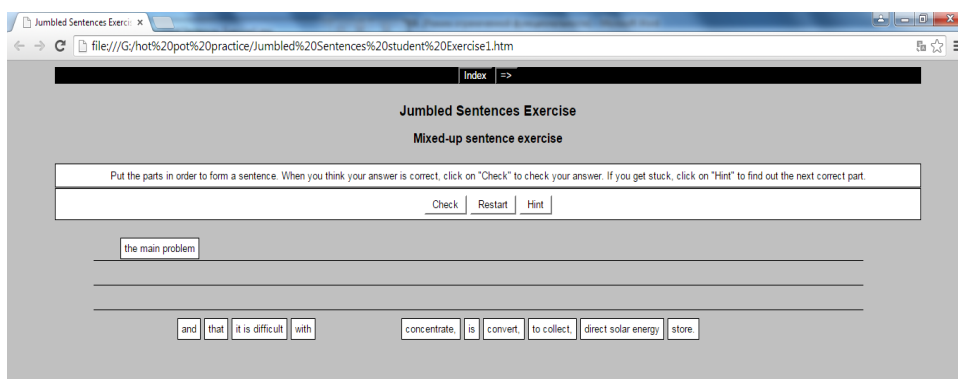
3. JClose – выполнить упражнение “заполнить пробелы”

Данный экран предполагает заполнение пропусков соответствующей лексикой. Если у студента возникают проблемы, то он можно обратиться к подсказке. Пример:



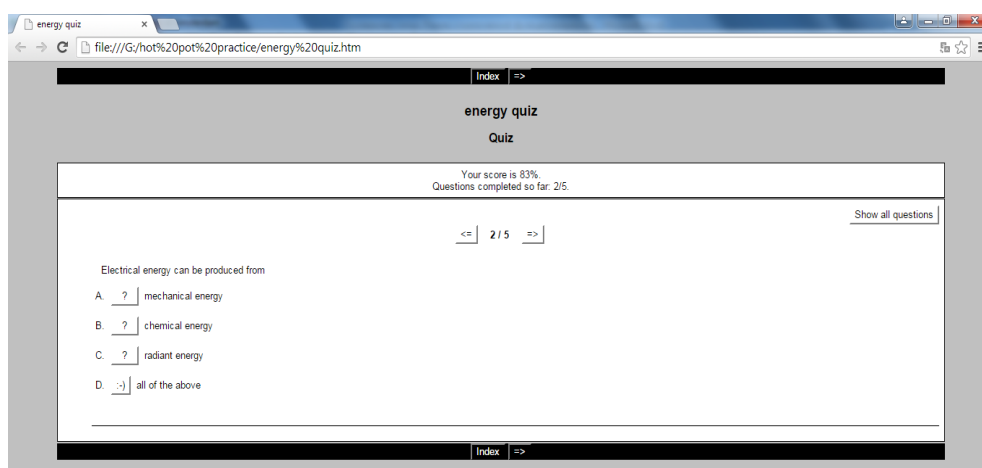
4. JMix – выполнить тест “перепутанные предложения”

Данный экран предполагает рассыпавшиеся слова, из которых студент собирает предложение. Если он допускает ошибку, то программа сообщает, какие слова он подобрал верно. Пример:

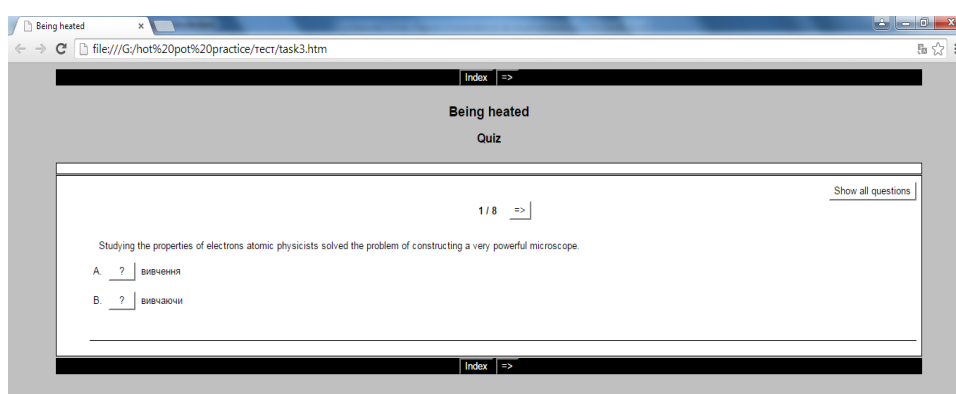


5. JQuiz – выполнить тест на выбор альтернатив или коротких ответов.

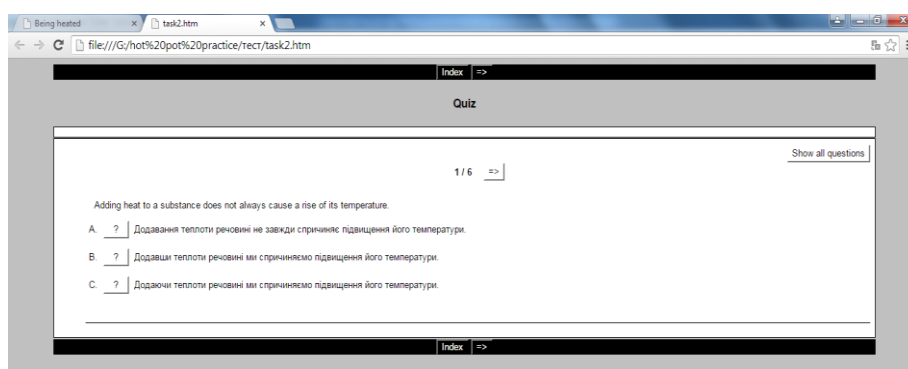
Данный экран содержит вопрос и несколько вариантов ответа, из которых только один является правильным, который обучаемый должен. Перед выводом на экран варианты ответов перемешиваются случайным образом. Пример 1:



Пример 2:



Пример 3:



Таким образом, при использовании подобных заданий было замечено следующее:

- у студентов появился больший интерес к изучению предмета;
- индивидуальный режим работы повысил самооценку обучающихся;
- разнообразные формы работы с компьютером повысили мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Следовательно стоит также отметить, что использование информационных технологий в ДО процессе значительно расширяет возможности преподавателя, предоставляя большую свободу для творческого поиска новых методов и приемов обучения; обеспечивает сочетание аудиторной и внеаудиторной работы на интерактивной основе, что, в свою очередь, способствует улучшению качества языковой подготовки выпускников технических вузов.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в создании качественных обучающих программ, учебно-методических комплексов и учебных пособий для обучения профессиональному иностранному языку.

Література

1. Андреев А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle. / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог. : ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
2. Гусаров А. А. Создание электронных тестов в среде Hot Potatoes / А. А. Гусаров, В. К. Иванов, Г. С. Прокофьева. – Тверь : ТвГТУ, 2012. – 48 с.
3. Полат Е. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. – 1998. – №5. – С. 6-11.
4. Попов Н. С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: монография. / Н. С. Попов, Р. П. Мильруд, Л. Н. Чуксина – М. : Машиностроение-1, 2002. – 128 с.
5. Тавгень И. Анализ ресурсов и дидактических средств, используемых в технологиях дистанционного обучения / И. А. Тавгень // Народная асвета. – 2002. – №7. – С. 9-12.
6. Информационные технологии в университетском образовании. – М. : 1991. – 450 с.
7. Pedagogy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.moodle.org/21/en/Pedagogy>
8. Philosophy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.moodle.org/21/en/Philosophy>

УДК 81'243:81'373.612.2:81'276.6

ДРУГА ІНОЗЕМНА МОВА – ДОПОМОГА ЧИ КАМІНЬ СПОТИКАННЯ?

Голтвяниця Н. Ю., Хавкіна О. М.

Стаття присвячена аналізу симетричних та асиметричних метафор авіаційної терміносистеми в сучасних українській, англійській, французькій мовах. У роботі зроблено спробу систематизувати метафоричні терміни на основі схожості або відмінності образів, що лежать у їх основі. У статті також пояснюється важливість розуміння лінгвокультурних особливостей порівнюваних мов як важливої складової для успішного опанування другої іноземної мови і для уникнення негативної мовної інтерференції перекладачем, який працює з кількома іноземними мовами паралельно.

Ключові слова: метафора, метафоричний термін, авіація, образ, друга іноземна мова.

Статья посвящена анализу симметричных и асимметричных метафор авиационной терминотерминосистемы в современных украинском, английском, французском языках. В работе предпринято попытку систематизировать метафорические термины на основе сходства или отличия образов, лежащих в их основе. В статье также объясняется важность понимания лингвокультурных особенностей сравниваемых языков как важной составляющей для успешного овладения вторым иностранным языком и для избежания негативной языковой интерференции переводчиком, работающим с несколькими иностранными языками параллельно.

Ключевые слова: метафора, метафорический термин, авиация, образ, второй иностранный язык.

The article deals with the analysis of the symmetrical and asymmetrical metaphors of aviation term system of modern Ukrainian, English and French languages. The attempt to systematize metaphorical terms on basis of similarity or dissimilarity of the underlying images was also made. The article also explains the importance of understanding the cultural-linguistic peculiarities of the languages being compared in order to master the second foreign language successfully and to avoid negative linguistic interference by the translator working with several foreign languages simultaneously.

Key words: metaphor, metaphorical term, aviation, image, second foreign language.

Сьогодні, у час загальної глобалізації, епоху стирання фізичних та культурних кордонів, знання іноземних мов стає перепусткою у світ успішного особистого та професійного спілкування. Для наших сучасників стає нормою опанування більше ніж однією іноземною мовою. XXI століття навіть було оголошено ЮНЕСКО століттям поліглотів. Таку тенденцію може бути пояснено цілою низкою причин. “У стратегічному плані багатомовність стає як культурологічною, такі і економічною категорією, оскільки багатство мовного досвіду людини допомагає їй не тільки розвинути свою загальнолюдську свідомість, але й вільніше інтегруватися у світову систему професійних і ділових взаємовідношень” [7]. Особливо важливою багатомовність є для спеціалістів із перекладу, оскільки високий рівень володіння кількома іноземними мовами робить перекладача певною мірою універсальним фахівцем, який здатен легко “перемикатися” з однієї мови на іншу, без інтерференції мов, з якими він працює. Проте паралельна робота з кількома іноземними мовами є досить складним процесом. Працюючи з текстами, зокрема технічної спрямованості, на другій іноземній мові, перекладач мимоволі спирається на знання, отримані при вивченні першої іноземної мови, яку він, як правило, знає краще. Інколи таке звернення до лексичних, граматичних, стилістичних особливостей першої іноземної мови і намагання провести певні паралелі і ототожнення між двома мовами, наприклад, при відтворенні метафоричних терміноодиниць рідною мовою, може допомагати, інколи (через істотні відмінності мов) – заважати.

Дослідженням метафоричних процесів, що відбуваються у різних терміносистемах, займалися такі учені як Н. Д. Арутюнова, А. В. Беляєва, О. П. Винник, М. В. Романюха та ін. [1; 2; 3; 9]. На сучасному етапі розвитку суспільства освітяни приділяють досить активну увагу аспектам вивчення другої іноземної мови (наукові розвідки М. О. Качалова, Т. М. Морозової, Т. М. Ростовцевої [7; 10] та ін.). Проте залишається недостатньо вивченою проблема інтерференції першої та другої іноземних мов (у нашому випадку англійської і французької) у мультлінгвальному просторі недосвідченого перекладача при передачі метафоричних термінів українською мовою, що й зумовлює **актуальність** пропонованого дослідження.

Метою пропонованої наукової розвідки є з'ясування впливу двох іноземних мов (англійської та французької) на перекладацькі навички при відтворенні метафоричних термінів сфери авіації з цих мов на українську.

Зазвичай, перекладачі-початківці, а також студенти-трилінгви, які опановують другу іноземну мову, намагаються спиратися на свій "попередній мовний досвід як у рідній, так і в першій іноземній мові" [10]. Це є абсолютно природне бажання, оскільки "важливою умовою вивчення другої іноземної мови є порівняльний підхід" [7]. У випадку, коли відбувається перенос норм або звичних асоціацій рідної або першої іноземної мови на другу іноземну мову, що вивчається, спостерігається явище міжмовної інтерференції. Такий перенос може бути позитивним (у випадку, коли схожість норм та образності мов, що взаємодіють, сприяє розумінню лексем та полегшує і пришвидшує процес перекладу) і негативним (якщо лінгвокультурні особливості двох мов ускладнюють розуміння мовних одиниць і гальмують процес перекладу). Важливими завданнями, що стоять перед викладачем, який допомагає студенту опановувати другу іноземну мову, є звертати увагу студента на метафоричні мовні одиниці у текстах, проводити певні паралелі між мовами, що їх знає або вивчає студент, і навчати не переносити сліпо асоціації, характерні для однієї мови, в іншу, зокрема при перекладі метафоричних термінів фахової мови авіації.

Перекладач повинен завжди пам'ятати про те, що будь-яка нація, будь-який народ має свою власну мовну картину світу. У різних мовах по-різному відбувається процес виникнення переносних, метафоричних значень лексем, тому що метафори, як зауважує Жан-Алан Нгапут, "це певного роду словесно-художні призми, які по-різному заломлюють враження" [8, с. 180]. Усе це не завжди уможливорює проведення прямих аналогій при відтворенні метафори, особливо технічної, іншою мовою.

Звичайно, існує ціла низка так званих загальнономовних метафор, які є практично майже тотожними для багатьох мов, як споріднених, так і ні. Наведемо приклади таких загальнономовних метафор: **золоте серце** (укр.) – *heart of gold* (англ.) – *cœur d'or* (фр.); **легка музика** (укр.) – *light music* (англ.) – *musique légère* (фр.).

Проте більшість метафор, особливо тих, що функціонують у фахових терміносистемах, зокрема в авіаційній, не матимуть такого образного збігу. У результаті дослідження проаналізовані українські, англійські та французькі авіаційні метафоричні терміноодиниці було поділено на 4 групи: 1) які повністю збігаються в аналізованих мовах; 2) які у порівнюваних мовах мають частковий збіг за образністю; 3) які у своїй основі мають абсолютно різні метафоричні образи; 4) які є образними в одній іноземній мові і неметафоричними в іншій. Розглянемо кожну з перерахованих груп детальніше.

До першої групи відносимо метафоричні терміни сфери авіабудування, які повністю збігаються в аналізованих мовах. Погодимось з Т. Камяною в тому, що "наявність у системах різних мов значної кількості подібних метафор... може бути віднесено до опановування колективного несвідомого, як одного з джерел формування універсальних метафоричних понять" [4].

Так, наприклад, у порівнюваних мовах абсолютно збігається за образністю термін **крило** (укр.) – *wing* (англ.) – *aile* (фр.). Образ крила використовується для називання нерухомої відносно корпусу плоскої поверхні літака (планера тощо), що підтримує його в повітрі під час польоту. Його перенесено за формою та за основною функцією крил птаха: маневрування, розсікання повітряного шару.

Симетричним в усіх аналізованих мовах є також термін *носорова частина фюзеляжу* (укр.) – *fuselage nose* (англ.) – *nez du fuselage* (фр.). *Носорова частина*, або *ніс фюзеляжу* – це передня крайня частина літака, яка має округлу, іноді загострену форму, для забезпечення плавності аеродинамічного обводу. Повний збіг образності у сприйнятті цієї частини літального пристрою свідчить про те, що хоча процес метафоричного термінотворення для носіїв будь-якої з аналізованих мов є суб'єктивним явищем, в деяких випадках він збігається. При перекладі терміна в межах цих трьох мов слід застосовувати семантичне калькування, зі структурною адаптацією до граматичних вимог кожної окремої мови: заміною порядку слів у словосполученні в англійській мові, заміною частини мови при перекладі українською та заміною порядку слів із вживанням прийменника у французькій мові.

Ще одним прикладом повного збігу в аналізованих мовах, але за образом предмету побуту, слугує метафоричний термін *чорна скринька* (укр.) – *black box* (англ.) – *boîte noire* (фр.) на позначення бортового регістратора польоту та роботи усіх бортових систем літального пристрою. Перші пристрої були подібні до коробки або скрині як за функціональністю, так і за початковою формою, яка через деякий час змінилася на сфероїдальну. З функціональної точки зору, *чорна скринька*, так само як і звичайна коробка, призначена для зберігання, в цьому випадку – інформації. Символічним є і її колір – чорний. Насправді, чорна скринька є яскравого помаранчевого кольору для полегшення її виявлення у випадку катастрофи, а чорною називається через цільність конструкції: вона не має отворів, через які може потрапити світло, тобто скринька є темною всередині. Також, оскільки до чорної скриньки звертаються у разі катастрофи, інформація у ній *чорна*, тобто траурна. При перекладі терміна в межах трьох мов застосовано структурно-семантичне калькування, проте у французькому терміні прикметник має вживатися після означувального іменника (відповідно до норм цієї мови).

Другу групу складають метафоричні терміноодиниці аналізованої сфери, які у порівнюваних мовах мають частковий збіг за образністю. Наприклад, наступні терміни *чашка сидіння пілота* (укр.) – *seat pan* (англ.) – *baquet* (фр.) є частково симетричними, оскільки образи, що лежать в основі метафоричного переносу в усіх аналізованих мовах, належать до одного домену: образ *чашки* в українському еквіваленті, каструлі в англійській мові (*pan*), та ковша у французькій (*baquet*). Попри відмінність використовуваних образів, існує загальна риса, що об'єднує терміни-репрезентанти усіх трьох аналізованих лінгвокультур: чашка, каструля та ківш мають певну глибину, так само як і металевий каркас для сидіння пілота. На українську мову термін перекладається описово із додаванням уточнюючих елементів – *сидіння пілота*; англійський відповідник також вказує, що цей предмет пристосований для сидіння – *seat*, а французький еквівалент не має жодних уточнень, є однокомпонентним та перекладається словниковим відповідником.

Прикладом репрезентантів аналізованої групи також можуть слугувати частково симетричні терміни *стенд для випробовування двигунів* (укр.) – *engine bed* (англ.) – *banc d'essai des moteurs* (фр.). В основі англійського терміна закладено образ ліжка, на якому знаходиться статично встановлений випробовуваний двигун, в українському еквіваленті – *стенд для випробовування двигунів* – в якості образу-основи вжито предмет інтер'єру, що являє собою металеві опори, на які встановлюється двигун, для подальшого випробовування через імітацію його роботи під час польоту. Французи двигун розташовують на *лаві* – *banc d'essai des moteurs*. Важливо зауважити, що з лінгвокультурної точки зору аналізовані метафоричні терміни також відрізняються ще й тим, що в англійському та французькому термінах образи пов'язані з використанням горизонтальної поверхні, а в українській мові – вертикальної. На українську та французьку термін перекладено калькуванням із додаванням уточнюючих елементів: *для випробовування двигунів* (укр.), *d'essai des moteurs* (фр.). На англійську мову він перекладається шляхом добору відповідного еквіваленту.

Репрезентантами третьої групи є авіаційні метафори, що в порівнюваних мовах у своїй основі мають абсолютно різні метафоричні образи. Наведемо

приклад таких терміноодиниць: *склоочишувач* (укр.) – *wiper arm* (англ.) – *balai d'essuie-glace* (фр.). Якщо в англійській мові склоочишувач метафоризують через образ руки, то французьке уявлення про цей термін асоціюється із віником, або щіткою. Тобто образне перенесення в першому випадку відбувається за формою та є антропоморфним, а в другому – за зовнішнім виглядом та основною функцією. Таким чином, лінгвокультурні особливості англійської та французької мови проявляються у відмінності бачення цього предмету, тоді як український офіційний термін взагалі позбавлений метафоричності. Однак, для називання цього предмету українською мовою у деяких випадках вживають жаргонну назву “*двірник*”, тобто образне перенесення відбувається за професією, пов’язаною з підтриманням чистоти і порядку у дворі будинку і на вулиці. Така назва частково збігається з французьким еквівалентом.

Ще одним прикладом метафоричних термінів цієї групи можуть слугувати *спідниця капота* (укр.) – *cowl shutter* (англ.) – *volets de capots réglables* (фр.). Спідниця капота – це стулки капота авіаційного двигуна повітряного охолодження, що регулюють охолодження циліндрів. Стулки розташовуються навколо конструкції і зовні нагадують спідницю із розкльощеними краями, під які заходить повітря. Отже, в основі українського терміна лежить образ спідниці. Французький термін *volets de capots réglables* утворений за функціональною подібністю, за якою він асоціюється з “віконницями або дверцятами”. Англійський термін утворено на основі образу захисту, оскільки *cowl* вживається на позначення “відлоги або капюшону”, елементу одягу округлої форми, що захищає голову під час негоди. Таким чином, спостерігається асиметричність образу в трьох аналізованих лінгвокультурах.

І останню, четверту групу, складають метафоричні терміни авіабудування, що є образними в одній іноземній мові і неметафоричними в іншій. Наприклад, *вітровказівник* (укр.) – *pants-leg* (англ.) – *indicateur de vent* (фр.). Вітровказівник – це пристрій, який встановлюється на аеродромі, має вигляд конусу з тканини, прикріпленого на стовпі; він призначений для визначення напрямку вітру та його приблизної швидкості. В англійській авіаційній терміносистемі на його позначення вживається метафоричний термін *pants-leg*: образ ноги переноситься на спеціальний стовп, на якому безпосередньо закріплюється конусний покажчик, який, в свою чергу, відображено через образ штанів – *pants*. Щодо французького еквівалента *indicateur de vent*, то він, як і український, позбавлений образності, перекладається шляхом калькування.

Репрезентантами аналізованої підгрупи також виступають метафоричні терміни *повітрозабірник зі звивистим каналом* (укр.) – *snake-like intake* (англ.) – *prise d'air en serpent* (фр.). Бачимо, що українське термінологічне словосполучення *повітрозабірник зі звивистим каналом* не є метафоричним, у той час як англійська та французька терміноодиниці характеризуються певною образністю. Англійський термін *snake-like intake* репрезентується через образ змії, яка може обмотати предмет будь-якої форми, іноді кублитися, роблячи кільця зі свого тіла. За своїм виглядом повітрозабірник зі звивистим каналом нагадує трубу, обплетену зміювиком. *Зміювик* – це похідний метафоричний термін на позначення вигнутої в декількох місцях металевої труби. У французькій мові спостерігаємо аналогічну асоціацію – один із компонентів складного терміну *prise d'air en serpent* походить від слова *serpent* – “змія”. Тобто, сутність метафоричного перенесення в англійській та французькій лінгвокультурах зумовлюється подібністю до зовнішнього вигляду конструкції.

Ще одним прикладом термінів цієї групи можуть слугувати *коробка хлипака* (укр.) – *pocket valve* (англ.) – *boîte de soupape* (фр.). Образом-основою англійського терміна *pocket valve* є кишень, елемент одягу у формі мішечка, що слугує для зберігання дрібних речей. Український відповідник *коробка хлипака* і французький *boîte de soupape* не є метафоричними, оскільки корпус, по-суті, є коробкою, де розташована клапанна система.

Отже, можна зробити певні висновки. Авіаційні метафоричні терміни, порівнювані в сучасних українській, англійській та французькій мовах, можуть повністю або частково збігатися за своєю образністю, можуть отримувати вторинну номінацію через несхожі образи і можуть бути метафоричними в одній

мові, але необразними в іншій. Розуміння процесів метафоризації у різних мовах, обізнаність із різними шляхами її протікання допомагають студентам, що опановують другу іноземну мову, і перекладачам, що працюють одночасно із кількома мовами, правильно та адекватно орієнтуватися у мультилінгвальному просторі, уникаючи при перекладі помилок, пов'язаних із негативною інтерференцією мов. Вважаємо подальші розвідки в цьому напрямі **перспективними**, як такі, що спрямовані на підготовку висококваліфікованих фахівців-перекладачів науково-технічної літератури зі знанням кількох іноземних мов. Дослідження, присвячені вивченню метафори у порівняльному аспекті, можуть допомогти з'ясувати специфічні та загальнолюдські асоціації у порівнюваних мовах, що, у свою чергу, може ефективно впливати на вивчення іноземних мов, зокрема другої іноземної мови.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Теория метафоры / Н. Д. Арутюнова. – М. : Астрель, 1992. – 512 с.
2. Беляева А. В. Особливості метафоризації концепту освіта в українській, російській, англійській та французькій мовах / А. В. Беляева // Вісник ЗНУ. Філологічні науки : [збірник наукових статей]. – 2008. – № 1. – С. 1-9.
3. Винник О.П. Метафоричні процеси у формуванні української економічної лексики : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / Олена Павлівна Винник. – Харків, 2007. – 20 с.
4. Камянова Т. Роль сознания и бессознательного в формировании языковой интуиции [Электронный ресурс] / Т. Камянова. – Режим доступа: <http://kamyanova.livejournal.com/2881.html>
5. Марасанов В. П. Англо-русский словарь по гражданской авиации / В. П. Марасанов. – М. : Скорпион, 2006. – 560 с.
6. Мелехов А.Е. Зооморфные метафоры в авиационной терминологии английского языка [Электронный ресурс] / А. Е. Мелехов, И. Н. Путова. – Режим доступа : <http://www.scienceforum.ru/2013/164/3717>
7. Морозова Т.М. Изучение французского языка как второго иностранного: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Т. М. Морозова. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/32_PRNT_2013/Pedagogica/5_149416.doc.htm
8. Нгапут Жан-Ален. Метафора в языковой картине мира // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 3. – С. 180-183.
9. Романюха М.В. Особливості метафоричної номінації в англійській фінансовій термінології / М. В. Романюха // Вісник СумДУ. Серія "Філологія". – 2007. – № 1. – Т. 2. – С. 150-154.
10. Ростовцева Т.М. Формирование языковой компетенции субъектов высшей школы на материале второго иностранного языка [Электронный ресурс] / Т. М. Ростовцева, Н. А. Качалов. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-kompetentsii-subektov-vysshey-shkoly-na-materiale-vtorogo-inostrannogo-yazyka>

УДК 378.016:811.111'01-04

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЗАГАЛЬНОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У КУРСІ ІСТОРІЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Голуб О. М., Дубовик О. О.

Статтю присвячено аналізу головних завдань дисципліни “Історія іноземної мови”, а саме, її ролі у формуванні загальнолінгвістичної компетенції майбутніх філологів. Визначено головні цілі та завдання курсу, знання та уміння, якими повинні оволодіти студенти. Проаналізовані підручники, укладені В. Д. Аракіним; Б. О. Ільїшом; О. І. Смирницьким; Л. Г. Вербою; І. П. Івановою, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляєвою; В. В. Левицьким; Т. А. Расторгуєвою; Р. В. Резник, Т. С. Сорокіною, І. В. Резник; D. Crystal та багатьма іншими. Автор представляє концепцію мовного розвитку, розроблену українським мовознавцем П. О. Бузуком. Доведено важливість даних лінгвістичної історіографії для вивчення курсу історії іноземної мови.

Ключові слова: історія іноземної мови, знання та уміння, лінгвістична компетенція, походження та розвиток індоєвропейської сім'ї мов.

Статья посвящена анализу главных задач дисциплины “История иностранного языка”, а именно, её роли в формировании общелингвистической компетентности будущих филологов. Определены основные цели и задачи курса, знания и умения, которыми должны овладеть студенты в процессе изучения данного курса. Проанализированы учебники, составленные В. Д. Аракиным; Б. А. Ильишом; А. И. Смирницким; Л. Г. Вербой; И. П. Ивановой, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляевой; В. В. Левицким; Т. А. Расторгуевой; Р. В. Резник, Т. С. Сорокиной, И. В. Резник; Д. Кристалом и многими другими. Автор представляет концепцию развития языка, разработанную украинским языковедом П. А. Бузуком. Доказывается значение данных лингвистической историографии для изучения курса истории иностранного языка.

Ключевые слова: история иностранного языка, знания и умения, лингвистическая компетенция, происхождение и развитие индоевропейской семьи языков.

The article focuses on one of the main tasks of the course “History of the English language”, namely, its aiming at improving linguistic competence of prospective philologists. The main aims and tasks of the course, the knowledge students should get and the skills they should acquire have been stated. The text-books on the subject written by V. D. Arakin; B. O. Ilyish; O. I. Smyrnytskyi; L. H. Verba; I. P. Ivanova, L. P. Chakhoian, T. M. Bieliaieva; V. V. Levytskyi; T. A. Rastorhuieva; R. V. Rezyk, T. S. Sorokina, I. V. Rezyk; D. Crystal and many others have been analyzed. The author presents linguohistoriographic outline of the problem of the genesis of the Indo-European languages as viewed by the Ukrainian scholar P. O. Buzuk. The significance of linguohistoriographic data for the process of studying History of the English language has been proved.

Key words: History of the English language, knowledge and skills, linguistic competence, origin and development of the Indo-European family of languages.

Навчання студентів-германістів у педагогічних вишах спрямоване не лише на підвищення рівня їхньої комунікативної компетенції, але й на формування потужної лінгво-теоретичної компетенції, що є основою свідомого підходу, а також джерелом цікавості до вивчення мов. Теоретична лінгвістична підготовка майбутнього вчителя є невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя іноземної мови, має бути всебічною та глибокою. Саме тому до навчальних планів факультетів іноземної філології включено теоретико-практичний курс історії іноземної мови. Аналіз навчальних та робочих програм зазначеного курсу показав, що, зазвичай, теоретичну основу дисципліни “Історія іноземної мови” складають наукові положення, викладені у працях В. Д. Аракіна; Б. О. Ільїша; Л. Г. Верби; О. І. Смирницького; І. П. Іванової, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляєвої;

Р. В. Резник, В. В. Левицького; Т. А. Расторгуєвої; Т. С. Сорокіної, І. В. Резник; В. П. Беркова; D. Crystal та багатьох інших [1; 2; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Метою запропонованої статті, що є продовженням попередніх публікацій [5], є показати можливість посилення загальнолінгвістичного компонента у викладанні дисципліни "Історія іноземної мови".

Дисципліна "Історія іноземної мови" є важливою ланкою і формуванні професійної компетентності вчителя іноземної мови, германіста, перекладача тощо. У процесі вивчення зазначеного курсу студент оволодіває важливими для майбутньої професійної діяльності, для підвищення рівня власної комунікативної компетенції знаннями, уміннями та навичками. Наприклад, студент має засвоїти знання про:

- предмет і методологію мовно-історичного дослідження, методологію та технологію пошуку та оволодіння знаннями з аутентичних джерел;
- класифікацію мов германського ареалу за географічною ознакою, етнічною та державною приналежністю;
- особливості духовної та матеріальної культури германців, англійців тощо;
- хронологічні межі розвитку англійської мови;
- найвизначніші пам'ятки писемності протягом всього періоду розвитку англійської мови;
- наслідування основних фонетичних, морфологічних і синтаксичних явищ германських мов від індоєвропейської прамови;
- причини, хронологію та характер фонетичних, морфологічних, синтаксичних та лексичних змін у процесі розвитку англійської мови;
- актуальні наукові проблеми у галузі історії англійської мови тощо.

У студентів формуються уміння:

- застосовувати до конкретних явищ та фактів мови загальні теорії та принципи мовознавства;
- читати, розуміти та аналізувати давньо-, середньо- та ранньомовно-англійські тексти;
- тлумачити спільність словникового складу англійської та латинської, німецької, датської, французької та інших мов;
- пояснювати розбіжності між написанням та вимовою англійських слів;
- розуміти та тлумачити суттєві зміни у будові англійської мови в процесі її еволюції на усіх рівнях тощо.

Однією з ключових особливостей вищівського курсу історії іноземної мови є те, що він має тісні міждисциплінарні зв'язки із загальним мовознавством, вступом до мовознавства, теоретичною та практичною граматику, теоретичною та практичною фонетикою, з лексикологією, лінгвокраїнознавством тощо. Суміжними для загального мовознавства, вступу до мовознавства та історії іноземної мови є такі поняття, як: **дивергенція, конвергенція, прामова, мова-основа, діалект, індоєвропейська прамова, праіндоєвропейська мова, спільноіндоєвропейська мова, прагерманська мова, спільногерманська мова, архетип, праформа, зовнішня/внутрішня реконструкція, генеалогічна класифікація мов, кентум, сатем, закони та принципи розвитку мов, субстрат, суперстрат, абсолютна/відносна хронологія, ізоглоса, письмо, алфавіт, пам'ятки писемності** тощо.

