

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Філологічні науки

Книга 2



Ніжин – 2016

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;*

***Пастерський Януш** – д. філол. н., проф. Жешувського університету (Польща);*

***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 25.02.2016 р.

Наукові записки. Серія "Філологічні науки" (Ніжинський державний НЗ4 університет імені Миколи Гоголя) / відп. ред. проф. Г. В. Самойленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – Кн. 2. – 193 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 01.03.2016 р.
Гарнітура Computer Modern
Наклад 100 пр.

Формат 60x90/8
Офсетний друк
Замовлення № 30

Папір офсетний
Ум. друк. арк. 22,55
Обл.-вид. арк. 16,60

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, 2016
© Г. В. Самойленко, відповідальний редактор, 2016

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Філологічні науки
Книга 2
2016 рік

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО

ПЕРЕКЛАД ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

<i>Абабілова Н. М., Нікішина В. В.</i> Молодіжний сленг в аспекті теорії перекладу.....	7
<i>Башук Н. П.</i> Переклад безеквівалентної лексики у публіцистичних текстах.....	11
<i>Бойчук Д. О., Возненко Н. В.</i> П'єса Г. Бюхнера “Войцек” у прочитанні Л. Курбаса.....	16
<i>Восхевич А. І.</i> Особливості перекладу компаративних фразеологізмів у сучасній іспанській мові.....	21
<i>Гончарук Р. А.</i> Читацька рецепція як складова літературної комунікації.....	27
<i>Ємець О. В.</i> Стратегії та стилістичні прийоми перекладу поетичних текстів.....	32
<i>Кириченко О. А., Ступак В. Г.</i> Антонімічний переклад як ефективний прийом контекстуального перекладу лексичних одиниць.....	36
<i>Лисенко Г., Чепурна З.</i> Досягнення функціональної тотожності як основи перекладацьких перетворень.....	39
<i>Мазур О. В.</i> Методологія вивчення творчої особистості перекладача: інструментарій теорії контекстів.....	42
<i>Муратова В. Ф.</i> Актуальні проблеми редагування перекладу.....	48
<i>Науменко А. М.</i> Боротьба двох течій (моделей) в історії європейського перекладу.....	52
<i>Образцова О. М.</i> Синтаксичні особливості мовлення персонажу художнього твору: перекладацький аспект.....	59
<i>Поворознюк Р. В.</i> Інформована згода як об'єкт перекладознавчих студій.....	67
<i>Радецька С. В.</i> Відтворення ідіолекту підлітка у повісті Дж. Д. Селінджера “Над прірвою у житі”: особливості передачі сленгізмів.....	76
<i>Радецька С. В., Каліщак Т. Т.</i> Субтитрування як вид аудіовізуального перекладу: переваги та недоліки.....	81
<i>Черноватий Л. М.</i> Засоби передачі однорідності у конфесійному стилі в англійській та українській мовах.....	85
<i>Шеремета К. Ю.</i> Англомовний сленг: перекладацький аспект.....	92

СПЕЦИФІКА І ТРУДНОЩІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПЕРЕКЛАДУ У ВНЗ

<i>Білецька І. О.</i> Контроль навчальних досягнень студентів – майбутніх учителів іноземних мов: американський досвід.....	96
---	----

Білозерська Т. В. Поділ на групи як ефективний елемент інтерактивних методів навчання іноземним мовам	101
Бранецкая М. С. Реализация компетентностно ориентированных технологий обучения иностранному языку государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления	106
Василенко О. М., Кондратюк С. А. Застосування інтерактивних технологій у колективному і кооперативному навчанні англійської мови.....	111
Гончарова-Ільїна Т. О. Акмеологічний аспект в навчанні дорослих іноземній мові.....	116
Данік Л. В. Розвиток кроскультурної компетенції при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням	121
Залеская Ю. А. Интенсификация обучения иностранному языку студентов технического вуза.....	125
Кагрєнкова Н. Ю. Deutsch als Zweitsprache (Daz)	130
Кіщенко Ю. В. Становлення лекційного методу в англійській системі підготовки педагогічних кадрів.....	134
Колкунова В. В. Формування іншомовних лексичних навичок студентів-філологів у контексті корпусної лінгвістики	138
Кудрявцева В. Ф. Впровадження компетентнісного підходу у практику комунікативного навчання	142
Ніколаєнко О. А. Теоретико-методологічні засади укладання робочого зошита для практичних занять з латинської мови для студентів-фармацевтів вищих медичних закладів України	148
Подвойська О. В. Редагування перекладів як навчальна дисципліна	153
Приходько О. О. Організація факультативних занять з іноземної мови (англійської) у технічному ВНЗ	158
Смелікова В. Б. Експериментальна перевірка ефективності методики підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій	162
Статкевич Е. К. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении английскому языку в технических вузах	169
Тоцька Н. Л. Технічний переклад – формування професійних мовленнєвих навичок студентів ВНЗ	173
Фоменко Н. С. Индивидуализация обучения зрелому профессиональному чтению студентов экономических специальностей.....	177
Фролова О. О. Педагогічні умови формування соціокультурної компетенції у процесі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування	182
Якушенко И. А. Конструктивистское смешанное обучение как средство повышения эффективности обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе	188
Наші автори	192