Але у процесі вивчення історії іноземної мови студент не тільки закріплює, розширює, поглиблює володіння відповідною загальнолінгвістичною терміносистемою, але й застосовує знання, отримані у результаті вивчення загальних мовознавчих дисциплін, до фактичного матеріалу виучуваної мови. Це стосується, зокрема, системи знань про:

- 1) порівняльно-історичний метод у мовознавстві;
- 2) принципи історизму у мовознавстві;
- 3) генеалогічний зв'язок мов;
- 4) порівняльний аналіз мов;
- 5) наслідування явищ усіх рівнів від індоєвропейської прамови до германських мов тощо;

- б) закономірності змін на всіх рівнях протягом усіх періодів з позиції сучасних надбань історичного мовознавства;
- 7) лінгвістичні та екстралінгвістичні чинники мовного розвитку;
 - 8) нерозривний зв'язок історії мови з історією народу;
 - 9) закони та принципи розвитку мови;
 - 10) типологічні відмінності між синтетичними та аналітичними мовами;
 - 11) формування національної літературної мови;
 - 12) формування та функціонування діалектів тощо.

Особливо очевидним зв'язок між загальними мовознавчими дисциплінами та історією англійської мови є у вивченні кола проблем, пов'язаних з:

- принципами класифікації мов, генеалогічним принципом класифікації мов;
- характеристикою та поширенням індоєвропейської прамови, відокремленням групи германських мов від індоєвропейської прамови, характерними особливостями германських мов;
- особливостями синтетичних та аналітичних мов;
- фонетичними законами;
- типами письма тощо.

Підкреслимо, що важливим у викладанні історії іноземної мови є не тільки формування системи знань, але й акцент на розвитку науки в окресленій галузі. Необхідно показати, як формувались і розвивались відповідні напрями у мовознавстві, які постаті зробили внесок у розроблення мовно-історичної проблематики. Ми пропонуємо ознайомити студентів з концепцією мовного розвитку, розробленою українським вченим П. О. Бузуком.

Петро Опанасович Бузук (1891–1937) – український і білоруський мовознавець, доктор філологічних наук, професор. У 1916 р. закінчив історико-філологічний факультет Одеського університету, з 1920 по 1924 рр. був доцентом цього університету. У 1924 р. захистив докторську дисертацію “К вопросу о месте написания Мариинского евангелия”. У 1925 р. почався мінський період життя та наукової діяльності вченого: мовознавець завідував діалектологічною комісією в Інституті білоруської культури та викладав у Білоруському державному університеті. З 1931 р. був директором Інституту мовознавства АН БРСР і завідувачем кафедри мовознавства Білоруського державного вищого педагогічного інституту. У 1934 р. П. О. Бузука заарештували та вислали у м. Вологду на 3 роки, у 1937 р. вченого знову заарештували і того ж року розстріляли.

П. О. Бузук працював у різних галузях мовознавства, але передусім його цікавили проблеми методології лінгвогенетичного дослідження, слов'янського глотогенезу, лінгвістичної географії, історії та діалектології східнослов'янських мов, насамперед української та білоруської тощо.

Найповніше самотність мовознавця розкрилася у методології лінгвогенетичного дослідження. Розробляючи питання походження й розвитку мов, П. О. Бузук поступово відійшов від моделювання генезису мови за теорією “родовідного дерева”. Учений побачив, що ця теорія не бере до уваги реальних складних відношень між мовами. Чітко відмежовуючи мови-нащадки від прамови, вона залишає поза увагою реальне поширення у просторі мовних явищ і можливість хронологічного передування явищ з вузькими ізоглосами явищам з широкими ізоглосами. Неможливість реконструкції чіткої і послідовної дивергенції мов змусила дослідника звернутися до вивчення географії і хронології мовних явищ. Спираючись на отримані дані, П. О. Бузук виробив власну періодизацію історії мови.

Розробляючи засади “хвильової” теорії на матеріалі слов'янських мов, П. О. Бузук виробив власну періодизацію історії мови. Хотілося б підкреслити, що поділ історії мови на два періоди (1 – передісторичний, 2 – історичний) був умовним. Вчений наголошував на тому, що для правильної періодизації, яка б повною мірою відповідала **реальному** розвитку мов, у мовознавців бракує даних про час, поширення і механізм мовних змін. Поряд із цим, поява пам'яток писемності була такою зручною “відправною точкою”, відносно якої можна було побудувати *приблизно* правильну періодизацію історії мови. “Приблизно правильну” – тому що сам П. О. Бузук не виключав імовірності того, що зі

знаходженням нових, раніше створених писемних документів, часові межі періодів можуть змінитися.

Таким чином, представлена П. О. Бузуком схема мовного розвитку доісторичного періоду розміщувалася в трьохвісній системі координат: 1) вісь відносної хронології, 2) вісь абсолютної хронології; 3) вісь лінгвістичної географії.

Глибоке дослідження сутності, території поширення та хронології мовних змін передісторичного періоду дали П. О. Бузуку змогу виробити оригінальну періодизацію, згідно з якою передісторичний період включав епохи переваги: діалектних індоєвропейських, спільних балто-слов'янських, спільних слов'янських і діалектних слов'янських ізоглос. Хронологія явищ ґрунтувалася на припущенні вченого, що більш давніми є ізоглоси, що об'єднували мови, які раніше відокремилися.

За П. О. Бузуком, прамова завжди виступає як певна область ізоглос: індоєвропейська прамова поступово стала характеризуватися певними мовними явищами, що мали різні (широкі та вузькі) ізоглоси. На основі окремих (вузьких) ізоглос розвилася балто-слов'янська мовна єдність, яка згодом теж набула неоднорідності – з неї вийшли прабалтійська та праслов'янські мови. Через діалектне членування праслов'янської мови з неї постали окремі слов'янські мови, що відзначалися певним набором ізоглос. Як зауважував П. О. Бузук, відтворити цей ланцюжок мовного розвитку можливо на основі порівняння слов'янських ізоглос між собою, балто-слов'янських ізоглос – з іншими індоєвропейськими ізоглосами. При цьому хронологія встановлених мовних явищ буде умовною, тому що вчені спиратимуться на логічні міркування, однак про абсолютну хронологію фонетичних змін можна говорити при застосуванні даних історії, при дослідженні мовних зносин слов'ян з неслов'янськими народами тощо.

Таким чином, першим і найголовнішим досягненням П. О. Бузука ми вважаємо розвиток теоретичних засад “хвильової” теорії, що дало вченому змогу виробити власну періодизацію історії мови, що в українському мовознавстві 20–30-х рр. ХХ ст. було принципово новим шляхом вирішення питання про походження і розвиток мови.

Як бачимо, відомості лінгвістичноісторіографічного характеру є суттєвими для розуміння процесу розвитку мови. Оскільки курс історії англійської мови покликаний не лише сформувати у студентів глибинне розуміння шляху формування усіх рівнів мови, а й підвищити рівень загальнолінгвістичної компетенції, то подібні розвідки повинні наповнювати зміст кожної теми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливості побудови навчальних планів та програм підготовки спеціалістів з урахуванням інтердисциплінарних зв'язків, а також у розробці такої робочої програми дисципліни, яка б ураховувала досягнення українських мовознавців у відповідній галузі.

Література

1. Аракин В. Д. История английского языка : [учебное пособие] / В. Д. Аракин. – М. : Физматлит, 2001. – 272 с.
2. Аракин В. Д. История английского языка : [учебное пособие для студ. пед. ин-тов по спец-ти “Иностранные языки”] / В. Д. Аракин. – М. : Просвещение, 1985. – 266 с.
3. Верба Л. Г. Історія англійської мови : [посібник для студентів та викладачів вищих навч. закладів] / Л. Г. Верба. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 304 с.
4. Голуб О. М. Лінгвістична спадщина П. О. Бузука в сучасному контексті / О. М. Голуб // Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т. Шевченка (філологічні науки). – № 5 (144). – Луганськ : Альма-матер, 2008. – С. 115–121.
5. Голуб О. М. Підвищення рівня загальнолінгвістичної компетенції студентів-філологів у курсі теоретичної граматики англійської мови (на матеріалі вчення про актуальне членування речення) / О. М. Голуб, К. О. Огієнко, О. В. Радзівська // Сучасні дослідження з іноземної філології. – Випуск 11. – Ужгород : Аутдор–Шарк, 2013. – С. 428–439.
6. Иванова И. П. История английского языка : Учебник. Хрестоматия. Словарь / И. П. Иванова, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляева. – С.-Пб. : Лань, 2001. – 512 с.

7. Ильиш Б. А. История английского языка / Б. А. Ильиш.– М. : Науч. мысль, 1973. – 335 с.
8. Левицький В. В. Основи германістики / В. В. Левицький. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 528 с.
9. Расторгуева Т.А. История английского языка / Т. А. Расторгуева. – М. : Астрель, 2003. – 348 с.
10. Резник Р. В. История английского языка : [учебное пособие для студентов и аспирантов лингвистических вузов и факультетов] / Р. В. Резник, Т. С. Сорокина, И. В. Резник. – М. : Флинта; Наука, 2001. – 495 с.
11. Смирницкий А. И. Древнеанглийский язык / А. И. Смирницкий. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1955. – 318 с.
12. Смирницкий А. И. История английского языка (Средний и новый период) : [курс лекций] / А. И. Смирницкий. – М. : Московский ун-т., 1965. – 135 с.

УДК 81'23:37.016

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Гончарова-Ильина Т. А.

У статті розглядаються основні психолінгвістичні особливості та різні категорії труднощів навчання дорослих іноземній мові. Виділені базові характеристики дорослої людини як суб'єкта навчання та об'єкта андрагогіки. Сформульовані головні принципи навчання дорослих.

Ключові слова: навчання дорослих, психолінгвістичні особливості, андрагогіка.

В статье рассматриваются основные психолингвистические особенности и различные категории трудностей обучения взрослых иностранному языку. Выделены базовые характеристики взрослого человека как субъекта обучения и объекта андрагогика. Сформулированы главные принципы обучения взрослых.

Ключевые слова: обучение взрослых, психолингвистические особенности, андрагогика.

The article describes the main psycholinguistic peculiarities and different categories of difficulties in teaching adults foreign languages. Basic characteristics of adults as teaching subject and object of andragogy are revealed. The principles in teaching adults are outlined.

Key words: teaching adults, psycholinguistic features, andragogy.

Расширение коммуникативного пространства и необходимость включения инновационных технологий в профессиональный инструментарий современного субъекта деятельности повышают субъективную значимость владения иностранным языком как интериоризированным инструментом взаимодействия. Стремление к конкурентоспособности на рынке труда усиливает мотивацию включения взрослого в различные образовательные программы [2].

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что запрос на образовательные услуги в этом направлении ставит перед современной педагогической психологией задачу методологического обоснования и методического обеспечения эффективных программ обучения иностранному языку взрослых. Целью настоящего исследования является определение основных психолингвистических особенностей обучения взрослых иностранному языку, основных принципов такого обучения и путей повышения его эффективности.

В психологической науке накоплен определенный теоретический и эмпирический материал, раскрывающий специфику психологии обучения взрослых: определены психологические характеристики взрослого, как субъекта образования (Б. Г. Ананьев, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Г. Вершловский, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский), доказана возможность успешного продвижения в образовании на различных этапах зрелости (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. С. Выготский, А. А. Бодалев, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, У. Шай и др.). Существуют исследования, отражающие особенности обучения иностранному языку взрослых (Г. А. Китайгородская, М. Г. Каспарова, М. К. Кабардов, В. Л. Житлин). Взрослый как субъект учебной деятельности характеризуется рядом специфических параметров, которые в зависимости от контекста обучения могут выступать либо резервами, либо барьерами в обучении [2].

Каждый человек, начинающий изучать иностранный язык в зрелом возрасте (после 30 и выше), сталкивается со следующими трудностями:

- в первую очередь, психологическими, так как отсутствует естественная потребность и соответственно практика в использовании иностранного языка в

реальной жизни, поэтому наблюдается низкий результат, влияющий на желание продолжать обучение. От взрослого требуются значительно большие усилия, чем от ребенка, потому что психические процессы уже стабильны, что означает прекращение активного развития, как утверждает известный швейцарский психолог Э. Клапаред еще в 20-х гг. XX в.; изучение же иностранного языка требует запоминания большого количества правил, вокабулярных единиц, мозговой гибкости и пластичности для выработки умения правильно пользоваться этими правилами для выражения своих и понимания чужих мыслей [3, с. 146]; следовательно, тратится больше времени, сил по сравнению с более молодыми поколениями;

- материальными – изучение иностранного языка происходит в школе или в вузе, но, как правило, этого оказывается недостаточно для овладения языком на коммуникативном уровне. Хотя многие исследователи в области методики обучения иностранным языкам в своих работах дают рекомендации о создании ситуаций, приближенных к условиям реальной жизни, например, при обучении различным видам чтения, необходима дополнительная языковая практика;

- территориальными – удаленность стран изучаемого языка, их труднодоступность, отсутствие возможности регулярной практики изучаемого языка как средства общения в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, например, при просмотре телепередач на изучаемом языке, как это происходит в западных странах;

- социокультурными – наличие элементов другой, “чужой” культуры, отсутствующих в культуре родной страны, и которые трудно понять и принять [5, с. 67]. Для преодоления данного вида трудностей применяют, например: использование коммуникативных стратегий вежливости, особенности употребления определенных языковых элементов в различных дискурсах (например, страдательного залога в политическом дискурсе или диалектизмов на примере художественных произведений).

Современные исследователи выделяют в качестве значимых в обучении взрослых следующие группы барьеров:

- психофизиологические – различия в индивидуальных системах репрезентации и восприятия информации, игнорирование особенностей темперамента;

- информационные барьеры, связанные с неправильным структурированием учебной информации, темпом ее предъявления, игнорированием законов психологии восприятия и индивидуальных особенностей когнитивной, мотивационной, эмоциональной сферы учащегося и его поведенческих ресурсов.

- оценочные барьеры обусловлены ошибкой в применении оценочных воздействий;

- эмоциональные барьеры возникают в результате актуализации негативных следов эмоциональной памяти при столкновении с учебной задачей, общего неблагоприятного индивидуального эмоционального фона активности, отвержения другого как партнера взаимодействия на основе сканирования его параметров как физического объекта.

- смысловые барьеры связаны с отвержением либо неправильной интерпретацией другого как носителя определенных смыслов, ценностей, мотивов деятельности, отношения к ситуации взаимодействия, себе и другому как партнеру совместной деятельности.

В рамках особого раздела дидактики – андрагогики – разработаны принципы обучения взрослых, которые отражают основную особенность обучения – процесс преподавания строится с учетом того, что воля обучаемого играет в нем главную роль, в то время как доля преподавателя здесь значительно ниже, чем в случае с обучением детей и подростков. Такое становится возможным в силу того, что взрослый человек осознанно относится к процессу обучения, его мотивация к обучению, как правило, обусловлена достижением определенной значимой для него цели. Иными словами, практическая направленность обучения является в данном случае основной движущей силой процесса изучения английского языка [5, с. 67]. Взрослые люди часто желают учить язык ввиду того, что осознают реальную необходимость обучения и имеют

возможности практического применения результатов обучения. Исследования О. Г. Барвенко показывают, что в качестве приобретений, получаемых с освоением иностранного языка, из опрошенных взрослых учащихся 85% отмечают влияние на скорость карьерного роста и увеличение шанса престижной работы, 76% – повышение общей компетентности, 52% – расширение границ общения с иноязычными партнерами, 50% – возможность непосредственного доступа к различным информационным ресурсам, 21% – приобщение к другой культуре [2].

Большая степень развития мотивации у взрослых по сравнению с другими возрастными классами обучающихся в равной мере способствует повышению активности взрослого в процессе изучения иностранного языка и снижению количества различного рода психологических барьеров в процессе обучения, выступает своего рода компенсатором слабых сторон обучаемости, обусловленных возрастными особенностями и фактором, играющим значительную роль в преодолении трудностей.

При этом необходимо учитывать, что, несмотря на более развитую мотивацию у данной группы обучаемых, в то же самое время их реальные возможности учиться более ограничены наличием множества семейных и социальных обязанностей, которые в целом имеют приоритет перед процессом обучения. Подобные обязанности ведут к возникновению так называемых микросоциальных барьеров в изучении иностранного языка, примерами которых, по результатам исследований вышеуказанного автора, являются “психологическая глухота” значимого социального окружения (близкие, коллеги, друзья) к потребностям взрослого как субъекта изучения иностранного языка (42% опрошенных), наличие семейных проблем материального и межличностного характера, затрудняющих успешное освоение языка (35% опрошенных), особенности функционирования разновозрастных учебных групп (отмечают 10%), барьеры интерактивного характера “преподаватель – ученик” (27% опрошенных) [2].

В этой связи выделяют следующие специфические особенности взрослого человека как субъекта обучения:

- самостоятельность, осознание себя самоуправляемой личностью, преобладание самообразования, самовоспитания, саморазвития;
- наличие жизненного, личного и иного уникального опыта, который становится источником обучения его самого и других обучающихся;
- наличие профессионального опыта, готовых, опробованных алгоритмов принятия решений, к которому может апеллировать преподаватель и при осуществлении взаимодействия;
- наличие опыта обучения (умение учиться); вместе с тем, получение предыдущего опыта обучения в другой образовательной парадигме;
- наличие подсознательного опыта;
- особая мотивация на решение жизненных, профессиональных проблем, обогащение опыта, полезность, мотивация достижений (заинтересованность);
- наличие сформированной системы критериев оценки явлений (процессов, субъектов);
- стремление к безотлагательной реализации полученных знаний и умений, сформированных компетенций;
- отношение к обучению как инвестиционному проекту с желанием получения мгновенного эффекта от вложенных инвестиций в интеллектуальный капитал [1].

Исходя из вышеизложенного, а также учитывая опыт автора настоящей статьи, заключающийся в проведении курсов английского языка для преподавателей и сотрудников Херсонского национального университета, представляется возможным сформулировать основные принципы, соблюдение которых обеспечивает эффективное обучение взрослой аудитории иностранному языку:

1. Поддержка мотивации, а не ее формирование. Решение изучать иностранный язык либо усовершенствовать свою иноязычную компетенцию подразумевает у взрослых высокий уровень мотивации именно на начальном этапе. При столкновении с какими-либо трудностями она может быстро угаснуть. При обучении взрослых особенно важно проводить постоянный мониторинг

уровня мотивации и вовремя поддерживать его. Поддержка может быть индивидуальной, выражающейся в проведении бесед и разъяснительной работы, а также направленной на группу в целом, обеспечивающей комфортный для обучающихся психологический климат в коллективе.

2. Принцип посильности. Этот известный дидактический принцип при обучении взрослых приобретает особое значение. Необходимо строго соблюдать систему от простого к сложному, следить за темпом занятий, не допуская возникновения сомнений обучающихся в своих умственных способностях, скорости реакции и возможностях памяти, что характерно для такой аудитории, особенно для обучающихся в возрасте за 40.

3. Активное применение групповой и командной работы. Такие формы работы оказались чрезвычайно эффективными по опыту автора настоящей статьи. Работа в группах снимает огромное количество психологических барьеров, нивелирует чувство боязни не справиться с заданием в одиночку. Особенно внимательно следует подойти к формированию групп, задействуя в рамках одной команды людей разного возраста и темперамента, что делает их взаимодействие более эффективным.

4. Уделение особого внимания социокультурному аспекту. Как правило, взрослая аудитория всегда проявляет интерес к реалиям повседневной жизни и культуре страны изучаемого языка. Такой интерес следует поддерживать, превратив его в эффективный инструмент повышения мотивации.

5. Дифференцированное обучение. Следует внимательно подходить к формированию учебных групп, учитывая уровень знаний и предшествующую подготовку.

6. Опора на понимание материала (а не память) при его закреплении.

7. Умение преподавателя адекватно отреагировать на эмоциональные проявления учащихся, повышение их самооценки в отношении своих возможностей к обучению, обозначение уже достигнутых целей.

Любые виды неудач взрослые воспринимают достаточно остро. Многие из них на момент начала обучения часто уже достигли определенных профессиональных успехов, и обучение связано с боязнью уронить свой авторитет, выглядеть некомпетентным перед окружающими. В последнем случае подобная боязнь обусловлена несоответствием между общим уровнем компетенции обучающегося и низкой компетенции в области осваиваемых знаний. Переход в роль ученика традиционно воспринимается как переход на нижнюю, подчиненную ступень, что в глазах многих взрослых слушателей ведет к потере образа солидного человека, образа, которого приходилось добиваться столь долго [5, с. 68]

Эффективность освоения иностранного языка взрослыми повышается за счет усиления внутренней мотивации, повышения самооценки компетентности в изучении иностранного языка, формирования умений прогнозирования и проектирования развития внутреннего потенциала в преодолении психологических барьеров.

Таким образом, при учете психолингвистических особенностей обучения взрослых иностранному языку, понимании специфических особенностей взрослого человека как субъекта обучения, а также следуя вышеуказанным принципам, можно добиться реализации эффективного процесса обучения, устранив специфические трудности и психологические барьеры, способствуя дальнейшему развитию личности обучаемого и его стремления к непрерывному самообразованию.

Литература

1. Базарова Г. Особенности обучения взрослых [Электронный ресурс] / Г. Базарова // Менеджер по персоналу. – 2009 – №11. – Режим доступа до джерела: <http://www.ipkgos.ru/up/text/Bazarova.pdf>
2. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых. [Электронный ресурс]: Автореф. дисс...канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2004. – Режим доступа до джерела: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18062.php>

3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова. М.: Аркти, 2004. – 192 с.

4. Старкова Д. А. Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку [Электронный ресурс] / Д. А. Старкова, Т. В. Польшина // Педагогическое образование в России. – 2012 – № 1 – Режим доступа до джерела:

<http://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskie-osobennosti-obucheniya-vzroslyh-inostrannomu-yazyku>

5. Попкова Е. М. Содержательные компоненты успешности в обучении взрослых английскому языку и их реализация в учебнике face2face / Е. М. Попкова // Педагогические науки. – 2009. – № 6. – С. 66-69.

УДК 378.147:81'246.3

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дем'яненко О. Є.

У статті розглядається поняття концепту полікультурності, його актуальність в сучасному освітньому процесі. Автор аналізує формування традиції та ідеї полікультурної освіти, визначає основні положення сучасного підходу до професійно-орієнтованого навчання. Висвітлено теоретичні засади, функції, принципи і цінності полікультурної освіти, а також зміст і структуру полікультурної компетентності. Доведено, що формування полікультурної компетентності студентів є важливим компонентом сучасного професійно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: полікультурна освіта, глобалізація вищої освіти, професійно-орієнтоване навчання, полікультурна компетентність, полікультурне середовище, кроскультурна грамотність.

В статье рассматривается понятие концепта поликультурности, его актуальность в современном образовательном процессе. Автор анализирует формирование традиции и идеи поликультурного образования, определяет основные положения современного подхода к профессионально-ориентированному обучению. Освещены теоретические основы, функции, принципы и ценности поликультурного образования, а также содержание и структура поликультурной компетентности. Доказано, что формирование поликультурной компетентности студентов является важным компонентом современного профессионально-ориентированного обучения.

Ключевые слова: поликультурное образование, глобализация высшего образования, профессионально-ориентированное обучение, поликультурная компетентность, поликультурная среда, кроскультурная грамотность.

The article deals with the notion of the concept of multiculturalism, its topicality in the modern educational process. The author analyzes the formation of traditions and ideas of multicultural education, defines the basic positions of the modern approach to the professional-oriented learning. The theoretical principles, functions, principles and values of multicultural education, the content and structure of multicultural competence are studied. It is proved that the formation of multicultural competence of students is an important component of modern professional-oriented education.

Keywords: multicultural education, globalization of higher education, professional-oriented education, multicultural competence, multicultural environment, cross-cultural literacy.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах процесу глобалізації відбувається змішання різних етнічних культур, як результат, людина в сучасній соціокультурній ситуації взаємодіє з різними культурами, що вимагає розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей. Етнокультурна карта нашої країни відрізняється величезним розмаїттям, проте через відсутність толерантності у відносинах різних етнічних груп можуть бути присутні конфлікти. Питання виховання особистості, яка з повагою відноситься до своєї етнічної спадщини і водночас позбавлена національної обмеженості, набуває особливої актуальності.

На сучасному етапі Європа стає багатонаціональним і багатомовним цілим, де для нормальної адаптації до умов життя дійсно важливим виявляється знання різних мов, у зв'язку з чим зростає природна мотивація до їх вивчення, а тому важливо підтримувати цей інтерес на державному рівні. Потреба у розвитку вітчизняної полікультурної освіти збігається з аналогічними проблемами в світовому освітньому процесі, формується традиція полікультурної освіти і в нашій країні. Ми розуміємо, як важливо знати декілька мов, оскільки їх вивчення

сприяє вихованню толерантності, досягненню взаєморозуміння між народами, позазі особистості. Багато європейських країн активно вводять вивчення різних мов, розробляють і здійснюють програми з підтримки місцевих мов, інтеграції іммігрантів в нове культурно-мовне середовище та збереження культури етносу. Кількість мов, запропонованих для вивчення в країнах Європи, постійно збільшується, збільшуються можливості для отримання досвіду кроскультурного спілкування.

В європейських країнах проводиться робота за наступними напрямками: досліджується рівень оволодіння нерідною мовою, поширюється програма “Загальноєвропейський мовної портфель”, відповідно до якої задаються рівні володіння мовою, розробляються законопроекти з мовної політики в галузі освіти, проводяться спільні заходи з недержавними та міжнародними організаціями, в засобах масової інформації висвітлюються досягнення у цій роботі. Загальноєвропейські концепції володіння іноземною мовою містять основні положення сучасного підходу до навчання іноземних мов на різних освітніх рівнях і в різних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток теорії і практики полікультурної освіти пов'язаний з іменами сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Ідея полікультурної освіти має на увазі інтегроване вивчення дисциплін на полікультурній основі і сприяє виробленню в учнів здатності працювати в полікультурному колективі (Дж. Бенкс, К. Грант, П. Янг та ін.).

Поняття “полі культурність” відображається в науці під різними термінами, такими як: полікультурна освіта (І. В. Васютенкова, В. В. Макаєв, З. А. Малькова, Л. Л. Супрункова та ін.); мультикультурна освіта (Д. Бенкс, Р. Люсієр, Я. Пей, А. В. Шафікова та ін.); школа діалогу культур (В. С. Біблер, Н. Б. Крилова, В. О. Тішков та ін.); полікультуралізм в освіті (Г. М. Коджаспірова); багатокультурна освіта (Г. Д. Дмитрієв); міжкультурне навчання (Л. Г. Веденіна); кроскультурна освіта (А. П. Ліферов, Т. Г. Стефаненко та ін.); інтернаціональна освіта (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський). Як наслідок, зросла кількість досліджень етно-національної, полі-особистісно-культурної та полі-етно-культурної освіти, розробок оригінальних педагогічних теорій (О. В. Аракелян, Є. В. Бондаревська, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, В. Ю. Хотинець, А. А. Факторович, Ф. Г. Ялалов та ін.).

Наукові праці українських дослідників (Л. О. Голік, Л. А. Гончаренко, О. В. Гукаленко, Т. В. Клищенко, М. Ю. Красовицький, В. В. Кузьменко та ін.) присвячені вивченню передумов запровадження полікультурної освіти в Україні, розгляду теоретико-методологічних засад формування полікультурної компетентності та спеціальної підготовки майбутніх педагогів, здатних діяти у поліетнічному регіоні.

Аналіз наукової педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що полікультурний підхід сприяє створенню полікультурного середовища, яке має за рахунок діалогового кроскультурного спілкування, прилучення студентів до національної та загальнонародської культури, виховувати професіоналізм. Найчастіше під полікультурністю науковці розуміють сукупність соціально-психологічних характеристик, що забезпечують можливість мирного співіснування суб'єктів як представників різних культур в умовах демократичного гетерогенного соціуму.

На наш погляд, універсальне визначення терміна “полікультурна освіта” дає І. Д. Ікоєва, а саме: полікультурна освіта – це спосіб виховання гармонійної толерантної особистості, яка поважає культуру, традиції інших народів країни та світу з метою зниження міжетнічних конфліктів, ксенофобії, шовінізму на основі позитивного міжетнічного спілкування. Основними функціями полікультурної освіти науковець називає: гуманітарно-виховну, соціальну, культурологічну і миротворчу. Розвиток полікультурної освіти представляє як інноваційний процес, для ефективного перебігу якого необхідно враховувати логіку і технологію ініціювання та втілення нових ідей, основні характеристики даного процесу, його структуру, зміст та умови, за яких його протікання буде найбільш продуктивним. В основу полікультурної освіти закладені такі принципи: врахування особливостей багатонаціонального мовного середовища; поєднання інтересів вчителів та учнів у вирішенні навчально-пізнавальних завдань; єдність педагогічних

позицій; гуманізм; творча спрямованість освітнього процесу; культуросооб-разність і полікультурність в освіті [4].

Метою статті є дослідження питання полікультурного підходу до професійно-орієнтованого навчання в умовах глобалізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній педагогіці ідея полікультурної сутності освіти з точки зору єдності національного (народного) і загальнолюдського (наднаціонального, культурного) була обґрунтована С. Й. Гессеном: “тільки в міру здійснення народом загальнолюдських цінностей стає він індивідуальністю, яка займає своє особливе, незамінне місце в загальнолюдській культурі, тобто стає нацією” [2, с. 343]. Внаслідок чого “будь-яка гарна освіта за необхідністю буде національною, хоча б вона і не турбувалась спеціально про розвиток національного почуття” [2, с. 354].

Полікультурна освіта становить інтегративну частину загальної освіти і орієнтована на формування індивіда, який готовий до активної творчої діяльності в середовищі, що розвивається, зберігає свою соціально-культурну ідентичність, прагне до розуміння інших культур, поважає інші культурно-етнічні спільноти, який вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей і вірувань [8].

У своєму дослідженні В. І. Бондаренко наголошує, що істотну роль в полікультурній освіті відіграє вивчення загальнолюдських цінностей і світової культури. Ці цінності є відображенням людських відносин, вірувань і життєвого досвіду. Цінності можуть бути і суто особистими, але найбільш важливі з них однакові для людей однієї нації, культури чи релігії. Існують, однак, цінності універсальні, поширені настільки широко, що вони навіть в якійсь мірі визначають, що значить бути людиною. Для полікультурної освіти важливі як універсальні цінності, які визначають групову приналежність і створюють унікальні культури і погляди на світ, так і суто особисті, які допомагають кожній особистості взаємодіяти одна з одною [1].

За Н. Г. Марковою основну роль у формуванні толерантних взаємовідносин між людьми відводили і відводять освіті, яку традиційно трактують як процес і результат засвоєння людиною досвіду у вигляді системи знань, умінь і навичок, відносин і розглядають як частину соціалізації. Формуючи особистість майбутнього фахівця у галузі за допомогою розвитку у нього культури міжнаціональних відносин, вуз одночасно визначає життя майбутнього підростаючого покоління. Тому вміння наступних поколінь багато в чому залежить від якості сьогоденної підготовки студентів вищої школи, оволодіння культурою міжнаціональних відносин. Проблема формування культури міжособистісних і міжнаціональних відносин вирішується, насамперед, через полікультурне виховання і освіту. Тому важливою умовою є створення полікультурного середовища, що сприяє визнанню культурної самобутності народів і формуванню політолерантності [5].

Наявність полікультурної (інтеркультурної, міжкультурної) компетенції як кінцевого результату полікультурної освіти передбачає засвоєння значного обсягу позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння з представниками інших культур [7].

Полікультурна компетентність студента розуміється Л. Ю. Даниловою як професійно значуща інтегративна якість особистості, що охоплює мотиви пізнання, прийняття загального і специфічного в кожній з культур як цінності; знання законів, способів життєдіяльності та розвитку полікультурного світу; умінь застосовувати їх на практиці виховання майбутнього учня як людини культури. Структура полікультурної компетентності представлена чотирма компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним, і емоційним. На думку Л. Ю. Данилової, ефективному формуванню полікультурної компетентності студента в освітньому процесі вузу сприяють такі педагогічні умови: організація текстової діяльності студента, що забезпечує діалог культур на заняттях іноземної мови; побудова програми формування полікультурної компетентності студента, що включає мету, принципи, етапи, зміст, механізми реалізації, мовні освітні проекти і результат, спрямованої на реалізацію ідеї виховання “людини культури”; створення на заняттях атмосфери, що максимально наближена до

природних комунікативних умов і забезпечує міжсуб'єкту взаємодію викладача і студента [3].