CONTENTS

LINGUISTICS

TRANSLATION AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

<i>Ababilova N., Nikishyna V.</i> Youth Slang in Terms of Translation Theory	7
<i>Bashuk N.</i> Non-Equivalent Lexical Items in Publicistic Texts and Their Translation ...	11
<i>Boichuk D., Voznenko N.</i> Play "Woyzeck" of G. Buchner in L. Kurbas' Interpretation.....	16
<i>Voehevich A.</i> Features of Translation of Comparative Phraseological Units in The Modern Spanish Language.....	21
<i>Honcharuk R.</i> Readers' Reception as a Part of the Literary Communication	27
<i>Yemets A.</i> Strategies and Stylistic Devices of Poetical Text Translation.....	32
<i>Kirichenko O., Stupak V.</i> Antonymic Translation as an Effective Method of Contextual Translation of the Lexical Units	36
<i>Lysenko H., Chepurna Z.</i> Functional Identity as the Basis of Translation Transformations.....	39
<i>Mazur O.</i> Philosophy of the Interpreter's Artistic Personality Studies: Tooling of the Context Theory	42
<i>Muratova V.</i> Modern Problems of Translation Editing	48
<i>Naumenko A.</i> Conflict of Two Approaches (Models) in the History of European Translation.....	52
<i>Obraztsova O.</i> Speech Behavior Syntax of a Fiction Text Hero: Translation Aspect..	59
<i>Povoroznyuk R.</i> Informed Consent as an Object of Translation Studies	67
<i>Radetska S.</i> Rendering of Teenager Idiolect in the Novel of J. D. Salinger "The Catcher in the Rye": Peculiarities of the Slang Words Translation.....	76
<i>Radetska S., Kalishchak T.</i> Subtitling as Type of Audiovisual Translation: Advantages and Disadvantages.....	81
<i>Chernovaty L.</i> Means to Render Homogeneity in Confessional Style in English and Ukrainian.....	85
<i>Sheremeta K.</i> English Slang: Translation Aspect.....	92

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

<i>Biletska I.</i> Control of Educational Achievements of Students – Future Foreign Language Teachers: American Experience.....	96
<i>Bilozerska T.</i> Organizing Students into Groups as an Effective Element of Interactive Methods of Foreign Language Teaching	101
<i>Branetska M.</i> Implementation of Competency Oriented Technology into Foreign Language Teaching of Civil Servants and Local Government Officials.....	106
<i>Vasylenko O.M., Kondratiuk S.A.</i> The Use of the Interactive Methods in The Process of Collective and Cooperative Teaching English	111
<i>Honcharova-Ilina T.</i> Acmeological Aspect in Teaching Adults a Foreign Language ..	116
<i>Danik L.</i> Development of Cross-Cultural Competence Within Curricula of Foreign Language for Professional Use	121