Як вважає А. М. Хупсарокова, загальносоціальний зміст полікультурної компетентності педагога можна розглядати як фундамент розвитку професійної складової даної якості. Професійний аспект являє собою свого роду екстраполяцію загальносоціального змісту в контексті професійної діяльності. Виходячи з цього, логічною є така ієрархічна цільова послідовність процесу формування полікультурної компетентності студентів: від освоєння загальносоціального змісту міжкультурної взаємодії до екстраполяції цього змісту в комунікативну сферу професійної діяльності і, далі, до підготовки студентів до здійснення полікультурного виховання. Повноцінне освоєння студентами всієї сукупності загальносоціальних і професійно-орієнтованих полікультурних знань і умінь, цінностей і мотивів поведінки, стратегій поведінки і діяльності свідчатиме про сформованість у майбутніх педагогів полікультурної компетентності [9].

Завдяки оволодінню цінностями рідної культури студенти глибше, всебічно і більш точно розуміють інші культури. Під час спілкування з представниками інших культур важливо розуміти, що немає кращих або гірших культур, всі культури своєрідні, унікальні. Ці відмінності потрібно використовувати як джерело додаткових можливостей культурної синергії. Ці знання роблять можливим конструктивний діалог між представниками різних культур, а також допомагають при побудові міжособистісних відносин. Кроскультурна грамотність (розуміння, повага традицій, культури іншого народу) сприяє формуванню у тих, хто навчається, цілісної картини навколишнього світу, духовних, загальнолюдських цінностей [6, с. 82].

Висновки. Отже, полікультурна освіта спрямована на формування толерантної особистості, яка здатна створювати як матеріальні, так і духовні багатства, яка вихована на національних і загальнолюдських цінностях. В умовах глобалізації вищої освіти: інтеграції українських вузів в міжнародний науково-освітній простір, діалогу народів і їх культур, стратегія освіти і виховання повинна забезпечувати об'єднання національних і кроскультурних цінностей, забезпечення професійно-орієнтованого навчання майбутніх фахівців різних країн на основі принципу толерантності. Консолідуєчими для фахівців в полікультурному середовищі можуть виступити такі цінності, як: самореалізація, відповідальність, професіоналізм, компетентність, вміння працювати в команді, креативність, а знання мов сприяє усвідомленню відображених у них ментальних особливостей нації, за умов оволодіння якими, можна стати носіями кроскультурної грамотності.

Література

1. Бондаренко В. И. Социально-педагогическая деятельность “открытой” школы в поликультурной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. И. Бондаренко. – Ставрополь, 2005. – 21 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа_Пресс, 1995. – 447 с.
3. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Ю. Данилова. – Оренбург, 2007. – 27 с.
4. Икоева И. Т. Проектирование системы поликультурного образования в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Т. Икоева. – Владикавказ, 2011. – 22 с.
5. Маркова Н. Г. Кроскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н. Г. Маркова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Общественные и гуманитарные науки. – 2008. – Вып. 84. – С. 156-162.
6. Маркова Н. Г. Кроскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н. Г. Маркова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1. – С. 81-84.
7. Соколова І. Розвиток вищої освіти в Україні: полікультурний аспект / І. Соколова // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць. – Хмельницький: ПП Заколотний М. І., 2011. – С. 277-282.

8. Тишулина С. Г. Поликультурное образование в системе подготовки будущих учителей. / С. Г. Тишулина // Вестник МГТУ. – 2006. – №4 (том 9). – С. 573-575.

9. Хупсарокова А. М. Содержание поликультурной компетентности педагога [Электронный ресурс] / А. М. Хупсарокова. – Режим доступа до джерела: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>.

УДК 811.111'42:378.147

НЕСФОРМОВАНІСТЬ / НЕЗБІЖНІСТЬ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТРУКТУР ОНТОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ КОМУНІКАНТІВ ЯК ПЕРЕШКОДА НА ШЛЯХУ ДОСЯГНЕННЯ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ В МЕЖАХ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ (НА МАТЕРІАЛІ АМЕРИКАНСЬКОГО КІНОДИСКУРСУ)

Дубцова О. В.

У фокусі статті перебувають комунікативні невдачі, спричинені несформованістю / незбіжністю концептуальних структур онтологічних знань комунікантів (загальнолюдських, лінгвокультурних, соціально-групових, індивідуальних). Проаналізовано вплив комунікативних невдач на перебіг навчального процесу та обґрунтовано необхідність усвідомлення їх причин з метою гармонізації процесу навчання.

Ключові слова: комунікативна невдача, концептуалізація, навчальний процес, онтологічне знання, семіозис.

В фокусе статьи находятся коммуникативные неудачи, вызванные несформированностью / несовпадением концептуальных структур онтологических знаний коммуникантов (общечеловеческих, лингвокультурных, социально-групповых, индивидуальных). Проанализировано влияние коммуникативных неудач на ход учебного процесса и обоснована необходимость осознания их причин с целью гармонизации процесса обучения.

Ключевые слова: коммуникативная неудача, концептуализация, онтологическое знание, семиозис, учебный процесс.

The article focuses on the communicative failures resulting from the lack / divergence of conceptual structures of communicants' ontological knowledge (universal, lingua-cultural, social-community, individual). The influence of communicative failures on the educational process has been analyzed and the necessity of the awareness of their causes as a prerequisite for educational process harmonization has been grounded.

Key words: communicative failure, conceptualization, educational process, ontological knowledge, semiosis.

Постановка проблеми. Усвідомлення значущості комунікації як фактора соціальної взаємодії зумовило появу низки досліджень, в межах яких вчені тривалий час зосереджувались на факторах, що забезпечують успішність комунікації. Однак, спілкування не є ідеальною формою міжособистісної взаємодії, усвідомлення чого, сприяло виникненню інтересу до явищ неуспішної комунікації. Актуальність вивчення явища комунікативної невдачі зумовлена необхідністю встановлення причин виникнення нерозуміння в процесі спілкування з метою гармонізації комунікації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Переважна більшість вчених розглядає комунікативну невдачу на базі інформаційно-кової моделі комунікації (Б. Бара, Д. Б. Гудков, О. П. Єрмакова та О. А. Земська, М. А. Кронгауз, О. В. Кукушкіна, Н. К. Кънева, А. А. Лосєва, Дж. Л. Остін, С. Є. Полякова, М. Рінгл та Б. Брюс, М. М. Смірнова, О. К. Теплякова, Дж. Томас та інші), яка виявляється нездатною надати вичерпне пояснення природі цього явища. Подолати цю ваду дає змогу інтеракційна модель комунікації, яка лежить у підґрунті розуміння мовного значення як процесу концептуалізації у конкретному комунікативному контексті.

Метою статті є виявлення й опис комунікативних невдач, що є наслідком несформованості або незбіжності концептуальних структур онтологічних знань комунікантів та аналіз їх проявів у межах навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікація є невід'ємною складовою життя людини, а відтак, й найважливішим чинником соціальної організації суспільства. Успішна комунікація в межах навчального процесу є

обов'язковою умовою гармонійного співіснування його учасників. Однак, на практиці, комунікація не завжди виявляється успішною, оскільки залежить від низки чинників, що впливають на її перебіг. Такий стан речей зумовлює необхідність виявлення та аналіз факторів, які можуть спричинити комунікативні невдачі в процесі комунікативної взаємодії викладача – студента.

Дане дослідження ґрунтується на інтеракційній моделі комунікації, яка дає можливість дати відповідь на питання, які нездатна пояснити інформаційно-кодова модель комунікації, на базі якої проведена переважна більшість досліджень явища комунікативної невдачі.

Інформаційно-кодова модель комунікації базується на примітивному розумінні інтерсуб'єктивності: комунікація розглядається як односторонній процес – від відправника до одержувача. Ролі учасників визначаються, відповідно, як відправник та одержувач; мета – як спільне повідомлення (*shared message*), яке містить інформацію про стан справ або думку відправника, яку він інтенційно передає одержувачу; обоє володіють (де)кодуєчими пристроями (*shared code*) та “процесорами”, які переробляють та зберігають інформацію [2, с. 37; 7, с. 5].

Інтеракційна модель розглядає комунікацію як поведінку, і не лише інтенційальну. Майже будь-яка форма поведінки (дія або бездіяльність, мовлення або мовчання) може бути комунікативно значущою [10, с. 48–49]. В межах інтеракційної моделі інтерсуб'єктивність трактується як психологічне або феноменологічне переживання спільності інтересів, дій тощо, і ця спільність не є постійною – це частина комунікативної “роботи” спрямованої на її відтворення та підтримання у кожному новому акті спілкування [4, с. 39]. З позиції інтеракційної моделі головним критерієм успішності та головним інструментом досягнення інтерсуб'єктивності стає інтерпретація: адресат не просто сприймає інформацію, відправлену адресантом, а інтерпретує її відповідно до ситуації комунікації, пропускаючи крізь свої знання та досвід [5, с. 37].

Інтеракційна модель комунікації складає підґрунтя когнітивної теорії динамічного конструювання мовного значення (Ж. Фоконьє, Дж. Лакофф, Р. Ленекер, М. Тернер), де воно мислиться як продукт концептуалізації, тобто інференційного когнітивного процесу виведення смислу мовного виразу безпосередньо в ситуації комунікативної взаємодії з опорою на широке енциклопедичне знання.

З точки зору когнітивної теорії динамічного конструювання значення, конвенціональний зміст, що міститься в мовних одиницях, є частковою репрезентацією концептуальної структури. Відтак, інтерпретатор виводить значення мовного виразу з урахуванням конвенціонального концептуального змісту, активованого мовним виразом, енциклопедичних знань, частиною яких є цей концептуальний зміст (концепт), а також усіх контекстуальних параметрів комунікативного акту (лінгвальних та екстралінгвальних). Слід зазначити, що параметри лінгвального та екстралінгвального контексту впливають на інтерпретацію, лише стаючи структурною частиною когнітивного контексту, тобто енциклопедичного знання комунікантів (онтологічного, етологічного, лінгвоетологічного й власне лінгвального), набутого як в результаті попереднього досвіду, так і безпосередньо у процесі комунікативної взаємодії.

У процесі інтерпретації вірогідність активації того чи іншого концептуального змісту, асоційованого з мовним виразом, визначається на підставі поняття центральності, тобто актуальності тієї чи іншої царини енциклопедичного знання для адресанта і адресата [9, с. 159].

Когнітивісти виходять з припущення, що енциклопедичне знання є структурно організованим за допомогою схем, які виникають з повсякденного інтерактивного досвіду людини. Структурна організація знання забезпечується такими схемними структурами як фрейм і домен.

Опис структурної організації енциклопедичних знань, що передбачають концептуальну онтологію та ієрархію структур знань, забезпечується інструментарієм теорії доменів Р. Ленекера [9], у той час як структурування відношень між енциклопедичними знаннями одного рівня ієрархії – інструментарієм фреймової семантики Ч. Філлмора [8].

Когнітивна теорія динамічного конструювання мовного значення визначає інтеракційне розуміння семіозису, тобто “процесу, в якому щось функціонує як знак” [6, с. 39] безпосередньо в ситуації комунікації.

Відтак, у найбільш загальному смислі, комунікативну невдачу (КН) тлумачимо як ситуацію комунікації, де: а) не відбувається семіозису (мовний вираз та/або невербальна дія адресанта не активують у свідомості адресата ніякого конвенціонального концептуального змісту (ментального образу певної сутності або ситуації) й не відсилає адресата ні до якого референта (власне сутності / ситуації позалінгвальної дійсності – реальної чи нереальної) або б) має місце амбівалентний семіозис (вербальний вираз та/або невербальна дія адресанта асоціюються у свідомості адресанта й адресата з різним концептуальним змістом, відсилаючи до різних референтів (сутностей/ситуацій).

Однією з найбільш розповсюджених причин КН є несформованість/ незбіжність концептуальних структур онтологічних енциклопедичних знань комунікантів.

Онтологія (від дав.-гр. *ὄν* рід. п. грец. *ὄντος* – суще, те, що існує і грец. *λόγος* – учення, наука) визначається як “розділ філософії, що вивчає засади, принципи буття, світоустрій, його структуру” [1, с. 714]. Онтологічні знання різняться в залежності від рівня освіти й загальної ерудиції людини та можуть реалізуватись у вигляді наукових або наївних уявлень про навколишній світ. Джерелами онтологічного знання є як суспільний досвід, узагальнений наукою, літературою, мистецтвом, так і індивідуальний чуттєвий та соціальний досвід людини. Цей пласт також включає базові знання предметів шкільного циклу, класичної та популярної літератури, давньогрецької міфології, масової культури тощо.

За ступенем конвенціональності онтологічних знань, аналізовані КН поділяємо на такі, що зумовлені несформованістю / незбіжністю концептуальних структур: загальнолюдських, лінгвокультурних, соціально-групових онтологічних знань комунікантів, а також КН, зумовлені опорою комунікантів на індивідуальні знання.

Загальнолюдські онтологічні знання включають досить широке коло концептуальних структур, що належать до найрізноманітніших доменів людського досвіду. Джерелами цих знань є як щоденний перцептивно-афективний досвід взаємодії з природними та соціальними об'єктами оточуючого середовища, так і системи базових понять науки, літератури, мистецтва, набуті в рамках шкільної програми та безперервно поповнювані будь-якою людиною незалежно від лінгвокультурної належності в ході спілкування, перегляду преси, телепрограм, опанування публіцистичної, науково-популярної, художньої літератури тощо протягом життя.

КН, спричинені **несформованістю структур загальнолюдських онтологічних знань**, виникають внаслідок неусвідомлення адресатом природних та/або соціальних причинно-наслідкових зв'язків.

Наступний приклад демонструє КН, спричинену *неусвідомленням адресатом природних причинно-наслідкових зв'язків між предметними сутностями*, знання про які людина отримує з перцептивного досвіду:

MARTIN: *Yeah, and you didn't use a plate like I asked you too, and you put it in under the counter. [Niles sits down with his briefcase] **And all because you left a bunch of crumbs and toast sweat there!***

NILES: ***Toast sweat?***

FRASIER: ***Yes, yes, it's when you put a piece of hot toast on any surface, and it leaves droplets of dew behind. Haven't you heard dad's lecture on the evils of toast sweat? It's the scourge of our times.*** (Frasier: season 1, episode 24)

Мартін висловлює невдоволення з приводу того, що Фрейзер не прибрав за собою на кухні, залишивши крихти та вологу поверхню від тосту. У Найлза, який також чує обвинувачення Мартіна, виникають труднощі з інтерпретацією словосполучення *toast sweat*, що відсилає до такого феномену, як виділення вологи гарячим тостом, залишеним на поверхні (кухонного столу). Знання про цей феномен відносимо до загальнолюдських знань, оскільки відповідне явище може спостерігати кожен, хто є уважним. КН пояснюємо тим, що структури цієї

концептуальної царини з якихось причин не сформовані у Найлза або перебувають на периферії його концептуальної системи.

КН, спричинені **розбіжностями у структурах загальнолюдських онтологічних знань комунікантів**, пов'язані з такими царинами досвіду як знання соціальних причинно-наслідкових відношень та аксіологічних орієнтирів.

Наступний приклад ілюструє КН, що є наслідком *неусвідомлення адресатом загальнолюдських аксіологічних орієнтирів*:

CHANDLER: *I got something for her [Joey picks up the package, shakes it next to his ear, can't hear anything, switches ears, shakes it again]. It's a book!*

JOEY: [unimpressed] *A book?* [suddenly interested] ***Is it like a book that's also a safe?***

CHANDLER: ***No, it's a book that's just a book, okay? It's an early edition of the Velveteen Rabbit. It was her favorite book as a kid. So, uh, just... let me know if she likes it, okay?***

JOEY: *You got it. Thanks man. Thanks for doing this, I owe you one [Joey leaves, comes back in]. Oh, hey! **There wasn't any change from that twenty, was there?***

CHANDLER: ***No, it came out to an even twenty.***

JOEY: **Wow. That's almost as much as a new book.** (Friends: season 4, episode 6)

Джої інтерпретує повідомлення Чендлера про те, що він купив у подарунок його дівчині одне з ранніх видань її улюбленої дитячої книги, в рамках домену КОМЕРЦІЙНІ ВІДНОСИНИ, де центральним для нього є концепт ТОВАР як УТИЛІТАРНА РІЧ, що зменшується у вартості залежно від віку. Через відсутність соціального досвіду, у Джої не сформоване уявлення про ТОВАР як ЕСТЕТИЧНУ РІЧ, що з віком лише зростає у вартості. Звідси хибна інференція про те, що старе видання повинно коштувати менше, ніж нове, й незрозуміння цінності подарунку.

У випадках несформованості / незбіжності концептуальних структур загальнолюдських онтологічних знань “винуватцем” є адресат. Створюючи повідомлення, для інтерпретації якого необхідні загальнолюдські онтологічні знання, викладач не може передбачити, що студент не володіє загально доступними знаннями, а отже й не може відповідним чином адаптувати свою комунікативну поведінку.

Лінгвокультурні онтологічні знання відображають досвід, спільний для переважної більшості членів певної лінгвокультури й переважно включають знання прецедентних феноменів, тобто таких, що є: “1) добре відомі усім представникам національно-лінгво-культурної спільноти; 2) актуальні у когнітивному (пізнавальному та емоційному) ракурсі; 3) звернення (апеляція) до яких постійно поновлюється у мовленні представників тієї чи іншої національно-лінгво-культурної спільноти” [3, с. 51].

КН, спричинені **несформованістю структур лінгвокультурних онтологічних знань**, як правило, виникають через *незнання адресатом прецедентних феноменів*:

Ross and Chandler's friend Mike “Gandolf” Ganderson was about to arrive and they got very excited.

ROSS: ***Joey, you are gonna love this guy. Gandolf is like the party wizard!***

JOEY: **Well, why do you call him Gandolf?**

ROSS: **Gandolf the wizard. [Joey is still confused] Hello! Didn't you read Lord of the Rings in high school?**

JOEY: ***No, I had sex in high school.*** (Friends: season 4, episode 9)

У даній ситуації КН пов'язана з тим, що адресат не знає імені одного з персонажів книги “Володар пернів”, добре відомої кожному американському школяру.

КН, спричинені **розбіжностями у структурах лінгвокультурних онтологічних знань комунікантів**, як правило, пов'язані з необізнаністю адресата з лінгвокультурними реаліями і прецедентними феноменами.

Наступний приклад ілюструє КН, що виникає через *хибне уявлення адресата про лінгвокультурну реалію*:

Chandler and Joey are sitting on the couch reading.

JOEY: ***Can I see the comics?***

CHANDLER: ***This is the New York Times.***

JOEY: ***Okay, may I see the comics?*** (Friends: season 3, episode 17)

Коли на прохання Джої дати йому газету, щоб він міг проглянути комікси, Чендлер відповідає, що це *the New York Times*, відповідь Чендлера імплікує інференцію про те, що *the New York Times* не може містити коміксів, бо ця газета належить до категорії серйозної, а не розважальної преси. Повторне прохання Джої дати йому газету свідчить про те, що онім *the New York Times* не активує у свідомості Джої концепту СЕРЙОЗНА ГАЗЕТА, оскільки, через брак соціального досвіду та загального рівня ерудиції, він не знайомий з виданнями такого типу і центральним для нього є концепт РОЗВАЖАЛЬНА ГАЗЕТА.

Як і у випадку КН, спричинених несформованістю / незбіжністю структур загальнолюдських онтологічних знань, “винуватцем” КН, що виникають внаслідок несформованості / незбіжності структур лінгвокультурних онтологічних знань, є адресат. Посилаючись на прецедентні феномени або апелюючи до лінгвокультурних реалій, викладач не може спрогнозувати, що студент не володіє лінгвокультурним досвідом, доступним кожному члену лінгвокультури, а отже й не може підлаштуватися під нього.

Соціально-групові онтологічні знання є перцептивно-афективним, соціальним та власне комунікативним досвідом, набутим комунікантами як членами різноманітних соціальних груп, утворених за різними принципами в рамках певної лінгвокультури. Соціально-групові онтологічні знання, доступ до яких відкривають практики соціальної взаємодії у різноманітних соціальних групах, є доступними лише членам цих груп.

КН, спричинені несформованістю / незбіжністю структур соціально-групових онтологічних знань, можуть виникати внаслідок неспроможності адресанта передбачити низький освітній рівень адресата або відсутності в адресата знань у певній науковій царині, якою володіє адресант, а також можуть спричинятись невідповідністю адресата виправданим очікуванням адресанта щодо можливості релевантної інтерпретації висловлення.

Несформованість структур соціально-групових онтологічних знань комунікантів ілюструємо за допомогою прикладу, в якому КН є наслідком неспроможності адресанта передбачити *низький освітній рівень адресата*, що позначається на його/її словниковому запасі: комуніканти з більш високим рівнем освіти користуються не лише стилістично нейтральною розмовною лексикою, але й спеціалізованою “книжною” літературною лексикою, яка може наблизитися до термінологічної:

WILSON: *No, he said the universe is written in the language of mathematics – it's characters, triangles, circles, other geometric figures. Without mathematics one wanders about in a dark labyrinth.*

TIM: ***A labyrinth?***

WILSON: ***Let's just say “a maze”.*** (Home Improvement: season 2, episode 18)

Тім не може інтерпретувати слово *labyrinth* (від дав.-гр. *λαβύρινθος* (*labúrinthos*)) і розуміє його значення тільки коли адресант наводить “споконвічно англійське” слово *maze*, яке є синонімом.

У вищенаведеній ситуації, КН виникає через те, що адресат не знає термінів, що їх застосовує адресант, й, відповідно, не може асоціювати їх ні з яким концептуальним змістом, хоча відповідні концепти, скоріше всього, сформовані у пам'яті адресата, оскільки вони актуалізуються нейтральними розмовними синонімами “книжних” лексем. Такі випадки є досить розповсюдженими у процесі викладання іноземної мови, коли викладач уживає спеціалізовану “книжну” літературну лексику, яку студенти ще не опанували і, відтак, не можуть пов'язати уживану викладачем лексичну одиницю зі згаданим референтом. У таких ситуаціях “винуватцем” КН є викладач, який не підлаштовується під студента, не враховуючи його/її освітнього рівня.

Незбіжність структур соціально-групових онтологічних знань комунікантів пропонуємо розглянути на прикладі, в якому КН є наслідком *відсутності в адресата знань у сфері його/її професійної діяльності*:

MAN: *Joey Tribbiani?* [shakes his hand] *Benjamin Lockwood.*

JOEY: *Wow, I know you. I saw you do Shakespeare on Broadway when I was a kid.*

BENJAMIN: *Oh, 12th night?*

JOEY: *Well I don't remember the date, no* <...>. (Joey: season 2, episode 3)

Необізнаність з творами великого британського драматурга Вільяма Шекспіра є причиною того, що мовний вираз *12th night*, що містить порядковий числівник, активує у свідомості Джої концептуальний зміст ДАТА СПЕКТАКЛЮ, а не НАЗВА СПЕКТАКЛЮ, як очікується. Одіозність ситуації підсилюється тим, що Джої є актором й від нього очікується обізнаність з класикою драматургії.

У таких випадках “винуватцем” КН виявляється студент, який не відповідає виправданим очікуванням викладача щодо можливості адекватно інтерпретувати висловлення, яке він створював, сподіваючись, що студент володіє знаннями, необхідними для інтерпретації його повідомлення, оскільки вони мають бути частиною його професійної компетентності.

Індивідуальні онтологічні знання пов'язані з індивідуально добутим досвідом і є доступними лише для одного з партнерів по комунікації (адресанта або адресата).

КН, спричинені **неможливістю адресата інтерпретувати мовний вираз, що вербалізує індивідуальні знання адресанта**, є теоретично можливим, але, очевидно, винятковим явищем, оскільки вони не були зареєстровані в нашій вибірці.

Щодо КН, що є наслідком **незбіжності структур індивідуальних онтологічних знань**, вони є нечисленними, але все ж були нами зафіксовані. Причиною подібних КН може стати, наприклад, уживання адресантом виразу, в який він вкладає власне значення, яке не є конвенціональним і, відтак, є невідомим адресату або хибність знань адресанта/адресата стосовно того чи іншого феномена, в результаті чого його/її знання потрапляють до категорії індивідуальних. Відтак, створюючи повідомлення, адресант (викладач/студент) має враховувати інтерпретаційні можливості адресата (студента/викладача), а саме його доступ до знань, які є необхідними для інтерпретації повідомлення. Оскільки індивідуальні знання є індивідуально добутим досвідом, ними а ргіогі не може володіти партнер по комунікації, тож побудування повідомлення на їх базі є запорукою КН.

Висновки. Досить розповсюдженою причиною КН є несформованість/незбіжність концептуальних структур онтологічних енциклопедичних знань комунікантів. Онтологічні знання варіюються в залежності від рівня освіти й ерудиції та досвіду людини, які впливають на зміст та структуру загальнолюдських, лінгвокультурних, соціально-групових або індивідуальних знань комунікантів.

У процесі викладання іноземної мови особливо важливим є передбачення можливих труднощів інтерпретації, оскільки комунікація ведеться не рідною мовою, що само по собі ускладнює процеси породження та сприйняття повідомлень. Усвідомлення причин КН учасниками навчального процесу сприятиме підвищенню ефективності навчання, що, у свою чергу, дозволить підвищити якість освіти у ВНЗ.

Література

1. Большой толковый словарь русского языка / [сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Кибрик А. Е. Лингвистические предпосылки моделирования языковой деятельности / А. Е. Кибрик // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. – М. : Наука, 1987. – С. 33–52.
3. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) : [монография] / В. В. Красных. – М. : Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
4. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280 с.

5. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики / А. П. Мартинюк. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 196 с.
6. Моррис Ч. У. Основания теории знаков / Ч. У. Моррис // Семиотика ; [под ред. Ю. С. Степанова]. – М. : Радуга, 1983. – С. 37–89.
7. Почепцов О. Г. Основы прагматического описания предложения : [учеб. пособие] / О. Г. Почепцов. – К. : Высшая школа, 1986. – 115 с.
8. Fillmore Ch. The case for case / Ch. Fillmore // Universals in Linguistic Theory / [ed. by E. Bach, R. T. Harnis]. – N.Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1968. – P. 1–88.
9. Langacker R. W. Foundations of cognitive grammar / R. W. Langacker. – Stanford : SUP, 1987. – Vol. 1. Theoretical Prerequisites. – 516 p.
10. Watzlawick P. Pragmatics of human communication : a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes / P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson. – N.Y. : Norton, 1967. – 296 p.

УДК 81'243:378.147+005.336.2

НОВЫЕ СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**Минаева И. Р.**

У статті розкривається роль процесів глобалізації, що відбуваються в сучасному світі та є каталізатором трансформації традиційної системи освіти. Встановлюється ефективність використання різноманітних мережевих технологій, комп'ютерних програм та інших мультимедійних засобів як нового методу в навчанні іноземної мови. Визначаються переваги Інтернету як унікального засобу спілкування і освіти у порівнянні з традиційними прийомами навчання, що має актуальне і важливе значення на даному етапі розвитку суспільства при формуванні якісно нової за змістом особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: глобалізація, мережеві технології, комп'ютерні програми, мультимедійні засоби, метод навчання, Інтернет, традиційні прийоми навчання.

В статье раскрывается роль процессов глобализации, происходящих в современном мире, являющихся катализатором трансформации традиционной системы образования. Устанавливается эффективность использования разнообразных сетевых технологий, компьютерных программ и других мультимедийных средств как нового метода в обучении иностранному языку. Определяются преимущества Интернета как уникального средства общения и образования по сравнению с традиционными приемами обучения, что имеет актуальное и важное значение на данном этапе развития общества при формировании качественно новой по содержанию личности будущего специалиста.

Ключевые слова: глобализация, сетевые технологии, компьютерные программы, мультимедийные средства, метод обучения, Интернет, традиционные приемы обучения.

The article reveals the role of globalization in the contemporary world which is as a catalyst in the transformation of the traditional education system, defines the efficient use of different network technologies, computer programs and other multimedia tools as a new method of foreign language teaching. The article identifies advantages of Internet as a unique medium of communication and education compared with traditional methods of teaching that is relevant and important at this stage of social development in the formation of qualitatively new personality of the future specialist.

Keywords: globalization, network technologies, computer programs, multimedia tools, method of teaching, Internet, traditional methods of teaching.

В XX столетии произошли существенные изменения в характере накопления знаний во всех сферах нашей жизни. Процессы глобализации стали катализатором трансформации традиционной системы образования. В наше время формируется единое образовательное пространство и мировой рынок образовательных услуг. В связи с этим возникла необходимость внести изменения в систему образования: научить студента самостоятельно искать нужную информацию, постоянно овладевать новыми знаниями, что предусматривает совершенно другие подходы при обучении. Главной задачей образования в XXI веке является применение новых информационных технологий, которые позволяют локализовать систему распространения знаний, благодаря чему качественное образование становится доступным для любого человека, независимо от места его проживания. Простое получение знаний заменяется технологическими методами обучения, что ведет к росту академической мобильности, унификации учебных планов и методов обучения, широкому распространению дистанционного образования, к интеграции и координации национальных

образовательных систем, которые должны стремиться к сохранению лучших традиций и стандартов образования, учитывая как отечественный опыт, так и лучшие достижения мировой практики [7].

Среди отечественных исследователей, разрабатывающих метод мультимедийных технологий, выделяются акад. В. П. Андрущенко, проф. А. С. Нисимчук, С. П. Кожушко, Н. А. Насонова и др. [1, с. 7]. Новые инновационные технологии оказали влияние и на изменение статуса иностранного языка, особенно в техническом вузе, изучение которого становится все более значимым в связи с расширением доступа к большому объему научно-технической информации на иностранном языке. Постоянно появляется новая терминология, отражающая развитие новых узких областей знаний. Ни один бумажный носитель не может своевременно отразить этот процесс. Только обращение к самым разнообразным Интернет ресурсам позволяет вести обучение иностранному языку по специальности на современном уровне. По мнению Е. С. Полат, для развития нравственной, творческой, самостоятельно мыслящей личности необходим не только значительно больший объем информации, чем тот, который могут предоставить педагог, учебник, и учебные пособия, а “большая вариативность информации, отражающая разные точки зрения, разные подходы к решению одних и тех же проблем” [5, с. 8].

В Великобритании и США при обучении иностранному языку специально разработали компьютерные программы под общим названием *CALL – Computer Assisted Language Learning* или *CAI – Computer Assisted Instruction* (обучение иностранному языку при помощи компьютера). Выделяют 4 основных типа компьютерных программ *CALL*: 1) программы, совершенствующие практические навыки и умения (*drill and practice programs*); 2) обучающие программы (*tutorials*); 3) имитационные программы (*simulations*); 4) обучающие игры (*games*). В последнее время появились ещё две: контекстуализированные программы (*contextualized activities*) и программы-инструменты (*tool programs*).

Программы, совершенствующие практические навыки и умения, используют те же виды упражнений, что и при традиционном обучении: упражнения на выбор правильного ответа из нескольких предложенных, трансформационные и подстановочные упражнения и т. д. [8].

Обучающие программы служат для введения нового материала с последующим опросом учащихся. Как и обычный учебник, эти программы могут объяснять значение слов и правил, содержать таблицы, иллюстрации, примеры, а заданиями служат упражнения или вопросы, позволяющие проверить понимание материала и оценить уровень усвоения знаний. Эти технологии предоставляют возможность обучать не только чтению и письму, но и говорению и аудированию с помощью компьютера.

Имитационные программы предлагают учащимся принимать активное участие в ситуации, происходящей на экране. Компьютер контролирует сцену или действие, отражаемые с помощью компьютерной графики, видеокассеты или видеодиска, а в определенный момент учащийся должен принимать ключевые решения [4, с. 79].

Программы-игры делятся на: 1) обычные видео- и компьютерные игры, в которые играют на родном языке, требующие принятия решений со стороны игроков; 2) обучающие игры, предусматривающие владение учащимися необходимым словарным запасом изучаемого языка или элементов культуры, связанной с ним; 3) игры, содержащие большое количество текста на дисплее, что способствует развитию понимания иноязычного текста, а также вдумчивому ответу. При этом все они стимулируют интерес к языку, т.к. в данном случае он ассоциируется с приятным времяпровождением [3, с. 35].