Zalieskaia Yu. The Intensification of Teaching a Foreign Language to Students at a Technical University	125
Karpenkova N. Yu. German as the Second Language	130
Kishchenko Yu. The History of Development of a Lecture as an Educational Method in the English System of Teacher Training	134
Kolkunova V. Development of Students' Lexical Skills in a Foreign Language in the Context of Corpus Linguistics	138
Kudryavtseva V. Implementation of Competency-Based Approach into the Framework of Communicative Teaching.....	142
Nikolaenko O. Theoretical and Methodological Principles of Making a Workbook for Practical Lessons On the Latin Language for Pharmaceutical Students in Higher Medical Schools of Ukraine.....	148
Podvoiska O. The Editing of Translations as the Learning Discipline.....	153
Prykhodko O. Arranging Optional Classes in Foreign Language (English) at the Technical University	158
Smelikova V. Experimental Verification of the Effectiveness of Training Future Deck Officers to Professionally Oriented Communication by Means of Case Technologies ...	162
Statkevich E. Communication-Oriented Approach in Teaching of English Language in the Technical Higher Educational Establishments	169
Totska N. Technical Translation as the Formation of Professional Language Skills of Undergraduates	173
Fomenko N. The Individualization of Teaching Mature Professional Reading Students of Economics	177
Frolova O. Pedagogical Conditions of Sociocultural Competence Formation in the Training Process of Future Navigators to the Professionally-Oriented Communication	182
Yakushenko I. Constructivist Blended Learning as a Way for Development of Teaching Efficiency of Foreign Language for Specific Purposes at the Technical University	188
Our authors	192

МОВОЗНАВСТВО

ПЕРЕКЛАД ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

УДК 81'25

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ В АСПЕКТІ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ

Абабілова Н. М., Нікішина В. В.

Досліджено визначення, характеристики, способи перекладу молодіжного сленгу, що подані у наукових працях вітчизняних і зарубіжних вчених.

Ключові слова: сленг, молодіжний сленг, характеристика, спосіб перекладу.

Исследованы определения, характеристики и способы перевода молодежного сленга, которые представлены в научных трудах украинских и зарубежных ученых.

Ключевые слова: сленг, молодежный сленг, характеристика, способ перевода.

Definitions, features and ways of translation of youth slang presented in the scientific works of Ukrainian and foreign scientists are investigated.

Key words: slang, youth slang, features, ways of rendering.

Сленг – одна зі складових процесу розвитку мови, її поповнення, різноманіття. Молодіжний сленг зустрічається в кожній мові, відбиває її національно-культурну специфіку та самобутність, найбільш жваво реагує на події життя, підхоплює і відображає нові явища, змінюється в процесі їх перетворень. Проте на даному етапі розвитку лінгвістики та перекладознавства зазначене явище все ще потребує подальшого дослідження.

В лексико-стилістичному ракурсі сленг вивчали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як І. Арнольд, І. Гальперін, Дж. Гріног, Т. Захарченко, Г. Кіттрідж, М. Маковський, Г. Менкен, Е. Патрідж, В. Хомяков та інші.

Мета статті – окреслити ознаки молодіжного сленгу та визначити шляхи його відтворення українською мовою.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження довів, що вітчизняні та зарубіжні дослідники розглядають молодіжний сленг як компонент більш широкого поняття “сленг”, яке трактують як: досить синкретичне мовне утворення, що включає загальний масив розмовної емоційно-експресивної лексики, не відображеної у сучасній лексикографічній практиці [9]; суто розмовні слова і вирази з грубуватим або жартівливим емоційним забарвленням, не апробовані в літературній мові [1]; розмовні неологізми, що легко переходять в прошарок загально-вживаної літературної розмовної лексики [5]; німецькі, нестійкі, ніяк не кодифіковані, а часто й зовсім невпорядковані й випадкові сукупності лексем, що відображають суспільну свідомість людей, які належать до певного соціального або професійного середовища. Завдяки їх використанню створюється ефект новизни, незвичайності, відмінності від визнаних зразків, передається певний настрій мовця, висловлюванню додається конкретність, жвавість, виразність, точність, стислість, образність, є можливість уникнути штампів, кліше [12].

В ході ретельного вивчення думок лінгвістів, що займалися дослідженням поняття “сленг”, і визначення власного підходу до даного шару лексики ми визначаємо це лінгвістичне явище як шар нелітературної лексики, яка зафіксована, головним чином, у спеціальних словниках сленгу і використовується представниками різних соціальних груп з метою відокремлення від інших носіїв мови.

Через свою надзвичайну гнучкість і рухливість сленг постійно змінюється, з'являються нові слова, а вже існуючий сленг може набувати нового значення. Він використовується не тільки неосвіченими людьми з поганою репутацією, але й досить широким загалом, який користується сленгом для більш емоційного забарвлення своєї мови. Науковці й досі сперечаються, чи можна вважати сленг джерелом поповнення словникового запасу мови, чи не свідчить його поява, навпаки, про забруднення, деградацію мови.