Контекстуализированные программы базируются на понимании и творческом использовании языка и состоят из более длинных, чем слово или предложение частей. Такие программы включают: законченные отрывки с пропущенными определёнными словами, которые должны быть вставлены; абзацы с нарушенным порядком предложений, который должен быть восстановлен; рассказы, содержащие неправильные или ошибочно размещенные слова, которые должны быть найдены и изменены. Такие задания особенно важны в изучении

иностранных языков, т.к. наряду с языковыми структурами они требуют понижения содержания [2, с. 2].

Программы-инструменты – это различные текстовые редакторы (например, *Microsoft Word*), помогающие учащимся при письме на иностранном или родном языках. К ним относятся также базы данных, конкордансы, электронные версии словарей и энциклопедий. Эти программы проверяют слова по словарю, хранящемуся в памяти компьютера, указывают на неправильное написание или употребление слова и т.д.

Сетевые технологии основаны на использовании сети Интернет для обеспечения студентов учебными материалами и для интерактивного сотрудничества преподавателя и студента. К формам данного вида технологий относятся: электронная почта, теле- и видеоконференции, чаты, форумы, электронный дневник, Интернет-учебники, электронные библиотеки и др. Каждая из этих форм может быть использована для обучения иностранному языку. Предварительная работа учителя заключается в поиске нужных сайтов и образовательных порталов и отборе интересной и полезной информации. Он ставит проблему перед студентами, предлагает план работы и даёт списки сайтов, на которых можно найти необходимую информацию. Весь учебный материал выкладывается на страницах сайта образовательного учреждения или в электронном дневнике, чтобы в дальнейшем координировать и контролировать работу студента в сети Интернет. Участие в чатах и форумах на иностранном языке способствует развитию навыков письменной речи. Использование в процессе обучения электронной почты особенно на первоначальном этапе овладения английским языком по специальности позволяет преподавателю экономить время при проверке индивидуальных заданий.

Одной из возможностей организации электронного учебного сообщества может стать использование блога в помощь учебному процессу во внеаудиторное время студентов преимущественно с домашних компьютеров. Он содержит программу курса, типовые задания (указания по реализации проектов или структурированному поиску информации согласно квест-технологиям), вопросы для обсуждения, рекомендации по стратегиям выполнения заданий, дополнительные тексты к учебникам, электронную подборку творческих работ студентов по изучаемым аспектам языка, т.е. необходимую информационно-методическую поддержку.

Телеконференция напоминает подписку на электронную газету, в которой появляются сведения по определенной тематике – новости, заметки, ответы на вопросы и т. п. По оформлению и способу работы она очень похожа на электронную почту с тем лишь отличием, что ваше письмо может прочитать огромное количество людей, а вы, в свою очередь, сможете поинтересоваться тем, что пишут вам другие. Сетевое программное обеспечение, обслуживающее конференцию USENET, из всех предлагаемых сообщений выбирает сообщения, относящиеся к группам из вашего списка. Важна роль преподавателя в использовании информационных технологий, его мотивация, личная заинтересованность в результатах работы, его умение грамотно использовать эти технологии и интегрировать их с традиционными методами обучения.

Преимуществ в использовании сетевых технологий перед бумажными носителями достаточно много. Очевидной является многообразие аутентичного материала, доступность в получении информации в удобное для студента время, мгновенность отправления студентом выполненных заданий и получения им ответов на вопросы и результатов его работы (с помощью чата, форума и электронной почты). Графика, анимация, фото, видео и звук в добавление к текстам в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой обучаемые обретают качественно новые возможности. Доступные мультимедийные средства и программы позволяют задействовать разные подходы к изучению языка и выполнить конкретные задачи: 1) усвоить и закрепить необходимый грамматический материал с целью формирования навыка его использования; 2) осуществить последующий контроль его усвоения; 3) научить адекватному восприятию иноязычной речи и сформировать навыки аудирования; 4) ввести новую лексику и задействовать уже изученную в

социальных диалогах и текстах профессиональной тематики; 5) осуществить контроль усвоения ЛЕ и дать увидеть собственные успехи; 6) развить навыки работы с аутентичным текстом и понимания прочитанного; 7) дать возможность работать в самостоятельном режиме, соответствующем уровню подготовки, скорости усвоения и временных рамок, отведенных на эту работу.

Современные педагогические технологии с использованием Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучаемых, их уровня подготовленности. Уже сейчас на Западе вступает в силу концепция интегрированного обучения, где большая часть программы предусматривает не аудиторные занятия, а работу в онлайн-режиме, предполагающую создание таких коммуникативных ситуаций, при подготовке к которым использование ИКТ мотивировало бы студентов к общению и сформировало бы у них устойчивые коммуникативные навыки. Создание рассмотренных выше сетевых сообществ – основа методики обучения будущего. Применение Интернета в преподавании предоставляет уникальные возможности, он несравним ни с каким другим методом по информативности, оперативности, разнообразию и относительной дешевизне пользования. Он создает новое коммуникационное пространство для совершенствования всех навыков обучения и одновременно выступает реальной опорой для мотивации к обучению, развивает самостоятельный подход к поиску и обработке знаний, обогащает интеллектуально.

Литература

1. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – №3. – 2006. – С. 5-9.
2. Бузаджи Д. М. Высокие технологии при обучении переводу [Электронный ресурс] / Д. М. Бузаджи // – Режим доступа к источнику:
<http://www.thinkaloud.ru/feature/buz-visualiser.pdf>
3. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования: технология прорыва в будущее / Ю. В. Громыко. – М.: Независимый методологический университет, 1992. – С. 191.
4. Ильясова Э. Н. Проектирование развивающей информационной среды в условиях современной школы: имитационный подход [Электронный ресурс] / Э. Н. Ильясова. // ИСОМ. – 2013. – №6 (22). – С. 79-83. – Режим доступа:
<http://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-rzvivayushey-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-usloviyah-sovremennoy-shkoly-imitatsionnyy-podhod>
5. Полат Е. С. Интернет в гуманитарном образовании / Е. С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
6. Рудая С. Н. Использование компьютерных технологий в обучении иностранному языку в условиях высшей школы [Электронный ресурс] / С. Н. Рудая // Режим доступа к источнику:
<http://elib.bsu.by/handle/123456789/37949>
7. Шмугуров В. А.Тенденции развития системы высшего образования в современных условиях [Электронный ресурс] / В. А. Шмугуров // Режим доступа:
http://www.surm.md/index.php?option=com_content&task=view&id=281&Itemid=146
8. Donald A. Norman. Learner-Centered Education. Apple Computer Inc. [Электронный ресурс] / A. Norman Donald, C. Spohrer James – Режим доступа:
<http://itforum.coe.uqa.edu/paper12/paper12>

УДК 378.147

**РЕФЛЕКСИВНІ МЕТОДИ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ
МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ****Михайлова І. В.**

Стаття висвітлює проблему організації автономного навчання іноземної мови студентів. Обґрунтовується його сутність як виду самостійної навчальної діяльності студентів. Приводяться приклади рефлексивних методів автономного навчання німецької мови у вищій школі.

Ключові слова: автономне навчання, самостійна робота, групова робота, рефлексивні методи автономного навчання.

Статья освещает проблему организации автономного обучения иностранному языку. Обосновывается его суть как самостоятельного вида деятельности студентов. Приводятся примеры рефлексивных методов автономного обучения немецкого языка в высшей школе.

Ключевые слова: автономное обучение, самостоятельная работа, групповая работа, рефлексивные методы автономного обучения.

The article covers the problem of foreign language autonomy studying organization. The heart of the problem has been explained as kind of students' individual activity. Examples of reflexive autonomy learning methods in higher educational establishments have being made exemplified.

Key words: autonomy learning, individual work, team work, reflexive methods of autonomy learning

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки і практики вивчення та впровадження нових методів навчання й виховання студентів. Інноваційні методи організації навчання здатні вдосконалювати весь педагогічний процес в освітньому закладі, тому їх теоретичне та практичне дослідження є необхідною умовою для ефективного впровадження в початковий процес. Наразі проблема дослідження поняття автономії стає однією з головних тем мовної освіти, тому актуальність дослідження її окремих аспектів є беззаперечною. З огляду на вищезазначене, об'єктом нашого дослідження є автономне навчання іноземним мовам. А предметом – різноманітні рефлексивні методи автономного навчання німецької мови студентами мовної спеціальності.

Мета цієї статті – розглянути сутність поняття “автономного навчання” та навести приклади сучасних рефлексивних методів автономного навчання на занятті німецької мови.

В попередніх статтях приводилися приклади методів автономного навчання, досліджувалася проблема “навчальної кооперації” як виду навчальної автономії тощо.

Аналіз досліджень психологів (зокрема А. Маслоу, К. Роджерс), педагогів (М. Брін, С. Ман) і методистів (О. Бігич, Г. Еліс, Т. Караєва, Н. Коряковцева, Р. Лоуес, Ю. Петровська, Б. Сінклер, О. Соловова, Ф. Таргет, О. Тарнопольський та ін.) дає підстави стверджувати, що на сьогодні відсутня єдина точка зору на таке явище, як “освітня автономія”. В останні роки поняття “автономія” часто використовується науковцями як еквівалент поняття “самостійність”. Проаналізуємо поняття “автономія” докладніше.

Термін “автономне навчання” походить від грецького, “авто” (“сам”) і “номос” (“звичай, закон”), тобто самостійне навчання. Більшість викладачів і студентів розуміють це поняття як “самоорганізоване навчання”, коли учень працює самостійно без допомоги та контролю викладача [1].

Педагогічне поняття для автономного навчання виникло в школах і університетах Європи та Сполучених Штатів вже наприкінці 60-х років 20-го століття. Поняття навчальної автономії вперше згадується у 1981 році Х. Холеком, який

визначає її як “здатність взяти на себе відповідальність за своє власне навчання” [2, с. 3]. На відміну від Х. Холека, який вважав автономію атрибутом учня, Л. Діккенсон визначає автономію як “ситуацію, в якій учень несе повну відповідальність за всі рішення, які пов'язані з його навчанням та виконання цих рішень” [3].

У термінологічному довіднику з методики викладання іноземних мов автономне навчання означає “повну самостійність, автономність учнів / студентів, коли викладач практично виключається з процесу навчання, а учень сам вирішує питання, що стосуються цілей навчання, матеріалів та ін., а викладач виступає лише як консультант” [4].

У галузі іноземних мов концепція автономії студента та автономного навчання спершу розроблялася у зв'язку з навчанням іноземної мови дорослих, вивчення іноземної мови для спеціальних цілей (Language for specific purposes – LSP). Пізніше ця проблема була перенесена на більш широку аудиторію, в тому числі і на вуз, та стала предметом досліджень у контексті безперервного навчання у програмах Ради Європи. У теперішній час розвиток автономії студента під час вивчення іноземної мови є найважливішою освітньою метою сучасних програм з іноземних мов [5]. При цьому рівень автономії, самостійності у процесі вивчення іноземної мови розглядається як обов'язковий критерій рівня володіння мовою, яка вивчається.

У ході дослідження спадщини сучасних педагогів та методистів було виокремлено три основних підходи до розкриття змісту “автономія”: 1) психологічний підхід: характеристика особистості, тобто внутрішня особистісна незалежність студента, що базується на здатності самостійно керувати процесом формування іншомовної компетенції (Т. Тамбовкіна, Н. Holec, D. Little); або механізм рефлексії, що є одним з елементів пізнання в умовах безперервної освіти (О. Соловова); 2) політичний підхід: умови навчання, при яких індивід має право на оволодіння іноземними мовами (P. Benson, P. Voller); 3) навчальний підхід: навчання, при якому індивід бере на себе відповідальність за частину або весь процес організації навчання без прямого втручання викладача (M. Knowls), або здійснює систему вільного вибору та шляхів його застосування на практиці (J. Edge, S. Wharton).

Зокрема, сучасна німецька дослідниця Е. Карагіянакіс підкреслює, що навчальна автономія – це здатність взяти на себе відповідальність за власне навчання, тобто, вміння самостійно організувати свій навчальний процес. При цьому важливу роль відіграє здатність до саморефлексії, тобто вміння самостійно оцінювати власні результати та досягнення [6].

Підтримуючи таке тлумачення сутності навчальної автономії, У. Рампілльон наголошує, що про автономне навчання слід говорити в тому випадку, якщо учні приймають самостійні рішення щодо їхнього навчального процесу. До основних принципів автономного навчання авторка відносить вміння концентруватися на навчальному процесі, вміння планувати і аналізувати своє навчання, вміння працювати в групі та вільно висловлювати свої емоції й враження на занятті, а також володіти конкретними навчальними стратегіями у вивченні іноземної мови тощо. Однак, головним аспектом у навчальній автономії дослідниця виділяє вміння рефлексувати та оцінювати свої досягнення [7].

Продовжуючи тему “саморефлексії та самооцінювання” на уроці, німецькі вчені К. Енде, Р. Гротян, К. Клеппін та І. Мор, вказують, що планування сучасного уроку іноземної мови неможливе без такого важливого етапу як рефлексії отриманих знань та власне оцінювання своїх результатів. Вони наголошують, що саме ці важливі елементи сприяють розвитку навчальної автономії студентів та допомагають їм досягти кращих результатів [8].

Ми погоджуємося з авторами і розглядаємо **автономне навчання** як самостійне, когнітивне і конструктивне навчання з супроводом викладача, що передбачає володіння студентом навичками самоконтролю, а саме, умінням самостійно визначати мету, організувати і структурувати свій процес навчання, володіти навичками саморефлексії, тобто, оцінювати свої результати, використовуючи різні навчальні стратегії.

Автономія з позиції особистісно-орієнтованого навчання розкривається в оволодінні мовою студентом завдяки індивідуальним, де у центрі уваги

знаходиться окремий студент зі своїми власними потребами щодо вивчення іноземної мови, і груповим формам роботи, які передбачають обговорення і прийняття рішень відносно процесу навчання у групі (навчання у співробітництві, кооперативні форми, метод проектів, аналіз конкретних ситуацій тощо).

Необхідно відзначити, що робота в групах має чимало переваг: така робота навчає працювати в колективі, виражати й відстоювати власну позицію, ставлення до певного явища, конструктивно критикувати, розвиває творчість та колективність. Зазначимо, що необхідною передумовою успішної роботи в групах є врахування певних важливих моментів:

1) самостійна робота студентів у групах має бути спланована й підготовлена викладачем;

2) на етапі власне самостійної роботи студентів втручання викладача має бути мінімальним;

3) не менш важливим ніж підготовка є заключний етап роботи у групах – підведення підсумків, аналіз, коментування, саморефлексія та оцінювання результатів і власне роботи у групі.

Саме третьому пункту ми б хотіли приділити більше уваги і привести нище декілька практичних рефлексивних методів, які сприяють розвитку автономії на заняттях з німецької мови.

Згідно документу Ради Європи з мовної освіти, саморефлексія та самооцінювання відіграють велике значення і виступають інструментом для додаткової мотивації та свідомого навчання, вони можуть допомогти студентам правильно оцінити їх сильні сторони та розпізнати слабкі, і, таким чином, ефективніше організувати навчальний процес [5].

До стандартизованих методів саморефлексії та оцінювання власних досягнень відносять різноманітні тести після кожного уроку в підручнику, модульні тестові завдання, опитувальники самооцінювання з заголовками “Тепер я можу...”, зрізи знань та контрольні роботи. Але практика показує, що студентам часто не вистачає стандартних методів оцінювання, в них час від часу виникає запитання: “Що я досягнув на цьому уроці/ тижні/ в цьому місяці...?”. Тому різноманітні рефлексивні методи, які можна проводити навіть з початківцями, можуть стати в нагоді кожному викладачу. Вони здатні зробити навчальний процес більш прозорим та допомагають студентам чітко усвідомлювати власні досягнення у вивченні іноземної мови.

Описані нище методи були неодноразово випробувані в різних студентських групах, а також на семінарах з підвищення кваліфікації вчителів німецької мови різних цільових груп.

“Мовний будинок” [6]

Цей рефлексивний метод допомагає креативно та індивідуально оцінити актуальний рівень знань з іноземної мови. Студенти отримують завдання намалювати власний мовний будинок, кожен елемент якого вони зображують за наступною схемою:

- фундамент в якості базових знань, де розміщуються знання з граматики, фонетики, лексики та орфографії;
- на першому поверсі в різних кімнатах знаходяться рецептивні мовні навички, а саме, читання та аудіювання;
- на другому поверсі в різних кімнатах знаходяться продуктивні мовні навички, а саме, письмо та говоріння;
- на даху зображуються різні мовні аспекти: знання з країнознавства, стилістичні особливості, знання діалектів, ідіоматика та здатність “думати” іноземною мовою тощо.

Як приклад, приводимо вище модель мовного будинку за Е. Карагіянакіс (Рис. 1). Студенти можуть взяти за приклад зображену модель та відтворити власну з індивідуальними особливостями за допомогою великого аркушу паперу та кольорових олівців. Наприклад, якщо вони мають гарні базові знання з іноземної мови, то фундамент може бути високий, зроблений з каменю. Якщо студент не впевнений в базових знаннях, можна зобразити вузький фундамент з певними відсутніми елементами, які характеризують недостатні знання з деяких

тем. Кімнати можна зобразити світлими або темними, з меблями або на етапі ремонту. Таким чином, студенти мають нагоду заглибитися в себе, подумати про свої навчальні досягнення з вивчення іноземної мови та свідомо проаналізувати свої комунікативні навички. Вправа допомагає усвідомити власні сильні сторони та розпізнати слабкі, які потребують додаткової роботи.

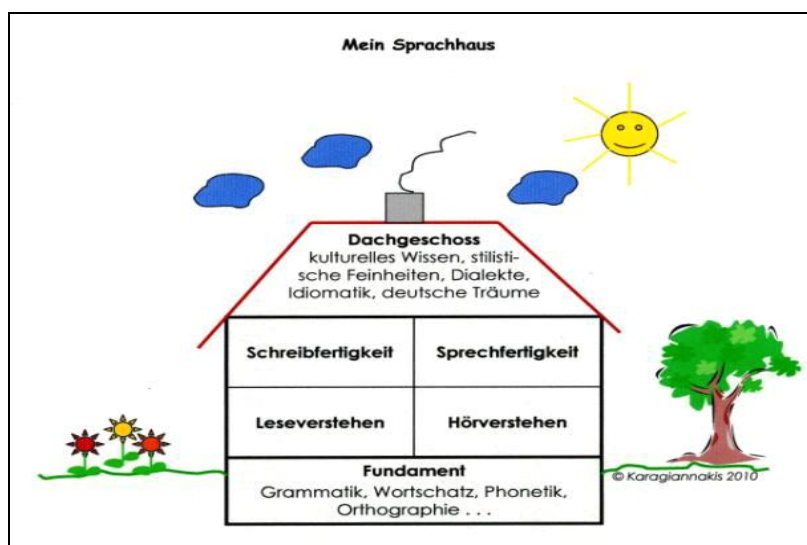


Рис. 1. Модель мовного будинку за Е. Карагіянкіс [6]

Досвід показує, що студенти дуже творчо підходять до виконання цього завдання та охоче діляться враженнями з іншими на етапі обговорення.

“Острів” [6]

Цей рефлексивний метод допомагає візуалізувати оцінку засвоєння певного граматичного матеріалу або лексичної теми. Ключова ідея ґрунтується на метафоричному розумінні поняття “острів”, який символізує “тверду землю під ногами”, тобто впевненість в своїх знаннях. З островом межує спочатку сухий, а потім вологий піщаний пляж, який переходить в неглибоку, а трохи далі в глибоку воду. Тут потрібно бути дуже уважним, щоб не потонути. Студентам дається завдання розмістити навчальні теми за допомогою різнокольорових карток (зелений колір картки означає острів, жовтий – пляж, а синій – воду) на карті острова, який малюється схематично на великому аркуші паперу. Теми та навчальні досягнення, в який студент почувається впевнено, розміщуються на острові безпосередньо. Якщо студент відчуває невпевненість в якомусь аспекті, він може розмістити свої картки на вологому пляжі, або ж у воді. На картках студент записує короткий коментар і обґрунтування, що дозволяє викладачу одразу проаналізувати окремі проблеми та підготувати додатковий матеріал для покращення результатів.

“Система світлофора”

Цей рефлексивний метод можна застосовувати в кінці кожного уроку або тематичного блоку, тому що він достатньо простий у виконанні і не потребує додаткової підготовки. Студенти отримують три картки різного кольору, які вони повинні носити кожного заняття з собою. Кольори карток відповідають кольорам світлофора: червоний, жовтий, зелений. В кінці заняття викладач ще раз зачитує цілі уроку, що формулюються за Європейськими рекомендаціями з мовної освіти як висловлення типу “студенти можуть/ вміють...”, наприклад, “я можу читати текст на тему “Мода” іноземною мовою з вибіркоким розумінням прочитаного тощо”, а студенти всі одночасно піднімають вгору картки відповідного кольору (зелений означає повне розуміння і засвоєння матеріалу, жовтий – студент розуміє, але є запитання, червоний колір говорить про наявність проблеми або повне незрозуміння пройденого матеріалу). Таким чином, викладач має повний огляд у студентській групі за досить короткий проміжок часу по окремим

аспектам навчального матеріалу, що дозволяє йому проаналізувати проведене заняття та зробити корегування в плануванні наступного.

Отже, представлені рефлексивні методи відповідають всім принципам автономного навчання, яке переслідує на меті набуття відповідних вмінь та навичок саморефлексії та самоцінювання, сприяє засвоєнню різноманітних навчальних стратегій та усвідомленню в цілому принципу “вчитися навчатися”. Подальші дослідження можуть бути пов’язані із вивченням різних аспектів та проявів автономного навчання іноземної мови.

Література

1. Chudak Sebastian. Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien // Posener Beiträge zur Germanistik.- Band 12. - Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2007. – S. 154-157.
2. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 156 p.
3. Dickinson L. Learner training / L. Dickinson // In A. Brookes & P. Grundy (eds.) Individualization and Autonomy in Language Learning. ELT Documents, 131. - London: Modern English Publications and the British Council, 1988. – pp. 45-53.
4. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: Изд-во Рус. – Балт. информ. "БЛИЦ": Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
5. Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen / J. Trim, Br. North, D. Coste. – München: Langenscheidt, 2001. – 248 S.
6. Karagiannakis Ev. Autonomes Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses –Punktuelle und kontinuierliche Verfahren / Ev. Karagiannakis // Profil 2. – 2010. – S. 83-110.
7. Bimmel P. Lernerautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Rampillon. - München: Goethe-Institut, 2000. – 208 S.
8. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung / K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr. – München: Klett-Langenscheidt, 2014. – 152 S.

УДК 37.036; 378.147; 81`243

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мороз Т. О.

У статті розглядається специфіка формування загальнокультурної компетентності як складової фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов. Використання лінгвокультурологічного підходу у навчанні іноземної мови дозволяє, на думку автора, розглядати освіту та виховання у загальнокультурному аспекті вивчення взаємодії і взаємовпливу різних культур, що сприяє формуванню загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, мовна картина світу, культурні смисли, семиотичне поле, концепція, духовні цінності, міжкультурне спілкування.

В статье рассматривается специфика формирования общекультурной компетентности как составляющей профессиональной подготовки современного учителя иностранных языков. Использование лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку позволяет, по мнению автора, рассматривать образование и воспитание в общекультурном аспекте изучения взаимодействия и взаимовлияния различных культур, способствует формированию общекультурной компетентности будущего учителя иностранных языков.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, языковая картина мира, культурные смыслы, семиотическое поле, концепция, духовные ценности, межкультурное общение.

The article is devoted to the specific formation of general cultural competence as a componental part of professional training of modern foreign language teacher. The use of lingvo-cultural methodic in ELT allows, in opinion of the writer, to esteem education and bringing-up processes in general-cultural aspect of interaction different culture's learning and helps to form the general cultural competence of future foreign language teacher.

Key words: general cultural competence, language view of the world, cultural senses, semiotic model, conception, moral values, cross-cultural communication.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Формування загальнокультурної компетентності сприятиме адаптації молоді до світового середовища, засвоєння загальнолюдських цінностей, що визначено пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку вищої освіти у контексті Болонського процесу.

Актуальним є включення в "Європу знань" через знання мов, інтенсифікацію процесу оволодіння мовами, інтегрування у світовий освітній простір. Освіта XXI століття орієнтується на поліструктуризацію лінгвістичної освіти, лінгвістичну співпрацю і широку комунікацію.

Загальнокультурна компетентність у такому контексті розуміється як інтегративна якість особистості, що забезпечує єдність загальної та педагогічної культури і визначає здатність суб'єкта включатися у педагогічну діяльність і вільно орієнтуватися у сучасному соціокультурному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття компетентності розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Серед них: В. Болотов, В. Сериков, А. Василюк, Т. Єжова, В. Ковальчук, Н. Копилова, К. Корсак, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, І. Тараненко, А. Михайличенко, І. Чемерис, Е. Шорт та ін.

Процес засвоєння культури особистістю триває протягом усього життя. Якщо враховувати, що кожна особистість – індивідуальна та неповторна у

власному культурному розвитку, то загальнокультурна компетентність є тією основою, яка об'єднує всі прояви людського в людині незалежно від національного та соціального становища.

Формулювання цілей статті. Студентський вік – лише один із етапів культурного становлення молоді. Йдеться про набуття студентською молоддю таких вмінь та навичок у процесі навчання іноземної мови, які дозволять різнобічно сприймати та осмислювати явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, синтезувати отримані знання у загальнокультурному просторі.

У цьому процесі формування загальнокультурної компетентності студентів відіграє важливу роль, оскільки становить важливу складову гармонійного розвитку особистості майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Мова є найважливішим способом формування й існування знань людини про світ. Відбиваючи в процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує в слові результати пізнання. Сукупність цих знань, відбитих у мовній формі, являє собою те, що в різних концепціях називається мовною картиною світу.

Між картиною світу як відображенням реального світу і мовною картиною світу як фіксацією цього відображення існують складні відносини: картина світу може бути представлена за допомогою просторових, тимчасових, етичних, культурних та інших параметрів. На її формування впливають мова, традиції, виховання, навчання й інші соціальні чинники. Роль мови не тільки в передачі повідомлення, а й у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню, куди неодмінно вплітається загальнокультурний досвід конкретної мовної спільності, внаслідок чого формується мовна картина світу як сукупності знань про світ, відбитих у лексиці, фразеології, граматиці.

Таким чином, мова виступає важливим засобом соціалізації мовної особистості, її прилучення до загальнокультурних цінностей, до культури народів світу, оскільки тільки в процесі комунікативного обміну між індивідами і націями зберігається культурна спадщина, поглиблюється пізнання, розширюється світогляд, що розвиває соціальну і духовну сутність особистості, надає сенс її буття.

Мовленнєва особистість існує у просторі культури, відображеному у мові, у формах загальної свідомості на різних рівнях, у предметах матеріальної культури.

Надзвичайно цікавою є ідея М. Бердяєва про загальнолюдську єдність, втілену в світових культурних цінностях. Філософ писав, що культура ніколи не мала абстрактно-людський характер. Вона завжди національна, індивідуально-народна і лише в такій якості підноситься до загальнолюдської [1].

Особливе методологічне значення для нашого дослідження має розуміння діалектики загальнолюдського і національного.

Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи, уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самотності народу є важливими складовими етнічної культури, що становить вихідні засади національної культури як чинника загальнокультурного розвитку людської цивілізації.

Національна приналежність людини є тим культурним явищем, що є найвищим рівнем розвитку людської цивілізації, результати якого втілюються і акумулюються у культурній творчості цілих художньо-історичних епох, звичаїв та традицій різних народів, які завжди мають одночасно національний і універсальний характер. Загальнолюдське втілює в собі багатство національно особливого, індивідуального, окремого. Саме таке широке розуміння національної культури в її органічному зв'язку зі світовою культурою розкриває прогресивність культурного поступу, можливість діалогу з іншими культурами, шляхи інтеграції у світовий простір, усвідомлення національного у глибинах людського життя і загальнолюдського як індивідуального та особистісного. Наприклад, визначальною у всіх народів була роль рослинної символіки (образів Світового Дерева). Більше двох тисяч років тому друїдами був виявлений зв'язок людських характерів із деревами, на підставі якого вони складали свої гороскопи, що

отримали назву галльських. Друїдам ми також зобов'язані звичаєм використувати на Новорічні свята таке дерево, як ялинка. У давній Галлії, Ірландії та Британії друїди складали закриту касту жерців – спадкоємців традиційних повір'їв та обрядів кельтів.

За скандинавським міфом, Всесвіт виник з-під розкішних гілок земного дерева Ігдрасиля – ясена, з-під трьох коренів якого б'ють три джерела. Під першим коренем б'є джерело життя Урд, під другим – знаходиться знаменитий колодязь Миміра, у якому поховані Розум й Мудрість, третє джерело – це Хвергельмир (“Киплячий казан”). Турбота про земне дерево доручена трьом дівам – Теперішньому, Минулому та Майбутньому. Щоранку, у той час, що приурочується до строків людського життя, вони черпають воду джерела Урд та кроплять корені земного дерева, щоб воно могло жити. Випари цього ясена Ігдрасиля згущуються й, падаючи на землю, звать до життя та змін кожна частку неживої матерії. Це дерево є символом Всесвітнього Життя, а його еманції – це дух, що сповнює собою кожна тваринну форму.

У тибетців є також Вічне Дерево – Зампун, і легенда ця давнього походження. Перший із його коренів, як і у скандинавській легенді, простягнуто до неба, другий йде у нижнє царство, а третій, простягнутий до Сходу, залишається посередині. Індуси Світове дерево називали Ашватха. Його гілки – складові елементи видимого світу, його листя – мантри “Вед”, символи Всесвіту в інтелектуальному і моральному розумінні [2, с. 227–228].

Отже, поряд з національними існують семіотичні, які притаманні усім культурам. О. П. Рудницька відзначає, що кожна нація як етносоціальна спільнота характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства [3, с. 53]. Наприклад, у традиційно-побутових культурах європейських народів важливу художньо-пізнавальну функцію здавна виконувала вишивка, що прикрашала інтер'єр житла та елементи національного одягу. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золотої ниви пшениці та блакитного неба, зелених дібров. “Входження” у це універсальне семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує як національну, так і загальнокультурну самосвідомість людини, що є найважливішою ознакою культури особистості.

Загальнокультурна компетентність являє собою систему, в якій можна виділити універсальні (загальні), домінантні (ціннісні), національні (особистісно-значущі) та доповнювальні (мовні) смисли. Виокремлення вищеозначеної системи культурних смислів забезпечує теоретичну основу формування загальнокультурної компетентності майбутніх педагогів.

Культурні смисли знаходять відображення у мові, точніше, у значенні слів і синтаксичних одиницях, у фразеологізмах, у пареміологічному фонді і прецедентних текстах [4]. Наприклад, у всіх культурах засуджуються такі людські вади, як жадібність, боягузтво, лінощі, неповага до старших тощо, але в кожній культурі ці вади мають різну комбінаторику смислів, тобто в різних культурах вони мають різний словесний вислів. У порівнянні українських прислів'їв з російськими, англійськими еквівалентами: “*Яка хата, такий тин, який батько, такий син*” (укр.); “*Каково дерево, такой и клин, каков батька, таков и сын*” (рос.); “*Like mother like daughter*” або “*What is the mother, so what do you expect of her calf?*” (англ.), знаходимо різну комбінаторику смислів із спільною контекстуальною основою, що сприяє ефективнішому усвідомленню спільного і загальнолюдського у різноманітності характерів народів.

Загальні закони мови нерозривно пов'язані з різноманітністю національних, духовних та культурних цінностей [5, с. 39–44]. Вивчення різних мов дає можливість залучення до загальнокультурних і духовних досягнень народів світу. “Вивчення мов світу – це також всесвітня історія думок і почуттів людства. Вона має описувати людей всіх країн і всіх ступенів культурного розвитку, в неї має входити все, що стосується людини” [6, с. 349].

Культуроносна функція мови як засобу збереження та передачі матеріальних і духовних цінностей людства чітко окреслена в умовах іншої мови [7, с. 221].

І у такий спосіб іноземна мова в сучасних умовах перетворюється на важливий засіб пізнання загальнокультурних цінностей.

Підкреслимо, що важливо не лише засвоїти систему знань культурних цінностей, а й розкрити те спільне, що об'єднує культури різних народів і людей, котрі спілкуються різними мовами і на цій основі формувати загальнокультурну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови.

Період студентства характеризується дослідниками В. Борисовим, В. Бутенко, Ю. Вишневським, О. Дем'янчук, О. Семенов як період визначення своєї "мовної сутності", неповторної індивідуальності, зростання наукової та загальнокультурної інформативності, оволодіння певним комплексом соціальних ролей, активної діяльності, прагнення до творчого пошуку, формування свідомості, ідеалів, розвитку самосвідомості. Тому мета формування загальнокультурної компетентності особистості майбутнього вчителя-словесника досягається, якщо при опануванні кожної дисципліни у вищому навчальному закладі звертатиметься увага на естетику слова, розвиток мовлення, культурологічне мислення, інтелект, пам'ять, мовне чуття, мовний смак.

Осягаючи кризь лексичні і граматичні особливості мови, духовність і культуру іншого народу, студенти набудуть хисту дивитися на світ очима німця, француза або англійця, що не може не відбитися на їхньому менталітеті, духовних та культурних ідеалах. При цьому важливо, що їхня мовна культура у рідній мові також зазнає певних змін: розширюється світогляд, збагачується лексична система, тобто відбувається процес взаємозбагачення культур [8, с. 73–75].

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати досліджень В. Костомарова, О. Леонтьєва, С. Тер-Мінасової, В. Фурманові, Л. Щерби дозволяють розкрити педагогічний потенціал іноземної мови щодо формування загальнокультурної компетентності студентів. Тому вивчення іноземної мови ми розглядаємо не тільки як засіб прилучення до іншої національної культури загалом, а й як найперший і найнадійніший початок "входження" студентів у світ духовних та культурних цінностей, накопичених людством.

Формування особистісно-зорієнтованої парадигми освіти, сучасного культурологічного мислення, забезпечення повноцінного міжкультурного спілкування, необхідність урахування універсальних і специфічних характеристик поведінки спілкування сприяє формуванню загальнокультурної компетентності сучасного вчителя іноземної мови.

Література

1. Бердяєв М. О. Національність і людство./ М. О. Бердяєв // Сучасність. – 1993. – №1. – С. 149-162.
2. Блаватская Е. П. Разоблаченная Изиды. В 2-х т. / Е. П. Блаватская – Т. 1. – М.: Наука, 1993. – 492 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. / О. П. Рудницька– Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность./ Ю. Караулов – М.: Русский язык, 1987. – 341 с.
5. Gallagher C. History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. A hand book for slachers. / C. Gallagher– Strasbourg: Connal for Cultural Cooperation, 1996. – P. 33- 57.
6. Мова і культура / Вихованець І., Городецька К., Грищенко П. та ін. – К.: Наукова думка, 1986. – 185 с.
7. Кравченко А. Культурология: Учебное пособие для вузов./ А. Кравченко – М.: Академический Проект, 2000. – 736 с.
8. Маслова В. Связь мифа и языка. / В. Маслова // Фразеология в контексте культуры. – М.: Наука, 1999. – С. 69-77.

УДК 81'243-047.22:378.147

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Приходько О. О.

Стаття розкриває особливості формування іноземної граматичної компетенції у студентів технічного ВНЗ як основи їх професійної компетенції. Проаналізовані основні шляхи оволодіння граматичними навичками. Запропоновано комплекс вправ, націлених на засвоєння граматичних явищ та показана ефективність їх використання.

Ключові слова: граматична навичка, комплекс вправ, професійна компетенція.

В статье рассматриваются особенности формирования иноязычной грамматической компетенции студентов технического вуза как основы их профессиональной компетенции. Проанализированы основные способы овладения грамматическими навыками. Предложен комплекс упражнений, направленных на усвоение грамматических явлений и показана эффективность их использования.

Ключевые слова: грамматический навык, комплекс упражнений, профессиональная компетенция

The article describes the peculiarities of forming foreign grammar competence with technical students as the basis of their professional competence. The ways of learning grammar skills are analyzed. The system of exercises aimed at learning English grammar is proposed and the efficiency of their use is shown.

Keywords: grammar skill, the system of exercises, professional competence

Знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів. Зростаючі потреби в спілкуванні та співпраці між країнами та людьми з різними мовами та культурними традиціями, нова освітня система в Україні вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов.

Вивчення іноземних мов включає декілька аспектів. Одним з таких аспектів є граматики. У навчанні іноземному мовленню граматики посідає важливе місце, це є у своєму роді каркас, на якому базується лексика. Граматики – вміння правильно, згідно із законами мови будувати фрази, надфразові єдності та тексти – визначає рівень володіння мовою. Тому навчання граматики іноземної мови є необхідною складовою частиною практичної мети навчання іноземних мов, яка може бути сформульована як “опанування комунікативною компетенцією на рівні, достатньому для іноземного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі у типових ситуаціях” [1, с. 39].

Для вираження власних думок іноземною мовою студент має оволодіти тими граматичними структурами, які входять до активного граматичного мінімуму. Але щоб сприймати і розуміти думки інших людей, необхідно володіти, як активним, так і пасивним граматичним мінімумом. До пасивного граматичного мінімуму входять такі граматичні структури, якими студенти можуть не користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення [2, с. 101].

Як зазначає Е. Р. Поршнева, кінцевою метою формування граматичної компетенції виступає практичне засвоєння студентами граматичної будови мови (системи мовних одиниць) і правил її використання у процесі комунікації. Важливого значення в контексті формування граматичної компетенції набуває завдання збагачення мовного багажу студентів якомога більшою кількістю граматичних конструкцій [5, с. 76].

Засвоєння граматики викликає багато труднощів, які ускладнюються граматичними термінами і правилами та нескінченним рядом винятків. Звичайна річ, ми говоримо не для того, щоб вжити ту чи іншу граматичну структуру, а для того, щоб передати чи отримати необхідну інформацію, поділитись своїми почуттями, вирішити які-небудь життєві чи виробничі проблеми, або просто встановити соціальний контакт.

Сформована граматична навичка включає в себе володіння такими вміннями:

- а) розпізнавання нової граматичної структури з-поміж інших;
- б) впізнавання даної граматичної структури при читанні чи прослуховуванні тексту висловлювання;
- в) добір граматичної структури, необхідної для вираження думки;
- г) оформлення мовленнєвого висловлювання з даною граматичною структурою, тобто відбір потрібних граматичних флексій, слів, формуючих структуру, розташування слів у реченні в правильному порядку [2, с. 105].

Яким чином вирішити ці задачі в межах обмеженого в часі курсу іноземної мови в технічному ВНЗ? Як поєднати їх з вирішенням інших навчальних завдань? Ця проблема вивчалася багатьма методистами, серед яких відомі методисти Є. І. Пассов, Н. К. Склярєнко, В. С. Цетлін, Л. С. Панова, С. Ю. Ніколаєва та інші. Але й досі це питання є недостатньо вивченим. У методичній та періодичній літературі досить часто друкуються поради викладачів та методистів щодо навчання граматичного матеріалу, в тому числі рецептивного, на різних етапах вивчення іноземної мови. Але, оскільки програми змінюються, а відповідно змінюються вимоги до знань студентів, методичні прийоми потребують постійного вдосконалення. Крім того, немає узагальненої системи порад і вправ, які б міг використати викладач при вирішенні даного завдання в навчальному процесі. Отже, ця проблема залишається актуальною і сьогодні. Відповідно до цього, метою даної наукової роботи є проаналізувати практичні методи формування граматичних навичок у процесі навчання англійської мови, а також розробити узагальнену систему вправ, які будуть використовуватися для вирішення цього завдання і показати ефективність їх використання.

Мета навчання граматичного матеріалу іноземної мови, що вивчається, це оволодіння граматичними навичками мовлення: репродуктивними, тобто граматичними навичками говоріння і письма, та рецептивними – граматичними навичками аудіювання та читання [1, с. 73].

Кожна мовленнєва одиниця має свою структуру, яка відбиває певні зв'язки між її компонентами. Розрізняють 5 рівнів мовленнєвих одиниць:

1. Рівень словоформи (слово в його граматичній формі);
2. Рівень вільного словосполучення;
3. Рівень фрази (речення);
4. Рівень понадфразової єдності (відрізок мовлення з трьох – чотирьох речень);
5. Рівень цілого тексту [1, с. 74].

Для навчання граматичного матеріалу вагомими є рівні 1 – 4, тому що на рівні тексту навички мають уже функціонувати, а не формуватися. На початковому ступені навчання весь граматичний матеріал засвоюється активно. Це так званий активний граматичний мінімум.

При формуванні граматичної навички необхідно дотримуватися наступної послідовності методичних дій:

1. Аналіз нового граматичного явища з точки зору визначення пов'язаних з ним труднощів у формоутворенні, засвоєння значення та функцій.
2. Визначення форми організації ознайомлення з новим граматичним матеріалом (індуктивно, дедуктивно).
3. Підбір опорних граматичних явищ, які можуть бути використані як підказка в оволодінні новим матеріалом.
4. Підбір ілюстративних прикладів, найбільш повно відбиваючих інваріантне значення та вирізняючі ознаки даного граматичного явища, та їх групування для пояснення форми, значення та використання.

6. Складання коментарів, пояснень, формулювань правил, описів – для матеріалу, пояснюваного дедуктивно; питань, що потребують відповіді студентів, остаточних формулювань – для матеріалу, пояснюваного індуктивно або проблемним шляхом; вибір термінології.

7. Вибір методичних прийомів та вправ для засвоєння граматичного явища.

8. Визначення форм, об'єктів контролю та вибір контролюючих вправ. Форми контролю граматичних навичок можуть бути усними та письмовими. Об'єктами контролю повинні бути навички та вміння студентів практично користуватися мовою як засобом спілкування [3, с. 42-45].

Отже, приведений нами аналіз теоретичних основ формування граматичних навичок свідчить про те, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування мовної компетенції, зокрема не розглянутим залишається питання формування професійно-орієнтованої англомовної граматичної компетенції, а звідси – і відсутність системи вправ для її формування. Саме тому ми вважаємо актуальним та необхідним розглянути цей аспект вказаної проблеми, тобто розробити науково обґрунтовану систему вправ для формування професійно-орієнтованої англомовної граматичної компетенції.

Відомо, що головна складність у оволодінні граматичними вміннями та навичками полягає не у запам'ятовуванні окремих фактів мови, а у оволодінні дій з ними. Тому головне призначення граматичних вправ полягає у тому, щоб забезпечити оволодіння граматичним матеріалом як у рецептивному, так і у репродуктивному плані.

Грамматичні вправи у даній системі відповідають наступним основним вимогам:

- Навчити діям з граматичним матеріалом.
- Мати комунікативну направленість.
- Мати порядок від більш легких до більш складних.
- Активізувати мовну діяльність студентів (ставити проблемні задачі).
- Містити різноманітні завдання.

Для оволодіння будь-якою діяльністю необхідне тренування, однак воно не дає ніякого ефекту, якщо не доповнюється практикою. Звідси витікає, для оволодіння мовою необхідна мовна практика та доцільне тренування. Приймаючи до уваги ці фактори, ми отримали основні класифікації вправ. Залежно від того, наскільки далеко студент пройшов уперед у оволодінні навичками та вміннями оперування даним об'ємом матеріалу для мови, вправи можуть носити або характер тренування (далі мовні вправи), або з іншої термінології, тренувальні, підготовчі, аналітичні, первинні, елементарні, не комунікативні. Або характер мовної практики (далі мовленнєві вправи), або, синтетичні, комунікативні, ситуативні, творчі [4, с. 69].

Мовні вправи направлені на вироблення первинних умінь та навичок користування окремими елементами мови що вивчається, а їх метою є підготовка студента до подальшої мовної діяльності. Особливу увагу слід приділяти підбору мовного матеріалу. Грамматичні і лексичні явища повинні повторюватися у текстовому матеріалі достатню кількість раз, щоб дати змогу студенту спостерігати та узагальнювати ці явища. Вправа повинна мати лише одну складність (дану лексико-граматичну форму) і не мати додаткових труднощів.

Мовленнєві вправи виконуються протягом усього курсу навчання, так як навичками легше оволодіти окремо.

В межах класифікації “тренування-практика” у мовленнєвих вправах в аспекті розвитку процесу становлення мовних умінь та навичок слід розрізняти наступні види вправ: первинні вправи, вторинні передмовні вправи та мовні вправи [4, с. 77].

Первинні вправи слідує безпосередньо за поясненням і мають своєю метою вироблення первинних умінь, а потім навичок.

Елементарно-рецептивні вправи полягають у знаходженні студентами вивчених одиниць мови при читанні або прослуховуванні. Необхідно дотримуватися наступної послідовності у методичних діях при ознайомленні студентів із рецептивним граматичним матеріалом.

1. Представлення нового граматичного матеріалу на дошці (картці).

Наприклад:

Exercise 1. Read the sentences and find the difference.

Exercise 2. Read the sentences and find with the new grammar tense one.

2. Установлення значення нового граматичного явища на основі аналізу декількох письмових контекстів.

Наприклад:

Exercise 3. Translate into Ukrainian.

Exercise 4. What the Present Tense consist of ?

Репродуктивні вправи полягають в усному та письмовому (або лише в усному) відтворенні відомих для нас одиниць матеріалу для мови та їх комплексів.

Наприклад:

Exercise 5. Compare the usage of Present Tense and Past Tense and find the difference.

Exercise 6. Find the all Present Tenses in the text.

Exercise 7. Determine the mean of Past Tenses.

Exercise 8. Tell me, please, what tense will you choose in this situation.

Тому ми можемо підвести підсумок, що елементарно-рецептивні операції тісно пов'язані із репродуктивним і навпаки.

Вторинні передмовленнєві вправи. Ці види вправ призначені для подальшої автоматизації первинних навиків шляхом застосування навичок, що виробляються в процесі реалізації вторинних умінь.

Основні зусилля студентів і їх мимовільна увага і мислення все ще зосереджені на подоланні тих чи інших труднощів, у силу чого ці вправи все ще відносяться до області тренування, а не мовної практики.

Комбінаторно-рецептивні вправи полягають у співвідношенні впізнаних елементів і знаків мови між собою та із ситуацією при прослуховуванні і читанні з метою розуміння висловлювань. Тренування рецептивно-граматичного матеріалу передбачає виконання ряду диференційованих, підстановчих та трансформаційних вправ.

Диференційовані вправи.

Наприклад:

Exercise 9. Determine the mean and necessity of this tense in the sentence.

Exercise 10. Listen, repeat, compare and find the difference in the sentences.

Підстановчі вправи.

Наприклад:

Exercise 11. Complete the table (sentences).

Exercise 12. Using model, change the sentences.

Exercise 13. Make the sentences with the help of the table (model).

Трансформаційні вправи.

Наприклад:

Exercise 14. Read and change the Present Tense into the Present Progressive Tense.

Exercise 15. Read and answer using the Present Progressive Tense.

Exercise 16. Complete the sentences using the phase in brackets.

Продуктивні вправи полягають у відтворенні і сполученні у відповідності з мовною ситуацією засвоєних мовних одиниць для усного та письмового вираження думок.

Наприклад:

Exercise 17. Listen and repeat.

Exercise 18. Tell me please, what did you do?

Підстановчі вправи.

Наприклад:

Exercise 19. Make the phrase, using the table.

Exercise 20. Make the sentences, using the verbs in brackets.

Exercise 21. Answer the question, using the model.

Трансформаційні вправи.

Наприклад:

Exercise 22. Listen and say the phrases by another way.

Exercise 23. Write the story in Present Progressive Tense.

Мовленнєві вправи направлені на вироблення у студентів нового складного уміння – уміння мобілізувати засвоєний мовний матеріал з метою здійснення мовної комунікації. Вправи поступово стають більш творчими і все більше наближаються до невимушеного акту мови.

Комбінаторно-рецептивні вправи полягають у безпосередньому (без аналізу перекладу) розуміння усних та письмових висловлювань, побудованих на знайомих структурах і тих, що містять знайому лексику.

Наприклад:

Exercise 24. Listen the stories and find the difference.

Exercise 25. Listen the text and remember for life how to be the safe in the road.

Exercise 26. Read and compare educational system in Great Britain with educational system in Ukraine.

Продуктивні вправи полягають в усному та письмовому вираженні думок з використанням засвоєного матеріалу для мови у доступних для студентів мовних ситуацій.

Наприклад:

Exercise 27. Complete the text.

Exercise 28. Interview your groupmate about his/her student's life (scientific work).

Exercise 29. Write a plan of a holiday. Advertise the program. Whose program and advertisement are the best?

Такою є принципова схема системи вправ, яка розрахована на оволодіння граматичними навичками студентами технічних ВНЗ. Перш за все, у цій системі співвідношення тренування і мовної практики є динамічним.

Слід відмітити, що поділ вправ на мовні та мовленнєві є умовним і представляє цінність лише у методичному плані. Одні і ті ж вправи можуть виступати як мовними, так і мовленнєвими залежно від етапу навчання.

Система вправ одночасно повинна служити і системою контролю, так як основними об'єктами контролю при вивченні іноземної мови є відповідні уміння та навички, а етапи контролю повинні супроводжувати визначені етапи становлення умінь та навичок.

Будемо розглядати контроль не лише як виявлення результатів навчання, але, перш за все, як засіб навчання. Так як метою навчання є засвоєння, а контроль невід'ємно пов'язаний з навчанням, то об'єктом контролю повинно бути засвоєння, тобто набуття комплексу навичок та умінь, оперування визначеним об'ємом матеріалу у мовленні.

Звернемося до розгляду видів контролю при викладанні іноземних мов та застосування їх на практиці.

Попередній контроль. Успішно будувати навчальний процес можливо лише у тому разі, якщо викладач добре знає початковий рівень підготовки студентів.

Поточний контроль дозволяє бачити процес становлення умінь та навичок, замінити окремі прийоми роботи, їх послідовність залежно від особливостей тієї чи іншої групи студентів. Тут ми застосували форми контролю індивідуальні, фронтальні, групові і парні.

Проміжний контроль – контроль, який завершує розділ. Даний вид контролю проводиться після цілого ланцюжка занять, присвячених якій-небудь темі. Перевірка буде носити більш фронтальний характер.

Підсумковий контроль проводиться в кінці кожного семестру за допомогою тестів, опитування, екзамену.

Доповнимо, що контроль і оцінка повинні бути абсолютно об'єктивними.

Отже, на сучасному етапі розвитку української державності у зв'язку із прагненням України увійти до європейської спільноти постала потреба у фахівцях з високим рівнем володіння англійською мовою – визнаною мовою міжнародного спілкування. Успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості іншомовної граматичної компетенції,

оскільки саме граматики допомагає зрозуміти логіку мислення та оформлення думки іноземною мовою. Граматики має велике значення при вивченні та формуванні практичних навичок іноземної мови. Головне призначення граматичних вправ полягає у тому, щоб забезпечити оволодіння граматичним матеріалом як у рецептивному, так і у репродуктивному плані.

Ми запропонували комплекс вправ для формування у студентів усномовленнєвої англомовної граматичної компетенції на соціокультурному матеріалі. На нашу думку, застосування розглянутого комплексу сприятиме кращому оволодінню навичками та вміннями, необхідними для здійснення міжкультурного спілкування. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у безпосередній розробці вправ до запропонованого комплексу та впровадження їх у навчальний процес.

Система вправ одночасно повинна служити і системою контролю. Контроль допомагає виявити, як проходить процес формування умінь, які проблеми є у студентів, і виявити ефективність прийомів навчання, які використовує викладач.

Література

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях : навчальний посібник / [С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова та ін.]. – К. : Ленвіт, 2004. – 208 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах [Підручник] / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : Академія, 2010. – 328 с.
3. Настольная книга преподавателя иностранных языков : справочное пособие / [Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др.]. – Минск : “Высшейшая школа”, 1992. – 445 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Наука, 1989. – 276 с.
5. Поршнева Е. Р. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка / Е. Р. Поршнева, О. В. Спиридонова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 73-77.
6. Скляренко Н. К. Навчання граматичних структур англійської мови в школі [Текст] / Н. К. Скляренко. – К.: Радянська школа, 1982. – 103 с.
7. Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи / Валентина Цетлин // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. – С. 18-21.

УДК 811(07)

ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО СЛОВОТВОРЕННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Сав'юк А. М.

У статті розглядається актуальність та доцільність використання змішаної форми навчання під час викладання англійського словотворення у вищих навчальних закладах. Наводяться приклади методів, форм подачі електронного навчального матеріалу. Доводиться необхідність вивчення шляхів англійського словотворення та переваги використання при цьому змішаної форми навчання.

Ключові слова: актуальність, змішана форма навчання, англійське словотворення, електронний навчальний матеріал.

В статье рассматривается актуальность и целесообразность использования смешанной формы обучения при преподавании английского словообразования в высших учебных заведениях. Приводятся примеры методов, форм подачи электронного учебного материала. Доказывается необходимость изучения путей английского словообразования и преимущества использования при этом смешанной формы обучения.

Ключевые слова: актуальность, смешанная форма обучения, английское словообразование, электронный учебный материал.

The article deals with the relevance and feasibility of using blended learning while teaching English word formation in higher educational institutions. Examples of methods, forms of presenting e-Learning material are given. The necessity of studying the ways of the English word formation and thus the benefits of using blended learning are proved.

Keywords: relevance, blended learning, English word formation, e-Learning material.

Новий закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. визначає наступні перспективи Болонського процесу на 2010–2020 роки: вища освіта має базуватися на наукових дослідженнях, інноваціях та розвитку креативності. Має бути побудована дуже відкрита в міжнародному відношенні освітня система, де поєднуються конкуренція в світовому масштабі з політикою партнерства з іншими регіонами світу; подальший розвиток мобільності, досягнення участі не менш 20% всіх випускників у програмах мобільності до 2020 р.; всіляке заохочення вивчення іноземних мов [2].

Ознайомлення з іноземною літературою, достатньо висока швидкість і глибоке розуміння прочитаного, а також розуміння усного мовлення обумовлюється багатьма факторами як лінгвістичного, так і психологічного характеру. Одним з таких визначаючих факторів є об'єм словникового запасу читача та слухача. Чим більший словниковий запас – при наявності адекватних знань граматики: (для розуміння усного мовлення), достатнього досвіду, навичок читання та аудіювання, тим краще вивчаючий англійську мову буде розуміти прочитане та почуте [1].

Після прийняття нового закону “Про вищу освіту” розпочався новий етап в навчанні іноземній мові. На ряду з традиційними методами навчання англійської мови, потрібно використовувати більш прогресивні, актуальні форми навчання, які широко використовуються в європейських країнах. Необхідно впроваджувати інформаційні і телекомунікаційні технології в навчальний процес, які зможуть забезпечити високу ефективність отримання знань з іноземних мов, а також сприятимуть підвищенню зацікавленості студентів у навчанні. Так, традиційно підійшли до проблеми вивчення англійського словотворення такі науковці, як В. І. Заботкіна, Є. М. Бортнічук, І. В. Василенко, К. В. Піоттук, Л. П. Пастушенко,

О. Д. Мєшков, П. В. Царев. Більш прогресивно питання технологій дистанційного навчання у процесі навчання іноземним мовам розглядаються у роботах В. М. Кухаренко, В. П. Свиридюка, Є. І. Дмитрієвої, Є. С. Полат, К. Ю. Кожухової, Н. В. Майєра, Н. І. Муліна, О. О. Андрєєвої, Ю. М. Горвіца та інших. Автори досконало дослідили процес навчання іноземним мовам під час використання дистанційної форми навчання. У той самий час, дистанційне навчання не дає досвіду інтерактивної роботи в колективі, оскільки це більше монолог, ніж дискусія. Тому ми вважаємо, що при вивченні англійського словотворення, з метою формування активного та пасивного словникового запасу, більш доцільно використовувати не дистанційну а змішану форму навчання.

Оскільки питання, пов'язані з навчанням англійської мови через дистанційну та змішану форму навчання дуже мало розкриті науковцями, мета даної роботи – розкрити теоретичні положення використання змішаної форми навчання під час вивчення англійського словотворення у вищих навчальних закладах.

Під змішаним навчанням (blended learning) прийнято розуміти об'єднання формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, обговоренням за допомогою електронної пошти й інтернет-конференцій. Змішана форма навчання органічно поєднує в собі як денні, так і дистанційні форми навчання.

Для змішаної форми навчання характерні наступні риси: постійне двостороннє спілкування; студент активний, діяльний, залучений у навчальний процес; студент знайомий зі структурою курсу; студент перебуває під постійним керівництвом; текст навчального посібника повинен мати мотиваційний характер; студент застосовує набуті знання й навички (наявність практичних, творчих завдань); завдання й вправи розміщені по всьому тексту (для виявлення прогалин на будь-якому етапі); текст поділений на невеликі розділи; передбачені контрольні заохочувальні завдання; студент отримує відгуки про свої успіхи [3, с. 46].

Враховуючи вище зазначені риси змішаної форми навчання кожен курс або дисципліна повинні складатися з двох етапів: очного та дистанційного. Очний етап може виконувати наступні завдання: навчання працювати з дистанційною освітньою програмою, яка розміщена на платформах ILIAS, Moodle, інші; вирішення проблемних питань та практичні заняття; захист дипломної роботи, портфолію, проектної роботи. Під час дистанційного етапу вивчаються теоретичні, практичні дисципліни, здається письмовий екзамен. В даних умовах відсутня небезпека, що студент лишиться безконтрольним та сам на сам з матеріалом для вивчення. Адже, в даному випадку, існує два шляхи роботи з викладачем та куратором курсу: через Інтернет та безпосередньо в аудиторному режимі.

При вивченні англійської мови у вищих навчальних закладах, через обмеження часу який відводиться на вивчення лексики і з ряду інших причин, не завжди є можливість глибокого та всебічного вивчення словникового складу іноземної мови, що може забезпечити студентів знаннями такої кількості слів, яка необхідна для вільного розуміння тексту і усного мовлення. А відтак при читанні літератури приходиться часто звертатися до словника. Але відомо, що звернення до словника потребує великої кількості часу, що дуже не бажано в умовах гострої його нестачі студентам вузів. Задача викладача англійської мови полягає в тому, щоб навчити менше звертатися до словника. При вивченні англійської мови в навчальних закладах через накопичення великої кількості слів, спостерігається орієнтування на запам'ятовування вже готових лексичних одиниць та певне нехтування шляхами їх творення. Тому навчання словотворчим елементам та моделям можна здійснювати дистанційно.

Словотворча система постійно видозмінюється, збагачується. Так, зміни відбуваються в інвентарі словотворчих афіксів – одні афікси відмирають, інші з'являються, змінюються продуктивність і активність словотворчих моделей, використання лексичних одиниць, сформованих за певними моделями, виникають нові значення у вже існуючих словотворчих моделях [1]. Тому потрібно на протязі всього вивчення англійської мови поновлювати свої знання про словотворення, як систему способів і засобів формування нових слів певними моделями. Ми можемо це здійснювати через дистанційну форму навчання.

Електронні навчальні матеріали з англійської мови під час дистанційного етапу повинні переводитись в яскраву, захоплюючу мультимедійну форму із широким використанням графіки, анімації, звукових ефектів і голосового супроводу, включенням відеофрагментів та ін., що сприяє його глибокому засвоєнню. Особливістю електронного матеріалу, наприклад тексту лекції, є те, що вона повинна містити елементи мотивації, проблемні ситуації, запитально-відповідну форму передачі інформації. При створенні електронного навчального матеріалу з англійської мови потрібно керуватися наступними принципами: принцип квантування: розбивка матеріалу на навчальні модулі, що складаються з розділів, мінімальних за обсягом, але замкнених за змістом; принцип повноти: кожний розділ повинен мати наступні компоненти: теоретична частина; контрольні питання (питання для роздумів); завдання для самостійного виконання; принцип наочності: кожний розділ повинен супроводжуватися презентацією з мінімумом тексту й візуалізацією, що полегшує розуміння й запам'ятовування нових понять, тверджень і методів. Практичне заняття дистанційного курсу може проводитися у вигляді ділової або дидактичної гри, аналізу виробничих ситуацій, роботи з документами, колоквиуму, дискусії, контрольної роботи. У структурі заняття самостійна робота домінує. Викладач бере участь на стадії постановки завдання, при розробленні методичних вказівок і здійснює контроль [3, с. 81].

Так, наприклад, для відпрацювання та закріплення знань учнів щодо значення того чи іншого словотворчого афіксу та структурних особливостей словотворчих моделей відтворених слів, потрібні вправи. В підручниках такі вправи або ж зовсім не представлені, або представлені дуже малою кількістю та є однотипними. На такий випадок викладач розміщує на освітній платформі Moodle у своєму дистанційному курсі різноманітні моделі вправ на вивчення англійського словотворення. Студент виконує вправи у визначений викладачем період часу а викладач має змогу перевірити цю роботу, не зустрічаючись особисто зі студентом. Наприклад, вправи для формування іменників шляхом словотворення (внизу наведені суфікси, які використовуються для формування нових іменників від іменників та дієслів. Слова, сформовані таким способом, відносяться до людей і професій. Ознайомтесь зі списком іменників і дієслів, від яких вони сформовані. Перше слово надається в якості прикладу); вправи для формування дієслів шляхом словотворення (*-en*, *-ify*, *-ize* використовуються для формування дієслів від іменників та прикметників. Познайомтесь зі списком прикметників та дієслів. Впишіть відповідне дієслово у вільні рядки. Перше слово надається в якості прикладу); вправи для формування прикметників шляхом словотворення (для формування прикметників від дієслів використовуються наступні суфікси *-able*, *-ible*, *-ed*, *-ful*, *-ive*, *-ing*. Познайомтесь з дієсловами і впишіть відповідний прикметник у пропущені рядки. Перше слово надається як приклад) та інші.

Вивчення теоретичних, практичних дисциплін навчального плану в режимі он-лайн не повинне бути нудним та нецікавим. Так, наприклад, освітня платформа Moodle пропонує різноманітні цікаві форми подання навчального матеріалу, типи завдань, контролю, самоконтролю (тести, журнал, щоденник, звіти). Створення завдань типу "Семинар" надають можливість взаємооцінки студентів. Такі інструменти як "Вікі", "Глосарій", "Форум", "Чат" надають широкий спектр можливостей студенту постійного спілкування в форматі студент – студент, студент – група, студент – викладач, викладач – група, викладач – студент. Так, крім виконання вправ, тестових завдань важливо використовувати творчі завдання, які студенти можуть не тільки обговорювати між собою в режимі он-лайн, а й оцінювати один одного. Наприклад, моделі словоскладання, їхню продуктивність цікаво детально розглядати, використовуючи уривки з художніх творів, газетних публікацій та словники. Адже уміння знайти в складі слова словотворчі елементи, визначити спосіб його утворення і словотворчу модель, за якою воно створено, сприяє свідомому і глибокому засвоєнню лексичних одиниць мови й у кінцевому рахунку більш високому рівню оволодіння іноземною мовою. Безупинний розвиток лексичної системи мови дає необмежений матеріал не тільки для дослідження дії словотворчої системи на даному конкретному етапі її розвитку, але і для зіставлення характеру її функціонування на різних етапах

розвитку. Це можливо вчити в умовах змішаної форми навчання, коли студент самостійно вивчає матеріал, виконуючи різноманітні завдання, а викладач має змогу цю роботу контролювати на усіх етапах виконання використовуючи Інтернет.

При навчанні англійському словотворенню ми не можемо використовувати лише дистанційну форму навчання, так, як вивчення англійської мови – це складний та тривалий процес, який вимагає очного спілкування студента з викладачем. Перше завдання очного етапу - навчання студентів працювати з дистанційною програмою, яка розміщена на освітній Інтернет-платформі. На даному етапі важливо стимулювати студентів до самоосвіти; надати чіткі та зрозумілі інструкції щодо використання освітньої платформи; переконатися, що студент засвоїв усі типи завдань та інструменти, запропоновані платформою; створити дружню та сприятливу до навчання атмосферу; познайомити між собою усіх учасників навчання; поділити усіх студентів на групи по 3-4 чоловіки з метою консультування та полегшення вирішення складних питань під час навчання. Очний етап в умовах змішаної форми навчання надає студентові впевненість в тому, що усі проблемні питання будуть вирішені а робота скорегована у правильному напрямі викладачем.