Найактивнішою у створенні сленгу є молодь, найбільша соціальна мобільна група. В її мові, як в дзеркалі, відображуються усі перетворення та зміни, які відбуваються в суспільстві на певному етапі його розвитку.

Відмінність молодіжного сленгу від інших типів сленгу полягає в тому, що, по-перше, сленгові слова служать для спілкування людей однієї вікової категорії, а по-друге, молодіжний сленг відрізняється "зацикленням" на реаліях світу молоді [13]. Дійсно молодіжний сленг не пов'язаний з повсякденною діяльністю (домашні завдання, домашня робота). Багато слів застосовуються відносно людей, музики, анти-соціальних дій (пияцтво, вживання наркотиків, бійки, небезпечне керування транспортними засобами та ін.). Сучасний молодіжний сленг є посередником між інтержаргоном та мовною практикою народу, розмовно-побутовою мовою широких верств населення, яка послуговувалась і завжди послугуватиметься здатністю української мови до продукування стилістично знижених, іронічних, гротескних лексичних засобів [10].

Не можна не погодитися з думкою О. Христенко про те, що молодіжний сленг є нормативно зниженим, емоційно забарвленим, функціонально обмеженим мовним субкодом соціально вікової групи молоді, в якому відтворено її світогляд та ціннісні орієнтири, що виконує функції ідентифікації, консолідації, прихованого престижу, відмежування.

У живому, розмовному мовленні продукування і використання молодіжного сленгу в цілому стимулюються невдоволенням традиційними словами і виразами; зіткненням з новими обставинами, для яких наявний лексикон виявляється бідним; прагненням вразити суспільство; бажанням "правдивого, непідробного" спілкування; досягти певного комічного ефекту; створити певний стилістичний ефект за допомогою яскравості та експресивності сленгу [6].

Особливостями молодіжного сленгу є метафоричні номінації, зміна значень лексем літературної мови, заміна слів їхніми семантичними синонімами, використання скорочень, фразових дієслів, фразеологізмів та інші прийоми утворення нових експресивних висловлювань. Невимушений молодіжний сленг прагне піти від нудного світу дорослих, батьків, вчителів. Він подібний його носіям: різкий, голосний, зухвалий, яскравіший і сильніший, ніж одяг, зачіски, спосіб життя. Можна стверджувати, що молодіжний сленг є результатом своєрідного бажання молоді переінакшити світ на інший манер.

Найбільші труднощі при перекладі сленгу як з іноземної мови на рідну мову, так і навпаки, полягають в тому, що сленг, особливо молодіжний, є найрухомішим шаром лексики й жоден словник нових слів не в змозі наздогнати розвиток мови в цій сфері. До того ж, багато лексичних одиниць сленгу дуже недовговічні та швидко виходять з вживання. Словники їх просто не встигають зареєструвати. Таким чином, найбільша складність у роботі зі сленгом – знаходження сучасних еквівалентів [2].

Не зважаючи на той факт, що в наш час більшість людей розуміють сленг також добре, як й розмовну мову, Л. Нелюбин вважає, що лише носії мови насправді володіють всіма відтінками значень тієї чи іншої одиниці сленгу. Розбіжності в теоретичних визначеннях поняття "сленг", що запропоновані різними лінгвістами, зумовлюють певні труднощі і при його перекладі українською мовою, тому науковець дотримується тієї точки зору, що сленг слід перекладати за допомогою відповідних загальних і спеціальних словників [7].

Однак І. Бик пропонує такі види перекладу сленгових одиниць: еквівалент, аналог та описовий. Перший спосіб перекладу вважається найприроднішим під час реалізації сленгу та трактується як постійний рівнозначний відповідник певному слову або словосполученню в іншій мові, який в абсолютній більшості випадків не залежить від контексту. В деяких випадках за відсутності прямого еквіваленту можна

обмежитися стилістично нейтральними варіантами, що передають лише загальне значення сленгової одиниці. Застосовуючи аналоги необхідно вміти вибрати з декількох синонімів один, найбільш придатний у всіх відношеннях, причому не завжди його можна знайти у словнику. Пропонується при перекладі сленгу використовувати аналогічний відповідник, що володіє приблизно такою ж експресивністю, або підбрати найбільш близький по емоційній забарвленості відповідник з розмовного шару мови, який би не мав негативної конотації. Якщо у словниковому складі мови перекладу немає ні еквівалента, ні аналогів, які відповідають значенню слова чи словосполучення оригіналу, то застосовують описовий переклад. Найчастіше описово перекладаються слова, котрі позначають поняття або явища, які відсутні в нашому житті, а тому вони не мають в українській мові спеціальних слів для їх позначення. Недоліком описового перекладу є його громіздкість і багатослівність, тому найбільш вдало цей спосіб перекладу застосовується в тих випадках, коли можна обійтися порівняно коротким поясненням [4].

Варто зазначити, що під час перекладу сленгових одиниць, що зустрічаються у художньому творі також можна використовувати такі трансформації, як: заміна, додавання, опущення, конкретизація, генералізація, компенсація, цілісне перетворення, смисловий розвиток та антонімічний переклад [8, 11].

Серед інших шляхів передачі молодіжного сленгу виокремлюють транскрипцію та фонетичну мімікрію. До першого способу вдаються, коли важливо дотримуватися лексичної стислості, що означає і підкреслює специфічність названого предмета чи поняття. Якщо слово, перейшовши у розряд сленгових, здобуває зовсім нове значення, не пов'язане з загальноживим, то в цьому випадку мова йде про застосування фонетичної мімікрії. Зауважимо, що такий спосіб часто використовується у такому підтипі молодіжного сленгу, як комп'ютерній.

Сленг, зокрема молодіжний сленг, на сьогоднішній день продовжує залишатися досить складним і маловивченим явищем в аспекті теорії перекладу. Проблеми, що виникають при перекладі молодіжного сленгу зумовлені характером контексту; емоційно-експресивним забарвленням та стилістичним відтінком сленгового слова, які необхідно передати, щоб не спотворити задум автора оригіналу; виникненням сленгових слів на основі слів літературної мови, від яких утворені одиниці сленгу; необхідністю врахування використання під час їх утворення практичних компонентів значення популярної одиниці сленгу; наявністю еквівалентної лексики в мові перекладу, її специфікою; читацькою аудиторією, на яку розрахований переклад; сферою вживання. Для того щоб перекласти сленгові слова в художньому творі перекладач має детально вивчити умови написання тексту, позицію автора оригіналу, історичну епоху, використовувати фонові знання, інформацію про ситуацію використання відповідного сленгового слова, творчий досвід, майстерність та загальну ерудицію.

Подальшу роботу вбачаємо у дослідженні використання окреслених способів перекладу молодіжного сленгу в художньому перекладі.

Література

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: Наука, 2006. – 384 с.
2. Арнольд И. В. Экспрессивные средства английского языка: сборник научных работ Ленинград. гос. ин-т им. А. И. Герцена / И. В. Арнольд. – Л.: ЛТПИ, 1975. – С. – 123-126.
3. Береговская Н. В. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Н. В. Береговская // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1996. – №3. – С 32-41.
4. Бик І.С. Теорія і практика перекладу / І. С. Бик. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 240 с.
5. Гальперин А. И. Очерки по стилистике английского языка. / А. И. Гальперин – М., 1972. – 460 с.
6. Лапова Е.В. О молодежном жаргоне / Е. В. Лапова // Русский язык. – Минск: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1990. - №10. – С. 54-59.
7. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 6-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 320 с.
8. Сленг и перевод. (Slang & Translation) : учебное пособие / автор-составитель В. И. Аликберов. – Тернополь: Навчальна книга – Богдан, 2013. –72 с.

9. Словник сучасного українського сленгу / упор. Т. М. Кондратюк. – Х. : Фоліо, 2006. – 350 с.

10. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг / Л. Ставицька. – К. : Критика, 2005. – 464 с.

11. Холстинина Т. В. Американский сленг в художественном тексте и проблема его передачи на русский язык: автореф. дис. на здобуття научн. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Т. В. Холстинина. – Москва, 2007 – 18с.