Отже, освіта сьогодні має не просто формальне статусне значення. Освіта – це набуття нових знань, певний страховий поліс у майбутнє, частина безперервного навчання та підвищення свого професійного рівня. Необхідний для кожного студента лексичний склад англійської мови не може бути представленим як незмінний перелік слів. Англійська лексика постійно поповнюється запасом нових слів, з якого кожний обирає те, що йому необхідно в конкретній ситуації. Тому під час вивчення англійської мови, розглядається тенденція розгляду словотворення як окремої самостійної дисципліни та визнання його важливим розділом лінгвістики. Отже, щоб володіти ще одним джерелом поповнення лексичної бази, потрібно вчити шляхи англійського словотворення.

Під час навчання англійському словотворенню у вищих навчальних закладах саме змішана форма навчання – це чудовий приклад використання новітніх інформаційних технологій у поєднанні з перевіреними, вже знайомими для студентів, методами навчання. Тоді для молодого покоління українців відкриється насправді глобальний освітній простір. Очевидно, що, впроваджуючи в навчальний процес сучасні методи навчання, можна значно підвищити його якість, зробити навчальний процес більш гнучким, стимулювати студентів до самостійної роботи. Саме методи стимулювання студентів до самоосвіти в умовах змішаної форми навчання може бути предметом наступного дослідження.

Література

1. Арнольд И. Лексикология современного английского языка. Изд. 2-е. – М.: “Высшая школа”, 1973. – 304 с.
2. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Полат Е. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2004. – 416 с.

УДК 81'243:378.147

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОГО ОБЩЕНИЯ В ДЕЛОВОЙ СФЕРЕ

Статкевич Е. К.

У статті розкриваються особливості формування письмового ділового спілкування. Визначаються типи ділових листів. Розглядається структура ділового листа. Надаються рекомендації щодо ефективних методик навчання письмовому діловому спілкуванню.

Ключові слова: письмове ділове спілкування, ділові листи, письмові вправи, комунікативні навички.

В статье раскрываются особенности формирования письменного делового общения. Определяются типы деловых писем. Рассматривается структура делового письма. Даются рекомендации по эффективным методикам обучения письменному деловому общению.

Ключевые слова: письменное деловое общение, деловые письма, письменные упражнения, коммуникативные навыки.

The article reveals the peculiarities of forming written business communication. The types of business letters are distinguished. Structure of business letter is described. The effective methods of teaching written business communication are recommended.

Key words: written business communication, business letters, written exercises, communication skills.

В связи с интенсивным развитием предпринимательской деятельности и созданием совместных предприятий растет число внешнеэкономических и научно-технических связей. Форма делового сотрудничества предполагает обмен информацией посредством письменного делового общения. Умения, необходимые для ведения деловой переписки, относятся к базовым умениям специалиста любого профиля, поэтому возникла необходимость подготовки выпускников технических вузов по ведению письменного делового общения на английском языке.

Деловое письмо – это краткий документ, выполняющий несколько функций и касающийся одного или нескольких взаимосвязанных вопросов. Применяется для связи с внешними структурами, а также внутри организации для передачи информации между физическими и юридическими лицами на расстоянии [5].

Цель данного исследования – изучить особенности делового письменного общения на английском языке и найти практическое применение в технических вузах.

Актуальность исследования заключается в необходимости поиска новой методики формирования письменного делового общения на английском языке.

Согласно Швец Л. Г., система обучения навыкам письменного общения иностранному языку включает три этапа подготовки. На начальном этапе обучения студент должен уметь осуществлять деловые контакты на элементарном уровне. Деловые контакты осуществляются посредством обмена этикетными деловыми и письмами-бланками, а также ответами на них. Соответственно, у обучаемых должны быть сформированы речевые умения, необходимые для реализации таких коммуникативных намерений, как информирование, побуждение, отказ, согласие, уклонение от принятия решения. Эти намерения реализуются студентами в следующих типах писем:

1. Сопроводительное письмо, письмо-подтверждение, письмо-уведомление / извещение. Эти письма можно назвать этикетными, во-первых, в силу высокой степени их формальности, а во-вторых, в связи с выполняемыми ими функциями протокольного характера.

2. Просьба, запрос, строго официальное приглашение и ответ на приглашение. Эти письма называются письмами-бланками и характеризуются высокой предсказуемостью текстовой структуры и языкового наполнения.

В ходе обучения у студента должны быть сформированы речевые умения, необходимые для раскрытия более сложных коммуникативных намерений: побуждения, жалобы, извинения, согласия, отказа, уклонения от принятия решения. Эти намерения реализуются студентами в таких типах писем, как заказ, предложение, просьба о встрече, не строго официальное приглашение, жалоба, ответные письма на жалобу (положительный ответ, отрицательный ответ, уклончивый ответ). Все перечисленные типы писем отличаются от этикетных писем и писем-бланков в силу того, что они имеют значительно больший объем текста и отличаются почти полным отсутствием шаблонных фраз, свойственных письмам-бланкам.

Согласно Швец Л. Г., первый этап обучения письменному общению включает:

- усвоение студентами последовательности действий при написании конкретного типа делового письма, т.е. его плана;
- ознакомление с языковыми средствами, необходимыми для реализации этого плана;
- чтение и анализ образцов деловых писем.

Второй этап направлен на первичное закрепление выделенных языковых средств. Для их отработки предлагаются различные упражнения, например:

- вставить в письмо недостающие части;
- восстановить нарушенную последовательность текста;
- переписать текст письма, используя синонимичные выражения;
- предложить несколько вариантов завершения текста письма.

Задача второго этапа – подготовить студентов к третьему этапу обучения, целью которого является организация практики в написании разных типов писем, функционирующих в ситуациях реального делового общения [3].

Форма письма почти так же важна, как и его содержание, поскольку именно она дает адресатам первое впечатление о вас и вашей компании. Многословное и небрежно составленное письмо создаст дополнительные трудности для вашего партнера или переводчика в понимании его содержания. Поэтому форма письма должна быть четкой, изящной и простой [1, с. 10].

Стандартное деловое письмо может содержать до 15 структурных элементов. Главными элементами письма в порядке очередности их расположения на бланке являются: шапка бланка (адрес отправителя), дата письма, ссылка на предыдущую переписку, указание на конфиденциальный характер письма, внутренний адрес (адрес получателя), строка “для сведения” (указание на желательность ознакомления с письмом конкретных лиц), вступительное обращение, текст письма, заключительное приветствие, подпись, инициалы исполнителей письма, указание на имеющиеся приложения к письму, категория письма и способ его доставки, информация о направлении копий письма, постскрипту. По мнению Мэри де Вриз, такие элементы, как строка “для сведения”, указание на конфиденциальный характер письма, постскрипту, не известны многим адресатам и поэтому не следует ими пользоваться [1, с. 17].

Следует отметить, что язык и стиль деловой переписки с годами меняется. Не стоит применять устаревшие выражения и канцеляризмы: *in receipt of our favour, with reference to your letter, in reply to*. Не нужно начинать фразу с предлога: *with regard to your request ... , in connection with ... , in respect ...*. Выражение *Enclosed please find* (к сему прилагаются) устарело, вместо него пишите *We enclose...* и др. [2, с. 8]

Во избежание возникновения недоразумений при написании даты письма, необходимо полностью писать название месяца. Сокращенная дата – *5/3/2014* означает *5 марта 2014 года*, но в США она означает *3 мая 2014 года*. Правильное написание даты: *December 1, 2014 – 1 декабря 2014*.

Существуют определенные особенности в формах обращения в разных странах. В Великобритании, как и в США, имена обычно употребляются без

титулов сразу же после первого знакомства: *Mr. Robert Kingsley, Dear Robert*. В Великобритании к хирургам и дантистам обращаются *Mr., Miss* или *Mrs*: *Mrs. Margaret Andreus, Dear Mrs. Andreus*, а не *Dr. (Doctor)*, как в США. К докторам наук очень часто обращаются *Dr. (Doctor)*, только при исполнении ими своих профессиональных функций, а не в повседневной жизни. В Испании фамилия человека состоит из фамилии отца, за которой следует фамилия матери: *Mr. Juan Antonio Yanez – Barnuevo*. В переписке употребляются обе фамилии: *Dear Mr. Yanez – Barnuevo*. В Италии с фамилией лица обычно употребляются профессиональные титулы, такие, как *Architect* – архитектор (муж.: *Architetto*, женск.: *Architettura*): *Arch. Sophia Andreotti, Dear Arch. Andreotti*. Ученое звание *Dr.* – доктор (муж.: *Dottore*, женск.: *Dottoressa*) используется для любого лица, имеющего степень бакалавра искусств или выше: *Dr. Luigi Penelli, Dear Dr. Penelli* [1, с. 28].

В каждой стране существуют свои правила и представления о способах делового общения. Существуют приемы для эффективного делового общения в США. В американской деловой среде вопрос “*so what is your point*” (*так в чем суть вашего дела*) широко распространен. Дело в том, что американцы предпочитают узнать основную идею дела заранее, чтобы знать, чего ожидать. Если пишете деловое письмо, обозначьте основную цель в самом начале.

Вот пример скрытой подачи основной идеи при обращении к начальнику:

Dear Personnel Director:

On December 10, I was requested by Mrs. Jane Carter from Boston, who used to take a secretary position at your office in Miami. She also worked in the department of...

В этом примере вы видите, что автор, написав несколько предложений, так и не раскрыл сути дела и цели своего обращения. Занятой директор по кадровым вопросам может просто проигнорировать этот запрос. А вот пример, как правильно обозначать цель своего обращения в письме:

Dear Personnel Director:

Would you regard Mrs. Jane Carter as the candidate for the secretary position in our department? She was taking the same position at your Miami office...

Не следует использовать слишком агрессивный стиль. Например: *We must hire a new engineer now. – Мы должны нанять нового инженера немедленно.* Вместо этого нужно описать вашу идею более мягким тоном: *We know current situation is not apt for hiring a new employee, but we really believe we need another engineer. Please let us explain the reasons for that. – Мы осознаём, что текущая ситуация неблагоприятна для найма нового сотрудника, но мы искренне полагаем, что нам необходим ещё один инженер. Пожалуйста, позвольте нам объяснить причины.*

Использование пассивного залога нередко позволяет более ясно выразить вашу мысль, хотя некоторые авторы порой увлекаются его употреблением. Пассивный залог позволяет скрыть действующее лицо или подлежащее в предложении, чтобы написанное выглядело более дипломатично. Например: Активный залог: *Mr. Parker asked that everyone should take away his car.* Пассивный залог: *It has been asked that everyone should take away his car.* В примере с пассивным залогом действующее лицо опускается, так что читатели не смогут прямо обвинить кого-либо в определенных действиях.

Эдвард Бэйлей предлагает использовать пассивный залог в следующих трех случаях: если действующее лицо неизвестно; если действующее лицо не так важно для смысла написанного; если акцент на совершенном действии, а не на лице, которое его произвело. Если ваша идея не укладывается в один из трех вариантов, то лучше употребить активный залог [5].

Таким образом, формирование навыков письменного общения в деловой сфере направлено на то, чтобы помочь будущим специалистам справиться с возможными проблемами письменного профессионального общения. В процессе дальнейшего исследования планируется учесть все рекомендации эффективных методик обучения письменному деловому общению в составлении пакета визуального сопровождения по теме “Деловая корреспонденция” по дисциплине “Деловой иностранный (английский) язык”.

Приведенный выше обзор эффективных методик обучения письменному деловому общению не является полным и исчерпывающим. Однако знание и применение современных тенденций может сделать работу преподавателя со студентами интересной и разнообразной.

Література

1. Де Вриз М. Internationally Yours. Международная деловая переписка как средство достижения успеха / Мэри де Вриз. – М.: Весь Мир, 2001. – 386 с.
2. Деловая переписка по-английски: [практическое пособие] / Редакционно-издательская группа “Эрмис” и предприятие “Грамота”. – М.: Культура, 1993. – 328 с.
3. Швец Л. Г. Письменное деловое общение на английском языке / Л. Г. Швец // Гуманітарні науки. – 2013. – № 4. – С. 35-39.
4. Деловое общение [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Деловое_общение
5. Бэйлей Э. Секреты письменного языка в североамериканской деловой среде [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.skyeng.ru/.../sekrety-pismennogo-yazyka-v-severoamerikanskoj-delovoj..>

УДК 371.3:42.164

НАВЧАЛЬНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Тоцька Н. Л.

У статті подається методика роботи студентів ВНЗ з технічним текстом професійного спрямування. Звертається увага на структуру навчання професійної лексики певної галузі знань. Перспективою навчального перекладу має стати методика роботи з науково-технічними текстами; комунікативний підхід, що забезпечує роботу над формуванням умінь вільно здійснювати професійне спілкування.

Ключові слова: професійне спрямування, методи навчання, мовні поняття, професійна комунікація, технічний текст, навчальний переклад.

В статье рассматривается методика работы студентов вузов с техническим текстом профессионального направления. Обращается внимание на структуру обучения профессиональной лексики определенной отрасли знаний. Перспективой учебного перевода должна стать методика работы с научно-техническими текстами; коммуникативный подход, обеспечивающий работу по формированию умений свободно осуществлять профессиональное общение.

Ключевые слова: профессиональное направление, методы обучения, речевые понятия, профессиональная коммуникация, технический текст, учебный перевод.

The article deals with the methods of university students' work with technical texts in professional area. Attention is drawn to the structure of professional vocabulary studying in specific field. Methods of work with scientific texts must become the perspective of academic translation; a communicative approach that provides forming skills of the free professional communication.

Keywords: professional focus, teaching methods, language concepts, professional communication, technical text, academic translation.

Вища школа – це освітня вершина, що спонукає до розвитку всю освітню систему: це не тільки наукове підмурів'я для майбутніх учених, рушій науково-технічного прогресу, це інтелектуально-культурне середовище для зростання національної інтелігенції, формування майбутньої суспільно-державної еліти, це, зрештою, мода на розум, знання, вміння, порядність, культура й виховання [1, с. 24].

Щоб успішно оволодіти оптимальним вибором методів і прийомів навчання, слід глибоко осмислити склад, структуру, функції кожного з них і можливості застосування.

Методика проведення занять у ВНЗ вимагає переходу від методів “пасивного вивчення мови” до “активного”. Цього можна досягти такими шляхами: 1) спостереженням і аналізом власне українських слів у текстах українознавчого характеру; 2) перекладом власне української лексики і фразеології російською мовою; 3) добором до російських слів і виразів власне українських відповідників; 4) роботою з міжмовними омонімами; 5) опрацюванням специфічної української термінології.

Зміст та структура навчання професійної лексики мають бути спрямовані на виконання головного завдання – оволодіння словниковим запасом, достатнім для професійної діяльності студентів певної галузі знань. Матеріали, використані на заняттях з певного фаху, мають сприяти виробленню у студентів навичок самостійно працювати над засвоєнням норм технічної лексики.

Технічні тексти потрібно перекладати абсолютно точно. Студенти легко читають їх, бо в них багато знайомих технічних термінів. Однак ця легкість поверхова. Викладачеві зі студентами доводиться багато працювати над ними, і

тому потрібний чималий досвід роботи на певному факультеті. Коли, наприклад, йдеться про фізичний факультет, студентам необхідно прочитати зразки літератури з різних розділів фізики, механіки, радіотехніки, ознайомитися з математичними термінами, деякими латинськими і грецькими назвами, а також засвоїти ряд термінів з усіх цих галузей фізики з точним розкриттям їх значення.

Мовна специфіка наукового стилю визначається великою кількістю термінів, серед них є власне українські, запозичені з інших мов, які обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності [2, с. 5].

Ознайомлення з власне українською лексикою розпочинається з опрацювання термінів. Візьмемо для прикладу широко відомий у техніці термін “сорочка”, що означає ізолювану порожнину в машинах і апаратах, призначену для циркуляції охолоджуючого чи обігриваючого середовища (рідини або газу). Це основне його спеціальне значення. Крім того, слово “сорочка” означає верхній шар, оболонку. У дев’яти слов’янських мовах це науково-технічне поняття порожнини відтворюється майже спільним образом – назвою одягу. Професор Винокур Г. О. вказував на те, що, незважаючи на теоретичні вимоги до терміна як до абсолютно нейтрального, однозначного; на практиці – спеціальні терміни далеко не завжди вільні від двозначності, про що свідчить наведений вище приклад.

У наш час, період бурхливого розвитку науки і техніки, в кожній країні проблема уніфікації та інтернаціоналізації термінології набуває великого значення. Дуже зручно, коли не тільки поняття, але й терміни у двох мовах відповідають один одному (наприклад, за ознакою, що відбита в термінах, за звуковим складом терміна, написанням). Прикро, що іноді в українській термінології трапляються невдалі, невинуваті випадки запозичень і пристосувань слів. Завданням викладача є старанний добір зразків технічних текстів і опрацювання зі студентами мінімуму словникового запасу, без якого їм буде важко читати науково-технічну літературу. Корисним видом самостійної роботи студентів вищого технічного навчального закладу є письмові та усні перекази наукових статей, уривків технічних текстів. Одним із головних завдань навчання перекладу професійного значення студентів ВНЗ є засвоєння якнайбільшої кількості лексичного матеріалу (окремих слів, лексичних сполучень, фразеологічних зворотів). Студентів треба вчити критично оцінювати лексичний матеріал тексту, самостійно визначати, які слова необхідні для активного чи пасивного вжитку, а які лише для розуміння змісту прочитаного.

Роботу над розвитком мовлення студентів необхідно організовувати з перших занять, добираючи такі методи і види вправ, які впливатимуть на засвоєння власне української лексики і фразеології. Для цього крім таких методів активізації мовлення, як спостереження над мовою, необхідно застосовувати заучування напам’ять формул мовної етики, що використовується у щоденному розмовному мовленні. Студенти охоче вивчають напам’ять короткі, цікаво написані тексти про щоденні справи – діалоги, картки, в яких широко представлені специфічно українські слова і вирази [6, с. 172].

Велике значення має урахування профілю навчального закладу, характер майбутньої діяльності фахівця, це вимагає формувати світогляд не як пізнавально-теоретичний, а в більшій мірі як практичний компонент особи, так як студенти, вивчаючи конкретний матеріал зі спеціальності, не усвідомлюють його з точки зору широкого світогляду [4, с. 28].

Важливо для викладача там, де є для цього можливість, пов’язати свій предмет з виховними проблемами, прагнути прищепити майбутнім фахівцям імунітет проти технократичного мислення, навчати їх бачити свою спеціальність у зв’язку і взаємодії з усіма сферами життя суспільства [5, с. 184].

Оскільки мова як навчальний предмет має логічну структуру, основу якої складають мовні поняття, потрібно при мовленні встановити наскрізні міжпонятійні зв’язки. Це дає змогу посилити розвиваючу функцію методів навчання. Кожному методу відповідають ті чи інші прийоми навчання. Їх можна поділити на дві групи: дидактико-методичні та предметні. Прийоми першої групи – це методичні різновиди, що ведуть до засвоєння нового матеріалу. Вони мають відповідати меті, етапу, методу навчання. До них належать різноманітні прийоми

пояснення, включаючи зіставлення, аналіз, узагальнення, систематизацію знань. Серед навчальних прийомів можна виділити, за Успенським М., прийом зіставлення, зазначаючи, що він не пов'язаний з певним мовленнєвим методом і є універсальним. Зіставлення як методичний прийом використовується для корекції знань студентів технічного профілю.

До предметних прийомів належать усі ті, що конкретно пов'язані з певною темою і визначаються нею. Прийом з'ясування значення слова за допомогою тлумачного словника технічних термінів та міні-словників. Міні-словники допоможуть у виборі тих слів, які об'єктивно оцінюватимуть студента, як соціуму, його ділові та моральні якості; характеризуватимуть відносини між організаціями, підприємствами, установами; точніше розкриватимуть зміст текстів, з якими мають працювати студенти – майбутні фахівці технічної галузі знань.

Навчальний переклад є засобом навчання культури мовлення і має застосовуватися разом з іншими завданнями для засвоєння матеріалу, розвитку мовленнєвих умінь і навичок студентів вищих технічних навчальних закладів.

Вихід української мови на міжнародний рівень завдяки зовнішньоекономічним зв'язкам ставить перед викладачами вишу, які працюють над навчальним перекладом, завдання: вести пошуки семантичних відповідників у мові перекладу.

Переклад термінів без знань цілого "поля", до якого вони відносяться, неможливий. Треба йти від конкретного лексичного значення терміна до його семантики, потім уточнити його термінологічну віднесеність, після цього встановити його функціональну сполучуваність: у вихідній мові, а потім – у мові перекладу.

При перекладі термінів із загальною семантикою варто звернути увагу на його сполучуваність з терміном функціонального значення, тобто переклад терміна відбувається спочатку на рівні "поля-словосполучення-терміна", що забезпечує адекватність перекладу.

Термін може бути однослівним (іноді це складне слово) або являти собою специфічну групу лексем, у складі якої є ключове слово (ядро), одне чи два значення (інколи з прийменником), що уточнюють, модифікують, поширюють смисл терміна. Іноді кількість означень, включених до терміна, "велика", що спонукає утворення терміна у скорочення або абревіатуру.

Для розуміння й перекладу тексту професійному перекладачеві науково-технічної та науково-популярної літератури недостатньо знань зі сфери термінології та спеціальної лексики. Йому треба володіти усіма багатствами мов, з якими доводиться мати справу. Тому варто постійно вдосконалювати перекладацькі навички у різних сферах спілкування, коли доводиться постійно переходити з мови на мову. Поповнення термінофонду національних мов здійснюється за рахунок термінологізації не лише слів, але й цілих словесних комплексів, що утворюють так звані багатокomпонентні терміни. Багатослівні найменування разом з іншими типами термінів формують певні системи у складі національних мов. "Наявність у складі терміна мовного субстрату дає підставу стверджувати, що всі вимоги до терміна (однозначність, точність, стислість, логічність, правильність) однаково повно можуть бути задоволені в ідеалі. Щодо вимог стислості та точності, то вони, як свідчить термінологічна практика, нерідко перебувають у певній взаємній опозиції" [2, с. 65], іноді заради вимоги стислості доводиться нехтувати вимогою точності, і навпаки. Головним, звичайно, є те, щоб термін був якомога точним, зрозумілим за семантикою не лише вузькому колу спеціалістів. Це підтверджує факт появи останніми роками багатокomпонентних найменувань не у сфері функціонування, але й у сфері фіксації термінів.

За своєю структурою багатокomпонентні терміни є вільними синтаксичними конструкціями, які творяться поєднанням повнозначних і службових слів. Водночас їх семантика характеризується цілісністю.

Завданням перекладу має стати якщо не пряме відтворення особливостей структури тексту, то викладання їх функції шляхом використання аналогічних засобів вираження думки. Перспективою навчального перекладу має стати методика роботи з науково-технічними текстами, а саме: редагування науково-технічних текстів, аналіз лексичних та семантичних особливостей технічного тексту.

Література

1. Мацько Л. Українська мова у вищій школі України / Л. Мацько // Дивослово. – 1996. – №11. – С. 24-26.
2. Михайлишин Б. П. Типи та особливості українських багатокомпонентних термінів образотворчого мистецтва / Б. П. Михайлишин // Теорія та прагматика термінологічної лексики : Тези доповідей Республ. наук.-метод. конф. – К. : УМК ВО, 1991. – С. 65–66.
3. Онуфрієнко Г. С. Проблеми формування культури професійно-службового вербального спілкування в системі сучасної вищої школи / Г. С. Онуфрієнко // Сучасні проблеми підготовки інженерних кадрів: Збірник праць наук.-метод. конф. – Запоріжжя: ЗНТУ, 1997. – С. 33-35.
4. Павлов Д. Деякі питання виховання студентів в учбовому процесі / Д. Павлов // Тези доповідей та виступів на Всеукраїнській науково-практичній конференції.– Херсон: ХДУ, 1998. – С. 28.
5. Тоцька Н. Засвоєння ткацької лексики української мови студентами технічного вузу / Н. Тоцька // “Південний архів”: [збірник наукових праць]. Філологічні науки. Випуск 1.– Херсон: ХДУ, 1998. – С. 184.
6. Тоцька Н. Шляхи засвоєння власне української лексики і фразеології студентами технічного вузу / Н. Тоцька // Актуальні проблеми розбудови національної освіти: [збірник науково-методичних праць]. – Херсон: Пілотні школи, 1997. – С. 172.

УДК 811.111:378.147

INTRODUCING PROBLEM –BASED LEARNING INTO ESP CONTEXT

Fomenko N. S.

Стаття присвячується проблемному методу навчання англійській мові для спеціальних цілей. Описується метод “case study”, як форма проблемного навчання у професійному спілкуванні. Пропонується організація занять з використанням даного методу, система оцінювання рішення проблеми кейсу. Ключові слова: проблемний метод, метод “case study”, спеціальні цілі, проблемна ситуація, засоби вирішення проблеми.

Статья посвящена проблемному методу обучения английскому языку для специальных целей. Рассматривается метод “case study” как форма проблемного обучения. Предлагается организация занятий с использованием метода “case study” и система оценивания решения проблемы кейса. Ключевые слова: проблемный метод, метод “case study”, специальные цели, проблемная ситуация, способы решения проблемы.

The paper is devoted to the problem-based teaching English for Specific Purposes. The method of “case study” is a form of problem method. The organization of classes with applying this method and assessment of problem solution are proposed. Key words: problem-based method, method of “case study”, special purposes, problem situation, ways of solving problem.

Actuality of the research. Rapid changes in the life of our society and the modern world have outlined new trends in the development of the English language teaching/learning process. Teaching English for Specific Purposes (ESP) has become one of the main concerns of teaching English at Universities aimed at meeting the requirements of the current situation to provide such a level of language training which will allow University graduates to compete successfully on the labour market.

The paramount importance attached to teaching ESP to university students calls a number of changes in the organization of a teaching process, in a lesson format itself.

The last studies analysis. There is a good deal of researchers who have contributed to the problem-based learning in ESP content. Different forms of problem teaching are discussed in the works of researchers. Teaching English for Specific Purposes are touched in the works of L. V. Barabanova, O. S. Voznyuk, P. Oliva, T. Hutchinson, M. Ellis. Involving role play activity in the teaching process for the development of communicative competence in speaking is concerned in the works of C. Livingstone, W. Littlewood, K. Jones. Problem-based teaching in reading and speaking, project method and method of “case study” are discussed in the works of G. I. Borodina, Y. N. Kalmikova, Y. V. Musnitskaya, H. S. Polat, D. Gouran, D. Easton. However only few investigations have focused on the method of “case study” in non-case environment in teaching ESP. This method is not fully developed and introduced.

The purpose of the paper is to describe the method of “case study” and its applying in ESP learning. To achieve this aim it is necessary to solve the following tasks:

- to determine the principles of organization of “case-study” learning;
- to determine requirements for the material selection for cases;
- to determine assessment forms for the solution of the problem;
- to determine conditions for creating problem-based situations;
- to determine stages of case study at the lesson.

General information synopsis. Problem-based learning (PBL) is an instructional method characterized by the use of “real world” problems as a context for students to learn critical thinking and problem solving skills, and acquire knowledge of

the essential concepts of the course. Problem-based method also offers numerous possibilities for developing various language skills.

The selection and development of situations and their inherent problems is crucial to the success of the approach. A critical factor in the success of problem-based method is the problem itself. The effective problem should be interesting, motivating and relevant to the professional field connected with real life situation. It should stimulate cooperation between learners as an essential element of the problem-solving process and engage higher order thinking.

Planning process in PBL commonly involves the following steps:

- identifying and defining the problem;
- formulating questions and queries;
- identifying current knowledge (how much students know about the problem);
- identifying learning needs;
- distributing assignments among the group;
- research (using different sources for research and exchanging ideas during meetings);
- discussion and evaluation of the information gathered and deciding if there is enough to argue their situation and present it.

PBL implies integration of students' professional knowledge and knowledge of English. For this reason the importance of the subject teacher's cooperation is undisputed. The subject teacher should act as an advisor and designer of the problem (or case) helping students to formulate it in such a way that basic knowledge will be structured around the situation likely encountered in professional world.

The primary role of language teacher is to teach language skills which can be integrated into PBL practice. PBL offers numerous possibilities for language teacher to introduce alternative forms of teaching (role-play, simulations, giving input whenever necessary) and to give students support in development of communication skills which being a transferable type will always come handy for students in real world of work in future. Among interpersonal skills necessary for students when they work at the project the most essential are listening giving and receiving feedback, creative and critical thinking skill, conducting meetings and negotiating, evaluating, persuading, problem-solving and decision-making, cooperation, leadership, time management, ability to work in team. Teaching these skills is the challenge to the language teacher.

The context for learning in PBL is highly specific. It serves to teach content by presenting the students with a real-world challenge. Teaching content through skills is one of the distinguishing features of PBL. In PBL students learn the content as they try to address a problem. Unlike the case with traditional course papers when the subject is defined for students, for PBL they choose the problem to investigate on their own.

PBL is certainly most effective when students are familiar with their profile, but we believe that PBL should not be used only with senior students. It may also be rewarding with junior students though they will be more dependent on their teacher. Choice of the subject should be relevant to their current knowledge and experience. At the initial stage students may simply be taught the learning format of PBL and train job-related skills so that in their senior courses they could add business awareness to that prior knowledge for learning new concepts.

Good performance in PBL situation is not a sum of skills and abilities. Much work is done by the students outside the class which the teacher cannot see and monitor. In PBL environment traditional methods of assessment (when teacher is the only assessor) do not work. For this reason assessment process in PBL environment should focus on two strands: the product strand and the process strand.

In the product strand the products assessed are the written report and the group oral presentation. For this purpose several models of rating scales can be developed. In the process strand we assess the quality of student's involvement in terms of his contributions to the learning process and personal improvement. Mechanisms of process assessment are self-and-peer-assessment questionnaires and records of meetings. Self-assessment widens the perspectives of both teacher

and learner. Peer-assessment is motivational tool awareness building tool for possible weaknesses and of what is going on in the group.

In our paper we dwell on the one form of the problem-based teaching “case study”. Cases have been used in the business history and economics programs in many high schools for a number of years. Case contains a set of theoretical material, practical tasks, tests, additional and questionair material, simulations and computer models.

The case studies are based on realistic problems or situations and are designed to motivate and actively engage students. Every case discussion must be linked to the topic studied. Students use the language and the communication skills which they have acquired while working through the topic. Typically students are involved in discussion problem proposed and recommending solutions through active group work. All of the case studies must be developed and tested with the students and designed to be easy to present and use.

Organization of classes on the bases of “case study” method includes the following stages [3, p. 45]

1. Organizational stage: teacher’s commentary on case materials student acquaintance with the content of the case.

2. Working stage: students study the case in detail assume the position for the problem of the case analyze the problem, propose and asses alternative decisions.

3. Final stage: learners reporting, discussion of the problem, teacher’s commentaries teacher’s assessment, written task to the problem discussed.

One of the difficult questions in using “case study” method is the selection of suitable materials. To organize work with a case a teacher should select the material corresponding to the criteria [5, p. 101-102]:

- authenticity,
- exactness,
- novelty,
- completeness.

Creating problem-based situation depends on the principles to be strictly adhered:

- the problem should correspond to the level of students’ knowledge;
- the involvement of the whole group in the solution of the problem;
- consideration of time allowing for the solution of the problem, this factor affects the thinking ability of students [1, p. 25], [3].

As an example we’ll give the case for study and discussion [1, p. 32]

Panglossia

The tropical island state of Panglossia lies in the centre of the Pacific Ocean, close to the Equator. Thanks to cool but gentle sea breezes its climate is pleasant and healthy. Until now the 200,000 islanders have lived from fishing, agriculture and a little tourism. Half the population lives in small villages on the north and south coasts, the other half live in the three main towns. Now that oil has been discovered off the east coast of the island, the government wishes to make Panglossia into “the best of all possible worlds”.

Work as 3 committees. Each committee will be discussing a different aspect of the island’s future, and producing a report. Committee A should look at activity a), committee B at activity b), committee C at activity c).

a) Your committee is responsible for BUILDING: this includes housing and public buildings like schools and sports centres. Work out a plan for the island’s future building programme. Prepare a brief report to inform the other committees about your plans.

At present there is a primary school in each of the main towns but there is only one secondary school (at Alphaville). Most of the people live in small one-storey houses without modern conveniences.

b) Your committee is responsible for TRANSPORT. Work out a plan for the island’s future system incorporating air, rail, road and sea transport. Prepare a brief report to inform the other committees about your plans.

At present there is a small airfield at Alphaville but no deepwater port. There are no railways and no good roads, so most of the population travel by small boat or on foot.

c) Your committee is responsible for COMMERCE: this includes manufacturing industry, banking and tourism. Work out a plan for the commercial future of the island. Prepare a brief report to inform the other committees about your plans.

At present the main industries are fish canning and coconut oil production. The few tourists who visit the island appreciate its unspoilt character and the friendliness of the natives. There are no first-class hotels. Although Panglossia is a tax haven, relatively few international companies have taken advantage of this so far.

Conclusion and further research prospects. Problem-based learning is a shift from developing traditional language skills to developing job-related knowledge and skills young people will need to successfully realize wide opportunities today's information society and new knowledge-based economy offer.

The key methods used in PBL is that of "case study", when food for thought is a set of data (business documents, mass media publications, ads, scripts of conversation, etc.), containing background information about the problem to be solved. Through a range of individual and group activities like discussion, presentation, meeting, negotiation, etc. learners are supposed to find a solution to the targeted problem and present it in the particular written or oral form (a report, a presentation). It is important to emphasize that the method of solving problem situations in groups gives wide opportunities to develop skills in communicative competence in reading, speaking, listening and writing, besides students learn to express their opinion, to work in teams and to come to a compromise.

In future it is planned to work out cases in marketing, management and finance which improve not only students' business language skills but teach students to solve business problems by means of a foreign language.

References

1. Зубкова Е. В. Business studies: учебное пособие по английскому языку для экономических вузов/ Е. В. Зубкова. – М.: Инфотех, 2008. – С. 149.
2. Albanese M. A. and Mitchell S. Problem-Based Learning/ M. A. Albanese and S. Mitchell. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006 – 166 p.
3. Easton G. Learning from case studies/ G. Easton. – Englewood Cliffs, NJ: Pentice Hall, 1992 – 45 p.
4. Engel J. Not Just a Method But a Way of Learning. In The Challenge of Problem-Based Learning/ J. Engel. – New York: St.Martin's Press, 2001 – p. 78-95.
5. Gouran D. S. Discussion: The Process of Group Decision – Making/ D. S. Gouran. – New York: Harper and Row, Publishers, Inc. 2000. – 320 p.
6. Hutchinson T. English for Specific Purpose/ T. Hutchinson, A. Waters. – New York: Academic Press, 1997. – 200 p.

УДК 811.111'255

ПРОБЛЕМИ КОНТРОЛЮ УСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ З АРКУША МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Черноватий Л. М.

Стаття містить аналіз способів оцінювання усного навчального перекладу майбутніх філологів українською мовою з англійської і пропонує економний шлях згаданого оцінювання, що ґрунтується на урівноваженні головних параметрів цього виду перекладу.

Ключові слова: усний навчальний переклад з аркуша, майбутні філологи, українська та англійська мови, оцінювання, параметри оцінки.

Статья содержит анализ способов оценки устного учебного перевода будущих филологов с английского языка на украинский и предлагает экономную процедуру, которая базируется на основных параметрах этого вида перевода

Ключевые слова: устный учебный перевод с листа, будущие филологи, английский и украинский языки, оценивание, параметры оценки.

The article contains the analysis of assessing future philologists' interpreting from English into Ukrainian and offers an economical way of the said assessment basing upon its main parameters.

Key words: sight interpreting in the classroom setting, future philologists, English and Ukrainian languages assessment, assessment parameters.

Ефективне оцінювання навчальних перекладів студентів має ґрунтуватися на визначенні ступеня відповідності головних суттєвих ознак у тексті перекладу (ТП) інтенції автора тексту оригіналу (ТО).

Діапазон наявних підходів до оцінювання перекладів є досить широким і нерідко ґрунтується на суб'єктивних критеріях, тому пошук шляхів удосконалення такого оцінювання пояснюється, з одного боку, спробами добитися його ефективності, а з іншого – намаганням підвищити об'єктивність згаданих критеріїв. Проте на сьогодні цей пошук навряд чи можна вважати закінченим, оскільки запропоновані "об'єктивні" критерії (наприклад, "еквівалентність реакції рецепторів ТП реакції адресатів ТО", "розуміння наміру автора ТО" чи "загальна ефективність процесу комунікації", [1]), розглядаються іншими [6] як не менш розмиті, ніж ті, що притаманні суб'єктивному підходу. Намагання оцінювати переклад на рівні тексту [7], навпаки, оголошується [6] надмірно запрограмованим. Спроби оцінювати, ґрунтуючись лише на розгляді ТП з точки зору функції останнього в системі літератури мови перекладу [8] є непридатними для оцінювання усного перекладу (УП), а заміна поняття "еквівалентність" поняттям "адекватності" [9] може спричинити посилення ролі суб'єктивного чинника з причини розмитості змісту згаданих термінів.

Багатообіцяючим може стати функціонально-прагматичний підхід [5], де типи перекладацьких помилок ґрунтуються на співвідношенні ТО та ТП. Перший з таких типів враховує розбіжності в межах функціональних аспектів (*dimensional mismatches*), це – прагматичні помилки, що стосуються користувачів мови та її вживання у мовленні. Другий же ґрунтується на розходженнях поза межами функціональних аспектів (*non-dimensional mismatches*), тобто ці помилки пов'язані з передачею денотативного значення компонентів ТО й недодержанням норм мови перекладу в різних її сегментах [5, с. 199].

Таким чином, виходячи з викладеного вище, можна зробити висновок, з одного боку, про наявність різноманітних підходів до вирішення поставленої проблеми, а з іншого – про відсутність економної й ефективної методики оцінювання усних навчальних перекладів, що й пояснює *актуальність* даної проблеми. *Об'єкт* дослідження ми обмежили контролем рівня умінь УП (з аркуша) англо-мовних галузевих текстів українською мовою, а *предмет* – способами згаданого

контролю. Вибір УП для дослідження пояснюється його особливостями, порівняно з письмовим (див., зокрема [2; 3; 4]). Метою дослідження є розробка економічної й ефективної методики оцінювання усних навчальних перекладів.

Розглянемо практичні аспекти оцінки УП. Далі подається текст англomовного ТО з громадсько-політичної тематики (“Європейський Союз”) та його переклад з аркуша українською мовою студенткою англійського перекладацького відділення (п’ятий семестр навчання) Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. У першій колонці показано ТО, в другій – очікуваний переклад, а в третій – фрагмент реального ТП згаданої студентки. В ТП курсивом позначені мовні помилки, пробілами – паузи у мовленні, напівжирним шрифтом – зміни або втрати змісту ТО. Проаналізуємо ТП за реченнями у його порівнянні з ТО. (речення 1 і 2 перекладено правильно, а тому їх було вилучено з аналізу).

<p>3. <i>The Court's job is to check that EU funds, which come from the taxpayers, are properly collected and that they are spent legally, economically and for the intended purpose.</i></p>	<p>Він перевіряє, аби доходи, належні Союзу від сплати податків, надходили у повному обсязі та витрачалися відповідно до закону, економічно виправдано й на ті цілі, для яких вони призначалися.</p>	<p>Головною.. <i>працею</i>.. цього суду є перевірка європ...__ фондів Європейського Союзу, до яких <i>поступа</i>...__ до яких поступають гроші від...__ платників податків та...__ які...__ <i>поступають</i> <i>легально</i>.. __. та витрачаються <i>легально</i> й економічно виправдано та у__ у потрібних цілях.</p>
---	--	---

Відносно складна синтаксична структура речення спричинила зниження якості перекладу – у цьому реченні спостерігаємо дев’ять невмотивованих пауз, які свідчать про проблеми з оформленням ТП, дослівний переклад (передача *job* як “праця” замість “функція”, *legally* як “легальний” замість “що відповідає закону”), мовні недоречності (“поступають” замість “надходять”), які проте не спричиняють змін чи втрат суттєвої інформації ТО.

<p>4. <i>It has the right to audit any person or organization handling EU funds.</i></p>	<p>Суд має право здійснювати аудит будь-якої особи чи організації, що розпоряджаються фондами ЄС.</p>	<p>Також цей суд має право аудіювати <i>персону</i> чи...__ аудіювати людину чи організацію, яка знаходиться під впливом європейських фондів</p>
--	---	---

Зрослий обсяг зусиль, спрямований на одночасну обробку інформації ТО та оформлення ТП, призводить до інформаційних помилок у реченні 4, де спостерігається змішування схожих за формою слів (*audit* та *auding*), внаслідок чого “аудит” замінюється на “аудіювання”, що, разом з невірним тлумачення слова *handling*, спричинює появу звороту “організацію, яка знаходиться під впливом європейських фондів” замість “організації, що розпоряджаються фондами ЄС”, внаслідок чого зміст речення 4 в ТП суттєво змінено.

<p>5. <i>The Court has one member from each EU country, appointed by the Council for a renewable term of six years.</i></p>	<p>До складу Суду входять по одному члену від кожної країни-члена ЄС, які призначаються Радою на шестирічний поновлюваний термін.</p>	<p>Суд у європей... __у кожній європейській країні...__ прис...__ є присутнім один із членів суду, який...__ який займає цю посаду... який вибирається комі...__ комітетом..__ на.. __ термін... __ від шести років</p>
---	---	---

Психологічний тиск, під яким перекладачка знаходилась під час тлумачення речення 4, ймовірно, виявився завеликим і вплинув на якість її перекладу речення 5, яке, хоча й є складнопідрядним, однак не відзначається особливою проблемністю. Проте у головному реченні спостерігається необов’язкова зміна підмета із збереженням інших зв’язків, внаслідок чого маємо переклад “у кожній європейській країні є присутнім один із членів суду” замість “до складу суду входять по одному члену від кожної країни”, що разом із помилками при передачі

підрядного речення – безпідставною зміною органу, що призначає суддів (“комітет” замість “Ради Європи”) та пропуску важливого означення *renewable*) – спричинює суттєві зміни змісту ТО в ТП.

6. <i>The members elect one of their number as President for a renewable term of three years.</i>	Президент обирається на трирічний поновлювальний термін членами Суду зі свого складу.	Члени вибирають...___ Члени вибирають одного з представників як голову комісії терміном на три роки.
---	--	--

Речення 6, хоча й просте за структурою, викликало труднощі, очевидно, пов’язані з впливом змісту вже витлумачених речень 3-5. По-перше, одні й ті самі члени Суду називаються в межах одного речення по-різному (“члени” й “представники”), що може бути джерелом невизначеності в адресатів ТП, які, вірогідно, будуть сприймати їх як різні групи. По-друге, “президент” перекладається як “голова”, що могло б бути прийнятним, якби не відбулася одночасна невинуватна заміна “суду” на “комісію”, внаслідок чого “президент Суду” перетворився на “голову комісії”. Враховуючи, що жодна “комісія” досі не згадувалася, подібна заміна однозначно спричинить втрату змісту ТО в ТП. У цьому реченні також, як і в попередньому, пропущено означення *renewable*, яке, відповідно, відсутнє в ТП.

7. <i>The Court's main role is to check that the EU budget is correctly implemented - in other words, that EU income and expenditure is legal and above board and to ensure sound financial management.</i>	Головною функцією Суду є контроль за виконанням бюджету, тобто, забезпечення законності й прозорості усіх фінансових операцій, що стосуються надходжень та витрат ЄС, з метою забезпечення ефективного фінансового управління.	Головна...___ головна задача суду – перевіряти європейський...___ перевіряти () бюджет Європейського Союзу чи, іншими словами, доходи Європейського Союзу, які повинні бути легальними та прозорими та...___ враховувати фінан...___ фінансове положення.
---	--	---

Хоча речення 7 має складнішу, у порівнянні з попереднім, синтаксичну структуру, воно витлумачено загалом задовільно, якщо не рахувати пропуск слова *expenditure* (“витрати”), що компенсується генералізацією (“перевіряти бюджет”), за рахунок якої пропущене слово імпліцитно включається до поняття “бюджет”, а також нездатність інтерпретувати словосполучення *ensure sound financial management* (перекладено як “враховувати фінансове положення” замість “забезпечити ефективне фінансове управління”), яке можна віднести до другорядної інформації, що не має суттєвого впливу на зміст ТП. Проблеми з тлумаченням цього словосполучення, вірогідно, пояснюються незнанням відповідного значення слова *sound*, про що також свідчить наявність двох невмотивованих пауз на цьому відтинку тексту.

8. <i>To carry out its tasks, the Court investigates the paperwork of any person or organization handling EU income or expenditure.</i>	Для виконання цих завдань, Суд розглядає та аналізує звіти усіх приватних осіб та організацій, що причетні до доходів чи витрат ЄС.	Щоб... щоб запобігати цій потребі, суд перевіряє... <i>бумаги</i> людей та організацій, чиїх.. ___ яких..___ фінанси яких поступають до Європейського Союзу.
---	---	--

Зміст речення 8 суттєво змінено з причини безпідставної антонімічної заміни звороту “для виконання цих завдань” (*to carry out its tasks*) на “щоб запобігати цій потребі”, а також невдалого витлумачення звороту, що містить слово *handling* (яке вже було джерелом труднощів при перекладі речення 4): переклад *organization handling EU income or expenditure* як “організацій, що причетні до доходів чи витрат ЄС” замість “організацій, фінанси яких надходять до ЄС”. У цьому ж реченні помітний стрес перекладачки, індикаторами якого є

невмотивовані паузи та мовні помилки (“*цій*” замість “*цій*”, “*бумаги*” замість “*звіти*”).

9. <i>It frequently carries out on-the-spot checks</i>	Суд часто проводить перевірки на місцях.	Також він <i>підкується</i> про те, щоб усі справи були розглянуті на місці.
--	--	---

Речення 9 викликало труднощі, пов'язані з неврахуванням контексту, внаслідок чого перекладачка вдалася до генералізації: замість “суд часто проводить перевірки на місцях” запропоновано варіант (“він (суд) *підкується* про те, щоб усі справи були розглянуті на місці”), що створює небезпеку невірною розуміння адресатом, оскільки “часто” не означає “завжди” (“усі справи”), а “перевірки” – не значить “усі справи”.

10. <i>Its findings are written up in reports which bring any problems to the attention of the Commission and EU member state governments.</i>	Результати розслідувань викладаються у письмових звітах, в яких увага Комісії та урядів країн-членів повертається до певних проблем	Їх <i>ісслідування</i> записуються у... ___ у звіті, які... ___ у звіті, які в разі якоїсь потреби звертаються до Комісії Європейського Союзу, де присутні усі... члени уряду.. урядів.
--	---	--

Ускладнена синтаксична структура речення 10 спричинила нездоланні проблеми при перекладі підрядного речення, вірогідно викликані втомленістю перекладачки й очікуванням закінчення перекладу. По-перше, слід відзначити невдалий вибір сполучного слова “які” для приєднання підрядного речення до головного, що не узгоджується з жодним словом у головному реченні. Це позбавило підрядне речення підмета, внаслідок чого незрозуміло, хто звертається до комісії. По-друге, в ТО знаходимо зворот “привертати увагу Комісії” (*bring... to the attention of the Commission*), а не “звертатися до комісії”. По-третє, перекладачці не вдалося правильно витлумачити атрибутивно-препозитивну конструкцію *EU member state governments*, з якої вона вилучила два елементи, змінивши при цьому означення й означуване (“члени урядів” замість “уряди країн-членів ЄС”). Відповідно, можна констатувати значні зміни суттєвого змісту у перекладі речення 8, порівняно з ТО.

Проаналізуємо тепер ТП за трьома головними параметрами оцінювання усного перекладу.

Збереження головного змісту ТО. Цей параметр оцінюється за відсотком збереження згаданого змісту, що не просто точно обчислювати, а тому можна використовувати поняття “блок інформації”, який можна визначити як слово або словосполучення, що сукупно передає певні поняття. У реченнях 1 і 2 усі п'ять блоків інформації ТО збережені в ТП. Речення 3: головна інформація – 5 блоків: *Court's job, check, that funds: properly collected, properly spent*; додаткова інформація – 5 блоків: *EU (funds), which come from the taxpayers (funds), legally (spent), economically (spent,) for the intended purpose (spent)*. Збережено в ТП усі 10 блоків. Речення 4: головна інформація – 4 блоки: *Court, (right to) audit, anyone (person or organization), handling EU funds*; невдала інтерпретація блоків 2 і 4 спричинила втрату усієї інформації в цьому реченні, оскільки навіть збереження блоків 1 і 3, не допомагає адресату зрозуміти зміст речення. Речення 5: головна інформація – 5 блоків: *Court, one member, from one country, appointed, for six years*; додаткова інформація – 3 блоки: *EU (country), by the Council, renewable term*. Збережено 4 блоки головної та 1 блок додаткової інформації. Речення 6: головна інформація – 5 блоків: *members, elect, one of their number, President, for three years*; додаткова інформація – 1 блок: *renewable term*. Збережено в ТП 3 блоки головної інформації, однак зміна ключових даних стосовно того, кого ж вибирають члени суду, може спричинити викривлення змісту усього речення. Речення 7: головна інформація – 4 блоки: *Court's role, check, budget, implemented*; додаткова інформація – 10 блоків: *main (role), EU (budget), correctly (implemented), EU income is legal, EU income is above board, EU expenditure is legal, EU expenditure is above board, ensure management, sound (management), financial (management)*. Збережено в ТП усі блоки головної інформації, хоча один з них (*implemented*) – імпліцитно, і 4 блоки додаткової інформації. Речення 8:

головна інформація – 4 блоки: *Court, investigate, anyone, handling EU funds*; додаткова інформація – 5 блоків: *To carry out its tasks, paperwork, person or organization, income, expenditure*. Збережено в ТП блоки 3 та 5 головної (останній блок звужено лише до доходної частини бюджету) та 3 блоки додаткової інформації. Речення 9: головна інформація – 3 блоки: *Court, carry out, checks*; додаткова інформація – 2 блоки: *frequently, on-the-spot*. Невдало застосований прийом генералізації (див. аналіз речення 9 вище) спричинив суттєву зміну змісту цього речення, внаслідок чого інформація з нього не збереглася в ТП. Речення 10: головна інформація – 4 блоки: *reports, bring to the attention, Commission, governments*; додаткова інформація – 4 блоки: *findings, written up, problems, EU member state (governments)*. Збережено в ТП 3 блоки головної та 2 блоки додаткової інформації, однак невдалий вибір сполучного слова (див. аналіз речення 10 вище) та зміна дієслова-присудка разом з введенням нового підрядного речення (“де присутні”...) ставить під сумнів можливість правильної інтерпретації перекладу цього речення адресатами.

Таким чином, в ТО нами було виявлено 39 блоків інформації, що несуть його головний зміст, з яких у ТП виявлено 24,5 блоків. Абстрагуючись від додаткової інформації ТО, нескладно підрахувати, що ступінь збереження головного змісту ТО в ТП становить 63%. Виходячи із 100-бальної шкали, в якій питома вага збереження головного змісту ТО становить 70%, можна вирахувати кількість балів, яку заробила студентка за той параметр перекладу, що аналізується. Цей показник становить $(63 \times 0,70)$ 44,10 бали.

Правильність мовного оформлення ТП. Якщо оцінювати загальну правильність мовлення українською мовою даної студентки, то вона загалом досить задовільна. Фонетично вона знаходиться близько показника 90, тобто відповідає оцінці “відмінно”. У граматичному відношенні можна говорити про випадки синтаксичної та морфологічної неузгодженості, але вони є досить типовими для будь-якого непідготовленого говоріння і їх ймовірність посилюється в УП перекладачів-початківців, які зазнають значного психологічного перевантаження, одночасно виконуючи цілий комплекс дій, що стосуються двох мовних та поняттєвої систем. Цим же пояснюються й проблеми з викликом слів із пам’яті в умовах згаданої перевантаженості, коли викликаються схожі за семантикою слова з української чи іншої (у нашому випадку, російської) мови. Це обумовлює випадки дослівного перекладу без врахування контексту (наприклад, дослівна передача *Court’s job* як “праця суду” замість контекстного “функція суду”, *legally* як “легально” замість “відповідно до закону”, *person* як “персона” замість “особа”. До цієї ж категорії відноситься вживання схожих за семантикою, але невдалих у конкретному контексті слів (“поступають” (про кошти) замість “надходять”, “підключається” замість “займається”), а також спроби вживання російських слів, пристосовуючи їх до норм української мови (“бумаги” замість “папери”, “ісслідування” замість “дослідження”). Виходячи з того, що перелічених вище лексичних помилок було усього 10 на 190 слів ТП, можна, враховуючи й фонетичний та граматичний аспекти її мовлення, оцінити якість мовлення даної студентки, принаймні на оцінку “добре”, тобто на 80%. Таким чином, враховуючи питому вагу правильності мовлення в УП (20%), нескладно визначити кількість її балів за цей компонент $(80 \times 0,20)$, який складає 16 балів.

Зовнішнє враження від перекладу. Якість цього компоненту загалом визначається за ступенем плавності мовлення перекладача, яка забезпечується відсутністю невмотивованих пауз, повторів та самовиправлень. У тексті, що аналізується, виявлено загалом 29 випадків порушення правильності, що, враховуючи загальний обсяг ТП (190 слів), є досить значним показником (порушення плавності через кожні 6-7 слів у ТП). З іншого боку, враховуючи етап навчання та недостатню сформованість навичок та умінь УП, таку ступінь плавності можна оцінити як задовільну (70%) й, виходячи з питомої ваги даної характеристики мовлення в усному перекладі (10%), нараховуємо даній студентці $(70 \times 0,10)$ 7 балів за зовнішнє враження.

Таким чином, загальна оцінка студентки, усний переклад з аркуша якої розглядається, складається з 44 балів за збереження головного змісту ТО, 16 балів за мовну правильність та 7 балів за зовнішнє враження і становить 67 ба-

лів, що відповідає оцінці “задовільно” або “D” за шкалою, що застосовується в межах Болонської системи.

Процедура оцінки УП, як є відносно простою й займає не набагато більше часу, ніж звучання самого перекладу, зводиться до такого. УП студентів записується на звуконосії й оцінюється викладачем пізніше. Викладач виводить на екран комп'ютера ТО, слухає записаний текст ТП й робить певні позначки в ТО на екрані, наприклад, позначаючи червоним кольором на екрані монітора блоки ТО, які є пропущеними або спотвореними у ТП.

Для виведення загальної оцінки зручно користуватися заздалегідь підготовленою таблицею, зразок якої поданий далі. Кожен параметр спочатку оцінюється у відсотках, порівняно з ідеальним. Наприклад, якби наша студентка зберегла у ТП усю головну інформацію ТО, то в ТО на екрані комп'ютера взагалі не було б червоного кольору. Однак таке трапляється дуже рідко. У нашому випадку студентці вдалося зберегти лише 63% суттєвої інформації ТО. Це значення, що отримане шляхом ділення кількості блоків суттєвої інформації на загальну кількість її блоків у ТО, проставляється у відповідну графу таблиці (див. далі). Потім необхідно визначити такий же відсоток мовної правильності студента та ступінь плавності його мовлення. Останні визначаються за принципом загального враження. Наприклад, якщо викладач оцінює відповідний параметр як відмінний, то виставляє у потрібну графу значення від 90 і вище; якщо це оцінка “добре”, що тяжіє до “відмінно” – то від 80 до 89, а якщо “добре”, що тяжіє до “задовільно” – від 70 до 79. Так само “задовільно”, що тяжіє до “добре” оцінюється від 60 до 69, а “задовільно”, що тяжіє до “незадовільно” – від 50 до 59.

Приміром ступінь збереження головного змісту ТО могла бути оціненою у 63%, мовна правильність – у 80%, а зовнішнє враження – у 70%. Перемноживши ці значення на відповідні коефіцієнти в останній колонці, одержуємо значення в 67,1 балів, яке знаходиться в межах оцінки “задовільно” або “D” за шкалою, що застосовується у Болонській системі.

Параметри контролю	Ступінь реалізації (%)	Кількість балів
Збереження головного змісту	63	X 0,70 = 44,1
Мовна правильність	80	X 0,20 = 16
Зовнішнє враження	70	X 0,10 = 7
Усього балів		67,1

Регулярне застосування запропонованої методики оцінювання УП майбутніх філологів сприяє підвищенню його точності, оскільки у викладачів, внаслідок прослуховування значної кількості перекладів, виробляються інваріанти такого оцінювання, завдяки чому підвищується і його швидкість.

Робота з розробки та перевірки способів оцінювання рівня фахової компетенції майбутніх перекладачів знаходиться на початковій стадії, а отже навряд чи можна вважати згадану проблему вирішеною й, відповідно, *перспектива* подальших досліджень вбачається у пошуку шляхів удосконалення згаданого контролю.

Література

1. Найда Ю.К. К науке переводить. Принципы соответствий / Ю. К. Найда // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978. – С. 114-137.
2. Agrifoglio M. Sight Translation and Interpreting / M. Agrifoglio // Interpreting. – 2004. – Volume 6. – Issue 1. – pp. 43–67.
3. Brady M. Case Studies in Sight Translation / M. Brady // Aspects of English: Miscellaneous Papers for English Teachers and Specialists. – Udine: Campanotto, 1989. – pp. 141–243.
4. Ersozlu E. Training of Interpreters: Some Suggestions on Sight Translation Teaching / E.Ersozlu // *The Translation Journal*. – 2005. – Volume 9. – Number 4. – Режим доступу:
<http://accurapid.com/journal/34sighttrans.htm>.

5. House J. Contrastive Discourse Analysis and Misunderstanding: The Case of German and English / J. House // M. Hellinger and U. Ammon (eds) *Contrastive Sociolinguistics*. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1996. – pp. 345-361.
6. House J. Quality of Translation // *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* / J. House. – London: Routledge, 2001. – pp. 197-200.
7. Koller, W. The Concept of Equivalence and the Object of Translation Studies / W. Koller // *Target*. – 1995. – vol.1. – N2. – pp. 191-222.
8. Toury, G. Translation, Literary Translation and Pseudotranslation / G. Toury // *Comparative Criticism*. 1984. – N 6. – pp. 73-85.
9. Vermeer H. J. Skopos and Commission in Translational Action / H. J. Vermeer // *The Translation Studies Reader*. – New York, Routledge, 2000. – pp. 221-232.

УДК 378.147

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Шевченко І. В.

У статті розглядається питання навчання діалогічного мовлення в умовах змішаної форми навчання на факультетах іноземних мов вищих навчальних закладів України. Особлива увага приділяється необхідності використання електронних навчальних курсів у позааудиторний час.

Ключові слова: змішане навчання, електронний навчальний курс, діалогічне мовлення.

В статье рассматривается вопрос обучения диалогической речи в условиях смешанной формы обучения на факультетах иностранных языков высших учебных заведений Украины. Особое внимание уделяется необходимости использования электронных учебных курсов во внеаудиторное время.

Ключевые слова: смешанное обучение, электронный учебный курс, диалогическая речь.

The article discusses the problem of dialogic speech teaching in the conditions of blended learning at the Departments of Foreign Philology of higher education establishments in Ukraine. Special attention is paid to the need for e-learning courses in extracurricular time.

Keywords: blended learning, e-learning courses, dialogic speech.

Сучасне суспільство переживає значні зміни, пов'язані з переглядом низки наукових, політичних і соціальних положень. Вони відбуваються в усіх сферах людського життя, торкаються всіх суспільних інституцій, зокрема й освіти. У зв'язку з цим відбуваються зміни в системі освіти, які стали поштовхом для появи й розвитку різних моделей дистанційного навчання.

Історично дистанційне навчання виникло у 1840 році, коли Ісаак Пітман запропонував навчання через поштовий зв'язок для студентів Англії. У 1856 році Чарльз Тюссе та Густав Лангеншейдт розпочали викладання мови заочною формою у Німеччині.

Сьогодні дистанційна освіта – поширене явище у багатьох країнах світу, і з кожним роком її популярність зростає.

Не існує єдиного визначення для дистанційного навчання. Скоріше, існує багато підходів до розуміння цього терміна. Слід також зазначити, що поряд з терміном “дистанційне навчання” вживаються і такі терміни, як заочне навчання, домашня освіта, самостійне вивчення, відкрите навчання, незалежне навчання, екстернат, навчання на відстані тощо. Всі вони належать до однієї проблемної області, проте мають дещо різні відтінки значень.

Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи і здійснювався за умов низького рівня інформатизації українського суспільства, незначної кількості оснащення комп'ютерною технікою шкіл України та відсутності спеціалізованих методик дистанційного навчання [10, с. 122].

У 2000 році Міністерство освіти і науки затвердило “Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні”, яка передбачає створення в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти “протягом всього життя” та індивідуалізацію навчання при масовості освіти [1;2].

Із швидким розвитком мережі Інтернет перед освітніми установами відкрилися принципово нові можливості, пов'язані з упровадженням дистанційного навчання. Сучасні проекти дистанційного навчання дають змогу реалізувати такі переваги глобальних комп'ютерних мереж: великий обсяг доступної аудиторії,

оперативність оновлення матеріалу, високий ступінь зручності для користувача. Переваги дистанційної освіти очевидні: незалежність від географічного місцезнаходження студента та викладача, інтенсивне, але не обмежене часовими рамками спілкування учасників освітнього процесу, низькі вимоги для технічного забезпечення робочого місця.

Нині існує велика кількість різних визначень поняття дистанційної освіти. Згідно Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні та Положенню про Дистанційне навчання, затверджених Міністерством освіти і науки України, дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною й екстернатом, що реалізується переважно за технологіями дистанційного навчання.

Проблемі застосування дистанційного навчання у навчальному процесі вищих навчальних закладів приділили увагу багато вчених і практиків (В. Дивак, Н. Думанський, Т. Крамаренко, В. Попов, В. Трохименко та ін.)

На думку вчених, під дистанційним навчанням слід розуміти індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених одне від одного учасників навчання в спеціалізованому середовищі, створеному на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. У процесі дистанційного навчання використовуються дистанційні курси – інформаційні продукти, які є достатніми для навчання за окремими навчальними дисциплінами [6].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій передбачає перехід на новий рівень розумової, творчої комунікативної і виконавської діяльності і приводить до корінних змін у різних сферах людської активності.

Як свідчить досвід, через істотну різницю в рівні базової підготовки і індивідуальних здібностей студентів однаковий для всіх план навчального процесу, взятий за основу в традиційних системах дистанційного навчання, є оптимальним у кращому разі лише для 15-30% студентів: для одних він занадто напружений, для інших, навпаки, недостатньо інтенсивний. У результаті неефективно використовуються інтелектуальні й матеріальні ресурси як індивіда, так і суспільства [7]. На думку вчених О. Ляшенко та П. Федорука в таких умовах постає проблема адаптації дистанційного навчання до студента і створення адаптивного навчання.

За словами вчених, під адаптивним навчанням слід розуміти навчання, що враховує вікові, індивідуальні та інші особливості студентів. Адаптація може ґрунтуватись на інформації, зібраній системою в процесі навчання з урахуванням історії навчання кожного суб'єкта, бути запрограмована заздалегідь або бути комбінацією цих двох підходів.

Дослідники вважають, що адаптивна система дистанційного навчання є використанням інформаційних технологій має низку переваг, здатних забезпечити розв'язання багатьох проблем навчальних систем:

- дозволяє зменшити непродуктивні витрати праці викладача, що в цьому випадку перетворюється на технолога сучасного навчального процесу, в якому провідна роль належить не стільки й не тільки навчальній діяльності педагога, скільки навчанню самих студентів;
- дає студентам широкі можливості вільного вибору власної стратегії й тактики навчання;
- дозволяє як студентів, так і викладачів мати оперативні зворотні зв'язки в процесі навчання;
- підвищує оперативність, об'єктивність контролю й оцінки результатів навчання;
- гарантує безперервний зв'язок у відносинах "викладач – студент";
- сприяє індивідуалізації навчальної діяльності (диференціація темпу навчання, складності навчальних завдань тощо);
- дає змогу використовувати диференційований підхід до студентів, який базується на визнанні того факту, що в різних студентів є власний попередній досвід і рівень знань;
- підвищує мотивацію навчання;

- сприяє розвитку в студентів продуктивних, творчих функцій мислення, зростанню інтелектуальних здібностей, формуванню операційного стилю мислення;

- навчає роботі з сучасними інформаційними технологіями [7, с. 308].

Адаптивна підтримка навігації – підтримка того, хто навчається, шляхом створення видимих / невидимих посилань для орієнтації в гіперпросторі WWW.

Адаптивне подання матеріалу – пристосування вмісту гіпертекстової сторінки до цілей, знань студентів, а також до іншої інформації, яка зберігається в моделі студента. У системі з адаптивним представленням сторінки не є статичними, а адаптивно генеруються або збираються із частинок для кожного користувача [3].

Однак, на думку науковців В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко будь-яке дистанційне навчання здійснюється тільки за допомогою Інтернету, оскільки одержання навчальних матеріалів і завдань, і всіх інших питань, пов'язаних з комунікацією, відбувається тільки заочно. Проміжна й підсумкова атестація здійснюється також за допомогою пересилання й перевірки матеріалів [6].

У зв'язку з цим, стають очевидними такі негативні фактори адаптивного дистанційного навчання, а саме: відсутність очного спілкування вчителя та студента; студенти не завжди самодисципліновані, свідомі і самостійні; відсутність гарної технічної оснащеності для постійного доступу до джерел інформації; нестача практичних занять і відсутність постійного контролю [6].

На нашу думку, в таких умовах є доцільним поступовий перехід до змішаної форми навчання, яка повинна створити комфортне освітнє інформаційне середовище та системи комунікацій.

Під змішаним навчанням (blended learning) слід розуміти об'єднання традиційних методів навчання з інтерактивними, яке складається з трьох етапів: дистанційне вивчення теоретичного матеріалу, засвоєння практичних аспектів у формі денних занять, остання фаза – здача іспиту або виконання випускної роботи [1; 3].

В сучасних умовах скорочення годин на аудиторні заняття та винесення великої кількості навчального матеріалу на самостійне опрацювання примушує факультети іноземних мов ВНЗ України переходити саме до змішаної форми навчання.

Відомо, що професійна підготовка вчителя англійської мови включає в себе володіння мовою як засобом усної і писемної комунікації в усіх сферах спілкування, а також як засобом педагогічної діяльності в різних умовах з урахуванням цілей навчання, вікових особливостей школярів та їх мовної підготовки [8, с. 242].

Саме тому важливим напрямом професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови є формування навичок і вмінь діалогічного мовлення.

Недостатня кількість практичних занять з англійської мови та велика кількість сучасних комп'ютерних програм навчання іноземних мов дають можливість викладачам факультетів іноземних мов ВНЗ України використовувати різноманітні електронні навчальні курси.

Електронний навчальний курс – це цілісна методична система, яка базується на використанні комп'ютерних технологій і інтернет-засобів і забезпечує навчання студентів за індивідуальними й оптимальними навчальними програмами із керуванням процесом навчання [4].

З метою формування навичок і вмінь діалогічного мовлення викладачі англійської мови факультетів іноземних мов ВНЗ України після опрацювання певного лексичного та граматичного матеріалу на заняттях із “Практики усного та писемного мовлення” можуть добирати електронні навчальні курси і надавати завдання студентам для виконання вдома за допомогою комп'ютера.

Слід зауважити, що навчання студентів діалогічного мовлення повинно ґрунтуватися на таких принципах:

- поетапність (цей принцип готує студентів до побудови іншомовного вислову з виходом у спілкування спочатку в навчально-мовленнєвій ситуації, а потім у рольовій грі);

- активність і дієвість характеру навчання, комунікативність, ситуативно-тематична організація навчального процесу;
- професійна спрямованість навчання, міжпредметна координація, мотивація, міжкультурна взаємодія;
- урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів [9].

Формування вмінь іншомовного діалогічного мовлення майбутніх вчителів англійської мови можна здійснювати за такою схемою: з використанням діалогу-зразка, на основі покрокового складання діалогу і за допомогою створення ситуацій спілкування.

Розглянемо методику реалізації цих етапів:

Перший етап. Робота з діалогом-зразком зорієнтована на опанування студентами висловів іноземною мовою, тренування комунікативної взаємодії тих, хто спілкується, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, вміння трансформувати текст діалогу, а також на формування навичок і вмінь складання діалогу за зразком.

Роботу з діалогом-зразком можна запропонувати у таких вправах: прочитайте діалог; перекладіть діалог на рідну мову; самостійно розширте репліки в діалозі відповідно до комунікативного завдання; складіть діалог на основі теми, ситуації, ключових слів та з урахуванням певного комунікативного завдання; складіть тематичний діалог з мікродіалогів із додаванням елементів діалогічної єдності тощо [9].

Другий етап. Навчання діалогічного мовлення на основі покрокового складання діалогу зорієнтоване на формування навичок і вмінь студентів конструювати діалог у різних ситуаціях з урахуванням характеру комунікативних партнерів та їх між рольової взаємодії.

Покрокове складання діалогу можна подати у таких вправах: опишіть ситуацію та складіть відповідну до неї репліку спонукання; опишіть ситуацію, використовуючи готову репліку спонукання, і складіть репліки реагування певного типу (наприклад, згоди, заперечення, здивування, схвалення); складіть до цієї ж ситуації репліки іншого реагування (наприклад, відмови); розбийте діалог на мікродіалогічні єдності (спонукання – реакція) і подайте їх у самостійно вигаданих ситуаціях; складіть із різнохарактерних реплік зв'язний діалог, додаючи власні додаткові репліки тощо [9].

Третій етап. Навчання діалогічного мовлення за допомогою створення ситуацій спілкування передбачає опанування студентами навичок і вмінь, потрібних для реалізації ситуації спілкування відповідно до комунікативних завдань тих, хто спілкується, з урахуванням конкретних умов спілкування, а також з опорою на різні типи міжособистісної та між рольової взаємодії мовців.

Ситуативно зумовлене навчання діалогічного мовлення може бути запропоновано в різноманітних вправах: складіть діалог на основі інформації, що повідомляється, з урахуванням ситуації і завдань спілкування; складіть діалог за прочитаним текстом; складіть серію діалогів (мікродіалогів) до типових ситуацій спілкування за темою; складіть мікродіалоги на різні теми для одних і тих самих ситуацій спілкування; складіть різні діалоги та мікродіалоги до спілкування в умовах полілогу (дискусії, прес-конференції, телемосту) тощо [9].

Отже, в умовах змішаного навчання формування вмінь та навичок діалогічного мовлення майбутніх вчителів англійської мови можна здійснювати за допомогою дібраних викладачами електронних навчальних курсів для роботи вдома після попереднього опрацювання лексичного та граматичного матеріалу на практичних заняттях в аудиторний час.

Література

1. Андреев А. УМК для e-Learning / А. Андреев // Высшее образование в России:- 2007. – №7.
2. Браун А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) / А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. – 2007. – №4.
3. Brusilovsky P. Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education / P. Brusilovsky // Kunstliche Intelligenz. – 1999. – 4. – P. 19 – 25.

4. Дмитриева Е. И. О перспективах и возможностях дистанционного обучения иностранным языкам с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей / Е. И. Дмитриева // Иностранный язык в школе. – 1997. – № 2. – С. 11 – 15.

5. “Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні” від 20 грудня 2000р. – Київ. – 17с.

6. Кухаренко В. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко. – Харків: НТУ “ХПІ”, “Торсінг”, 2002. – 320 с.

7. Ляшенко О.І. Адаптивні системи дистанційного навчання. / О. І. Ляшенко, П. І. Федорук // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб.наук.пр. : в 5т. – Т. 3 : Загальна середня освіта. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 432 с.

8. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник /кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

9. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ.пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск : Выш. шк., 2001. – 522 с.

10. Товканець Г. В. Університетська освіта. Навчально-методичний посібник /Укладач: к.п.н. Г. В. Товканець. – К. : Кондор, 2011. – 182 с.

УДК 372.881.111.1 + 378.147

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Шиян Т. В.

У статті розглядається зміст викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Міжкультурний компонент є необхідним у формуванні комунікативної компетентності майбутнього фахівця, який здатний до діалогу культур.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, комунікативна компетентність, культура, іноземна мова за професійним спрямуванням.

В статье рассматривается содержание обучения иностранному языку для специальных целей. Межкультурный компонент является необходимым в формировании коммуникативной компетенции будущего специалиста, который способен к диалогу культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуникативная компетенция, культура, иностранный язык для специальных целей.

The article analyzes the content of teaching a foreign language for specific purposes. Intercultural component is considered to be a core element in the development of communicative competence of a future professional who is able to promote dialogue of cultures.

Key words: Intercultural communication, communicative competence, culture, language for specific purposes.

Вступ. Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах глобалізації, стрімкого розвитку комунікаційних технологій та збільшення взаємозв'язку між різними країнами світу. Поширення практики культурного обміну, зростання кількості безпосередніх контактів між державами, соціальними інститутами, суспільними рухами та людьми обумовлює потребу держави у спеціалістах, які здатні ефективно провадити міжкультурну діяльність.

Оскільки успіх цієї діяльності залежить від рівня володіння іноземними мовами, то виникає необхідність перегляду змісту їхнього викладання. Одним з напрямів модернізації змісту викладання іноземних мов є його оновлення міжкультурним компонентом, що у контексті вищої освіти означає усвідомлення важливості ролі іноземної мови у міжкультурній комунікації, створення дидактичних умов для підтримки його використання у якості важливого інструменту майбутньої професійної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій Проблема міжкультурної комунікації виникла у другій половині ХХ століття, коли почалася активна міжнародна торгівля, а також посилювалися контакти у політичній, науковій та культурній сферах. Втім, спеціалісти, що працювали за кордоном, стикалися із проблемою: знання іноземних мов не було достатнім для адекватного сприйняття ситуацій професійного та повсякденного спілкування з представниками інших культур, що спричиняло конфлікти та перешкоди у здійсненні міжнародної професійної комунікації.

Вирішення проблеми пов'язувалося із підходом до тлумачення мови як невід'ємної частини культури, що включає не лише літературу та мистецтво, а й систему цінностей, поглядів, вірувань, ставлень [7]. Останні не є очевидними, саме тому для ілюстрації того, що культура має помітну та приховану форми, часто використовують модель у вигляді айсберга [6, с. 7-8]. До помітних форм відносять поведінку, одяг та їжу; до прихованих – цінності, ставлення, вірування, значення.

Зрозуміло, що всі ці форми мають відображення у мові. У рамках професійної комунікації мовна діяльність здійснюється у широкому соціальному контексті, який визначає справжню сутність висловлювання. Звідси, ефективна

міжкультурна комунікація не є наслідком доброго володіння чотирма базовими мовними вміннями (читання, аудіювання, говоріння та письмо) – вона потребує цілеспрямованої організації. Такі положення лягли в основу формування міжкультурної комунікації як міжпредметної дисципліни, що набула форму класичного університетського курсу, який містить теоретичні узагальнення та практичне вирішення реальних проблем міжкультурного спілкування [4; 5].

У вітчизняній системі освіти проблеми міжкультурної комунікації вивчаються у тісному взаємозв'язку із викладанням іноземних мов, а основним завданням викладання стає навчання мови як практичного засобу спілкування [1]

Формулювання мети та завдань. Метою нашого дослідження є проаналізувати зміст, форми та методи викладання іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації як необхідної умови формування конкурентоздатного спеціаліста, підготовленого до конструктивної взаємодії з представниками інших культур у майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відкритість сучасного суспільства, модернізація професійної діяльності вимагають орієнтації системи вищої освіти на формування полікультурної особистості майбутнього фахівця, який володіє соціокультурною та міжкультурною компетентністю.

Звідси, важливе значення у підготовці фахівців не залежно від їхньої спеціалізації відіграють гуманітарні дисципліни, важливою складовою яких є навчання іноземним мовам у рамках мовної підготовки, передбаченої навчальним планом. Іноземна мова на сучасному етапі реформування освіти розглядається як важлива передумова успішної діяльності спеціаліста та попиту, яким він користується на ринку праці.

Неможливо бути справжнім професіоналом, конкурентоздатним фахівцем без володіння іноземною мовою для здійснення професійно-орієнтованої комунікації. Це актуальне завдання навчання іноземним мовам як засобу комунікації між представниками різних народів вирішується у взаємозв'язку зі світом та культурою народів, мова яких вивчається. Ефективність міжкультурної комунікації, окрім знання системи мови, залежить і від інших факторів: культури спілкування, знання невербальних форм спілкування, фонових знань та ін. Іншими словами, постає необхідність глибшого вивчення світу носіїв мови, їхньої культури у широкому етнографічному значенні цього слова, світогляду, менталітету, стилю життя.

В результаті аналізу наукової та методичної літератури з питань вивчення іноземної мови у вищому навчальному з немовною (нелінгвістичною) спеціалізацією ми дійшли висновку, що основною тенденцією у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням є акцент на накопичення вузькоспеціалізованої лексики, оволодіння фаховою терміносистемою підчас опрацювання автентичних текстів вузькогалузевого змісту [2; 3].

Такий підхід до викладання іноземних мов є граматико-перекладним та визначається тим, що оволодіння мовою відбувається на основі вивчення правил з обмеженою комунікацією. Навчання формується на вивченні граматичних правил та лексичних одиниць з наступним переходом до відтворення та декодування (читання та розуміння тексту, усного висловлювання). Користуючись правилами та словарним складом, студенти здатні відтворити нову для них мову. Втім, практика свідчить, що у ситуаціях “живого” спілкування такі студенти не є успішними у здійсненні комунікації, що пояснюється слабкою сформованістю комунікативної та міжкультурної компетентності.

Не заперечуючи важливості формування лексичної компетентності майбутніх фахівців, ми вважаємо, що зміст викладання іноземної мови за професійним спрямуванням має бути доповнений лінгвокраїнознавчим, соціокультурним наповненням через комунікацію. У рамках цього підходу до викладання основним засобом є, власне, спілкування, мовна комунікація. У процесі комунікації відбувається обмін думками, почуттями, а також засвоюються мовні засоби для їхнього вираження. У процесі вивчення іноземної мови студенти залучені до виконання різних завдань, дій, у яких мова виступає не метою, а засобом.

Оволодіння мовою, таким чином, збагачує особистість, сприяє розвитку загальної, комунікативної та мовної компетенцій. Загальні компетенції вклю-

чають здатність навчатися, фонові знання; мовна компетенція означає розуміння лексико-граматичних та жанрово-стилістичних особливостей мовлення та текстів, країнознавчі та соціокультурні знання; комунікативна компетенція є основною та трактується як здатність розуміти та продукувати іншомовні висловлювання у відповідності до конкретної ситуації та комунікативних намірів за допомогою мовних засобів.

Міжкультурний компонент є складовою комунікативної компетентності, формуванню якого не надається належної уваги у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Це пояснюється невеликою кількістю аудиторних годин для вивчення мови (у порівнянні із їхньою кількістю для студентів лінгвістичних факультетів), відсутністю відповідних методичних матеріалів, слабкою мотивацією студентів. Саме останні фактори впливу необхідно змінювати у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у вищому навчальному закладі.

Так, складаючи робочі програми з вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням та плануючи практичні заняття варто використовувати країнознавчий матеріал у навчанні різним видам мовленнєвої діяльності. Завдання, які пропонуються студентам з метою опрацювання цього матеріалу, можуть бути трьох типів: перцептивні (орієнтовані на знайомство з елементами культури, усвідомлення того, що знаходиться в основі "айсбергу"); оцінювальні (пропонують особистісну оцінку культурних фактів, сприяють рефлексії, формуванню ставлення); аналітичні (зіставлення цих фактів із власною культурою та світосприйняттям).

Особливу цінність з методичної точки зору становить робота з автентичним матеріалом для читання – статті, есе, художні твори. Бажано підбирати оригінальні тексти, які варіюються за змістом, тематикою та стилем. Робота із різножанровими текстами розвиває рецептивні вміння (розуміння прочитаного); репродуктивні (вміння відтворити зміст тексту з опорою на план, ключові слова); продуктивні (вміння висловлювати свою думку з проблематики тексту).

Джерелами автентичного матеріалу для читання англійською мовою є веб-сайти провідних радіомовних компаній. Наприклад, веб-сайт компанії Голос Америки <http://www.voanews.com/> містить рубрики *Science and Tech*, *Health*, *Economy*, в яких можна знайти безліч оригінальних статей для студентів-математиків, фізиків, біологів, економістів. Тематику текстів слід обирати таким чином, щоб вони доповнювали знання студентів про стиль життя людей цієї країни, її історію, великих людей. Особливу увагу варто приділяти відомостям про освіту, умови майбутньої професійної діяльності у цій країні.

Серед завдань для роботи з автентичним текстом ми виокремлюємо:

- на розвиток рецептивних вмінь: складіть речення із поданих слів (слова з тексту); чи є твердження вірними; прочитайте текст та заповніть таблицю; поставте речення у вірній послідовності;

- на розвиток репродуктивних вмінь: дайте відповіді на запитання; дайте визначення термінам; обговоріть проблему у парах (групах) і знайдіть спільне рішення; поясніть наступні вирази;

- на розвиток продуктивних вмінь: порівняйте інформацію з тексту з ситуацією у нашій країні; опишіть проблему (ситуацію, подію) з позиції різних учасників; зробіть презентацію по темі статті (тексту).

Враховуючи те, що оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації відбувається поза межами реальної середі спілкування, особливу роль ми відводимо показу аутентичних відеофільмів. Відеофільми містять приклади міжкультурної комунікації, оскільки аудіовізуально представляє реальну мову, невербальні засоби спілкування, надають фонову інформацію. Як засіб навчання аудіюванню, відеофільм поєднує задоволення з навчанням, одночасно впливає на почуття та розум, є джерелом, яке формує навички аудіювання та читання (за наявності субтитрів іноземною мовою).

Втім, наявність сленгу, діалектних виразів, особливості вимови можуть спричинити складності із розумінням комунікативних ситуацій. Тому перед демонстрацією фільмів (уривків) варто виконати певні вправи, спрямовані на виявлення того, що студенти вже знають про цю проблему. Слід також

продемонструвати уривок або трейлер, щоб дати можливість студентам передбачити сюжет, головних героїв, проблематику. Важливим є також виконання вправ перед переглядом на опрацювання складного лексичного матеріалу, нерозуміння якого може ускладнити сприйняття фільму. Під час перегляду можна використовувати різні методичні прийоми, наприклад: проглядати одну і ту ж сцену із вимкненим звуком з субтитрами, потім прибрати картинку і лише прослуховувати сцену. Це варто застосовувати у найбільш драматичних сценах, коли використовуються сленгові вирази або багато невербальних засобів спілкування для того, щоб студенти почувалися впевненіше в оволодінні соціокультурним мовним матеріалом. Важливе значення мають також вправи, які виконуються після перегляду. Наприклад, реконструкція найбільш драматичної сцени з фільму, аналіз характеру та почуттів головних героїв, подій, які призвели до кульмінації.

Висновок Проблема оновлення змісту навчання іноземних мов за професійним спрямуванням міжкультурним компонентом не вирішується впродовж декількох спеціально організованих занять. Включення міжкультурної комунікації до змісту навчання позитивно впливає на формування комунікативної компетенції студентів, допомагає майбутньому фахівцю усвідомити себе як особистість, що належить до певної соціокультурної спільноти, може взаємодіяти з представниками інших культур, долати культурні стереотипи, бути здатним до діалогу культур.

Література

1. Актуальні проблеми вивчення мови та мовлення, міжособової та міжкультурної комунікації : збірник статей / відп. ред.: І. С. Шевченко ; Харківський держ. ун-т . – Харків : Константа. – 1996 . – 215 с
2. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. – К.:Фірма "ІНКОС". – 2005. – 101 с.
3. Гринюк Г. А. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Навчання Іноземних мов у вищих навчальних закладах. – К.: Іноземні мови – № 82 . – 2007. – 30 с.
4. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. / А. П. Садохин – М.:Альфа-М, Инфра –М, 2004. – 288 с
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова – М.: Слово. – 2000. – 164 с.
6. Gibson R. Intercultural business communication. / R. Gibson– Oxford University Press, 2000. – 110 p.
7. Novinger T. Intercultural communication: A practical guide./ T. Novinger – University of Texas press, 2001. – 210 p.

УДК 81'243:004.738.5:378.4

ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Якушенко И. А.

У статті розглядається застосування інформаційних технологій під час навчання іноземної мови студентів – менеджерів як один з можливих способів інтенсифікації та оптимізації процесу навчання. Пропонується структура та методичний зміст найбільш актуальних навчальних Інтернет-ресурсів, які використовуються на практичних заняттях в технічному ВНЗ.

Ключові слова: інформаційні технології, інтенсифікація та оптимізація процесу навчання, навчальні Інтернет-ресурси.

В статье рассматривается применение информационных технологий при обучении иностранному языку студентов-менеджеров как один из возможных способов интенсификации и оптимизации процесса обучения. Предлагается структура и методическое содержание наиболее актуальных учебных Интернет-ресурсов, используемых на практических занятиях в техническом вузе.

Ключевые слова: информационные технологии, интенсификация и оптимизация процесса обучения, учебные Интернет-ресурсы.

The article describes the use of Information technologies at foreign language teaching of students of management specialty as one of a possible method of intensification and optimization of teaching process. Structure and methodical meaning of the most actual educational Internet resources used at the foreign language classes at the technical university are proposed.

Key words: Information technologies, intensification and optimization of teaching process, educational Internet resources.

Невозможно представить развитие современного общества без применения средств информации и коммуникационных технологий практически во всех сферах деятельности человека, в том числе и в сфере образования. Выпускник вуза должен не только овладеть методами получения и обработки информации, но также научиться целесообразно использовать информационные технологии для своей успешной реализации в дальнейшей профессиональной деятельности. Возникает объективная необходимость совершенствования учебного процесса и повышения его эффективности.

Разработкой и внедрением в учебный процесс новых информационных технологий активно занимаются такие исследователи как Е. С. Полат, Е. И. Дмитриева, С. В. Новиков, Т. А. Полилова и многие другие [3]. За последнее десятилетие было написано немало работ, в которых было раскрыто позитивное влияние различных форм синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Непосредственно ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей. Однако одно только наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования [2].

В связи с этим, обучение с применением информационных технологий (ИТ) требует иных методов, иной дидактической системы, основанной на личностно-ориентированном подходе к образованию. Личностно-ориентированный подход к образованию в современном мире новейших технологий, по мнению Е. С. Полат, базируется, прежде всего, на выработке критического и творческого мышления, которые можно формировать при наличии проблемности изложения материала, дополнительного поиска необходимой информации, сравнения

противоположных точек зрения, поиска оригинального решения проблемы и т.д. Именно ИТ предоставляют обучаемым широкое поле деятельности для поиска, анализа, сопоставления, т.е. для развития навыков критического мышления [1].

Целью данного исследования является раскрытие специфики использования учебных Интернет-ресурсов при обучении иностранного языка в техническом вузе, способствующих интенсификации и оптимизации процесса обучения.

Актуальность исследования заключается в необходимости поиска и разработки методического содержания наиболее часто используемых учебных Интернет-ресурсов на практических занятиях при обучении английскому языку студентов – менеджеров 2 курса факультета экономики.

По утверждению П. В. Сысоева, разработка учебных Интернет-ресурсов способствует комплексному формированию и развитию:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного);

- коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;

- коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;

- умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования;

- умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей [2].

Предметом нашего исследования являются четыре вида учебных Интернет-ресурсов: хотлист (hotlist), мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook), трежа хант (treasure hunt) и сабджект сэмпл (subject sampler), применение которых в условиях сокращения аудиторной нагрузки и при одновременном увеличении объема самостоятельной работы студентов способствует достижению учебных целей.

Хотлист от английского “hotlist” – “список по теме” представляет собой список Интернет сайтов (с текстовым материалом) по изучаемой теме. Hotlist целесообразно использовать, когда у студентов еще мало технических навыков, тема по специальности не насыщена экономическими терминами, имеется недостаточно времени для выполнения задания в аудитории. Используется индивидуальная работа студентов, которые вовлечены в учебно-познавательный процесс. Контроль усвоения информации осуществляется на практическом занятии. Например:

Topic: “Economy of Major Industrial English-Speaking Countries”

The Internet Resources:

<http://www.wikipedia.com/wiki/USA/Economy>

<http://www.wikipedia.com/wiki/UK/Economy>

<http://www.wikipedia.com/wiki/Canada//Economy>

<http://www.wikipedia.com/wiki/Australia/Economy>

Мультимедиа скрэпбук от английского “multimedia scrabook” – “мультимедийный черновик” представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов, в котором содержатся ссылки не только на текстовые сайты, но и на фотографии, аудиофайлы, видеоклипы, графическую информацию. Мы предлагаем использовать этот ресурс, когда у студентов уже есть общее представление по изучаемой теме по специальности с целью получения дополнительной информации, совершенствования лексической компетенции. Контроль усвоения материала осуществляется составлением студентами сообщений, докладов или подготовкой проектов, что благоприятствует развитию критического мышления, позволяет синтезировать различные материалы и логически их организовывать, выбирать наиболее интересные аспекты темы. Например:

Topic: “Marketing”

The Internet Resources:

<http://www.en.wikipedia.org/wiki/marketing>

<http://www.marketing.about.com>
<http://www.contentmarketinginstitute.com/what-is-content-marketing>
<http://www.cultbranding.com/52-types-of-marketing-strategies/>
Listening-in:
<http://www.listenaminute.com/m/marketing.htm/>
<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/professionals-podcasts/viral-marketing>
http://www.english-test.net/toEIC/listening/radio_commercial_for_discounts_on_major_appliances.html
Pictures:
<https://www.google.com.ua/search?q=marketing+pictures+images&biw=1920&bih=972&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=1JmyVJ2eE5LhaorWgdAL&ved=0CBsQsAQ>

Трежа хант от английского “treasure hunt” – “охота за сокровищами” содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. По каждой из ссылок предлагаются вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов преподаватель направляет поисково-познавательную деятельность студентов. Контроль понимания изучаемой темы по специальности происходит с помощью предлагаемых вопросов студентам. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов. Например:

Topic: “Forms of Business”

Introduction

For this class you will need to learn about forms of business: the meaning, pros and cons of sole proprietorship, partnership, company and franchising. The Web allows you to discover more than you may have thought possible. Below is a list of questions about the topic of the seminar. Surf the links on this page to find answers to the questions.

Questions:

1. What is the key distinctive feature between sole proprietorship and other forms of business?
2. What is the difference between limited liability partnership and general partnership?
3. What types of company are there? What is the difference between them?
4. Why does franchising become a much less desirable business model during tough economic times?

The Internet Resources

<http://www.entrepreneur.com/encyclopedia/sole-proprietorship>
<http://www.investopedia.com/ask/answers/100214/whats-difference-between-limited-liability-partnership-and-general-partnership.asp>
http://www.companylawclub.co.uk/topics/types_of_companies.shtml
<http://www.wikinvest.com/concept/Franchising>

The Big Question

What form of business would you risk starting if you had an opportunity in your home town? Support your argument.

Сабджект сэмпла – от английского “subject sampler” также содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет (фотографии, аудио- и видеоклипы, графическую информацию). После изучения каждого аспекта темы, студентам необходимо ответить на поставленные вопросы. Ресурс сабджект сэмпла направлен на обсуждение дискуссионных аспектов. Контроль выполнения задания заключается в том, что студенты должны не просто ознакомиться с материалом, но выразить и аргументировать свое собственное мнение по изучаемому проблемному вопросу. Например:

Тема: “International Business and Globalization”

The Internet Resources

<http://www.investopedia.com/articles/03/112503.asp>

<http://www.slideshare.net/gidlaashi/types-of-international-organization>
<http://www.referenceforbusiness.com/management/Gr-Int/International-Business.html>

Questions:

1. Explain the difference between international business and international trade.
2. Explain the importance of international business to the economic development of the country.
3. Comment on the proverb: "The world is a chain, one link is another".

Таким образом, проанализировав и рассмотрев применение предлагаемых учебных Интернет-ресурсов, мы полагаем, что их использование в обучении иностранному языку в техническом вузе способствует разностороннему развитию будущих специалистов, интенсификации и оптимизации процесса обучения, а также способствует развитию коммуникативной компетенции студентов. Использование информационных технологий в сочетании с традиционными методами обучения повышает познавательную активность и интерес к изучению иностранного языка у студентов.

Литература

1. Коваленко Н.С. Использование современных Интернет-ресурсов при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей (на примере Института природных ресурсов ТПУ) / Н. С. Коваленко, Ю. В. Колбышева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 3. – Тамбов: Грамота. – С. 94-97.

2. Сысоев П. В. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) [Электронный ресурс] / П. В. Сысоев., М. Н. Евстигнеев // Интернет-журнал "Эйдос". – 01. 02. 2008р. – Режим доступа до джерела:

<http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>

3. Чех Н. В. Использование новых информационных технологий для интенсификации процесса обучения английскому языку в высших учебных заведениях [Текст] / Н. В. Чех, Т. В. Нечипорук // Вісник СевНТУ. Педагогіка. – 2010. – №104. – Севастополь: СевНТУ. – С. 69-73.

НАШІ АВТОРИ

1. **Абабілова Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладознавства Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
2. **Білас Андрій Андрійович**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри французької філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
3. **Богдан Юлія Брониславівна**, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету
4. **Бранецька Марина Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
5. **Вовк Олена Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської філології Навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
6. **Возненко Наталя Вячеславівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету
7. **Володіна Тетяна Святославівна**, кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри німецької філології та перекладу і прикладної лінгвістики Київського національного лінгвістичного університету
8. **Година-Арюпіна Катерина Валентинівна**, магістр факультету міжнародних економічних відносин, управління та бізнесу Херсонського національного технічного університету
9. **Голованова Наталія Петрівна**, старший викладач кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
10. **Голтвяниця Надія Юріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Запорізького національного технічного університету
11. **Голуб Олена Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет"
12. **Гончаренко Людмила Олексіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Чорноморського державного університету імені Петра Могили
13. **Гончарова-Ільїна Тетяна Олександрівна**, викладач кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
14. **Данік Лада Володимирівна**, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету
15. **Дем'яненко Ольга Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
16. **Дубовик Олена Олександрівна**, студентка 5 курсу відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет"
17. **Дубцова Ольга Вячеславівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця
18. **Дуднік Ганна Сергіївна**, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету
19. **Жужгіна-Аллахвердян Тамара Миколаївна**, доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри перекладу, ДВНЗ "Національний гірничий університет"
20. **Здражко Аліна Євгенівна**, кандидат філологічних наук, викладач кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету
21. **Кохановська Ірина Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов Національного університету "Львівська політехніка"
22. **Лалаян Наталія Степанівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Інституту філології Національного університету ім. Т. Шевченка
23. **Лисенко Гелена Людвигівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України "КПІ"

24. **Мазур Олена Вікторівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету
25. **Марченкова Ілона Юріївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Чорноморського державного університету імені Петра Могили
26. **Мінаєва Ірина Рамазанівна**, старший викладач кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
27. **Михайлова Ірина Василівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
28. **Мороз Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, завідувач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
29. **Муратова Валерія Факімівна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Чорноморського державного університету ім. Петра Могили
30. **Ніколащенко Юлія Андріївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Чорноморського державного університету імені Петра Могили
31. **Поворознюк Роксолана Владиславівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка
32. **Приходько Олена Олександрівна**, старший викладач кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
33. **Сав'юк Анна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
34. **Свиридов Олександр Федорович**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету
35. **Статкевич Олена Казимирівна**, викладач кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
36. **Тоцька Наталія Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
37. **Фоменко Наталія Сергіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
38. **Хавкіна Олена Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Запорізького національного технічного університету
39. **Чепурна Зінаїда Володимирівна**, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України "КПІ"
40. **Черноватий Леонід Миколайович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
41. **Четова Наталія Йосипівна**, кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов Національного університету "Львівська політехніка"
42. **Шевченко Ірина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
43. **Шеремета Катерина Юріївна**, асистент кафедри теорії та практики перекладу Херсонського національного технічного університету
44. **Шиян Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
45. **Якушенко Інна Олександрівна**, викладач кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя

просимо дотримуватися ПРАВИЛ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, російською, англійською, німецькою мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 7 до 17 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **25,00 грн за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) **Короткі анотації українською, російською та англійською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова** українською, російською та англійською мовами.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література". постановка завдання; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

7) **Перед списком використаних джерел**, який подається у порядку посилання, пишеться підзаголовок "**Література**".

У кінці статті подаються прізвища та назва статті англійською мовою.

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1.**, **Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти за адресою:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра світової літератури та історії культури)

E-mail: svit.lit@mail.ru

Самойленко Григорій Васильович (тел. робочий: (04631)7-19-77; дом.: (04631)2-41-10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя"

ЗАЯВА

Я (Ми) _____
автор (співавтор) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" _____ 201____ р.

Підпис