12. Greenough J. B., Kittredge G. L. Words and their Ways in English Speech. – N.Y.: The Macmillan, 1989. – 318 p.

13. Flexner S.B. New Dictionary of American Slang / Comp. by R.Chapman. – N.Y.: Harper and Row, 1986. – 498 p.

УДК 811.112'25

ПЕРЕКЛАД БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ**Башук Н. П.**

У статті розкривається сутність поняття безеквівалентної лексики, критерії її виокремлення. Проаналізовані різні класифікації безеквівалентної лексики, виділені слова-реалії, тимчасово безеквівалентні терміни, випадкові безеквіваленти, структурні екзотизми. Встановлено, що найчастіше в публіцистичних текстах зустрічаються реалії та екзотизми. Розглядаються способи передачі безеквівалентної лексики: транскрипція, транслітерація, калькування, описовий, наближений та трансформаційний переклад.

Ключові слова: безеквівалентна лексика, реалія, екзотизм, транскрипція, транслітерація, калькування, описовий, наближений та трансформаційний переклад.

В статье раскрывается понятие безэквивалентной лексики, критерии её выделения. Проанализированы различные классификации безэквивалентной лексики, выделены слова-реалии, временно безэквивалентные термины, случайные безэквиваленты, структурные экзотизмы. Установлено, что чаще всего в публицистических текстах встречаются реалии и экзотизмы. Рассматриваются способы передачи безэквивалентной лексики: транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный, приближенный, трансформационный перевод.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, реалия, экзотизм, транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный, приближенный, трансформационный перевод.

The given article highlights the essence of non-equivalent vocabulary and the criteria for its allocation. In particular, different approaches towards non-equivalent vocabulary classification have been analyzed, as well as culturally specific words, temporally non-equivalent lexical items, occasional non-equivalent and exotic words have been singled out. It has been found out that in publicistic texts such non-equivalent words as culturally specific and exotic items are most frequently used. To translate the above mentioned lexical items such techniques as transcription, transliteration, calking, descriptive and transformational translation are applied.

Key words: non-equivalent vocabulary, culturally specific words, exotic words, transcription, transliteration, calking, descriptive and transformational translation.

Публіцистичні тексти відображають суспільно-політичні процеси в країні та виконують дві основні функції: інформативну та функцію впливу. Вони висвітлюють внутрішнє життя в середині країни та за кордоном, повідомляють про цікаві факти. Підбір та розміщення інформаційного матеріалу з точки зору його соціальної значимості певною мірою впливають на суспільну свідомість читача, адже найважливіші події висвітлюються на передніх шпальтах газет.

Актуальність даної теми зумовлюється тим, що саме безеквівалентна лексика викликає найбільше труднощів при перекладі. Вона досить часто зустрічається в публіцистичних текстах, адже саме публіцистичний стиль найбільш чутливо реагує на зміни, що відбуваються у суспільстві, на прогрес у науково-технічній сфері. І саме ці зміни знаходять своє відображення у словниковому складі мови. Тут досить доречно згадати слова С. Г. Тер-Мінасової, що мова – це “дзеркало культури, в ньому відображається не тільки реальний світ, який оточує людину, не тільки реальні умови її життя, але й суспільна самосвідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей, світосприйняття та світобачення” [10, с. 14]. Разом із збагаченням та розширенням словника зростають також і можливості перекладу. Перекладач має бути готовим до наявності в тексті лексичних одиниць з суто національним забарвленням, які не піддаються дослівному перекладу, адже

мовні картини світу різних мов відрізняються. Зіставлення словникового складу будь-якої іноземної мови та рідної мови показує, що в іноземній мові поряд з мовними одиницями, які мають один або декілька відповідників у мові перекладу, є такі лексичні і граматичні одиниці, для яких у мові перекладу не існує прямих відповідників.

Мета статті – дослідити поняття безеквівалентної лексики, розглянути існуючі класифікації безеквівалентної лексики та способи її перекладу з німецької мови українською на матеріалі публіцистичних текстів.

У сучасному мовознавстві немає одностайності в тлумаченні терміна “безеквівалентна лексика”, хоча вивченню безеквівалентної лексики було присвячено багато праць таких відомих мовознавців як Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, М. П. Кочерган, Р. П. Зорівчак, В. С. Виноградов, Т. А. Космеда, Л. К. Латишев, А. В. Фьодоров, С. Влахов, С. Флорін, які намагалися виокремити цей термін серед інших, або, порівнюючи його з поняттями “лакуна”, “реалія”, “фонова лексика”, “екзотизм”, “варваризм”, і “національно маркована лексика”, дати визначення безеквівалентної лексики.

Латишев Л. К. називає безеквівалентною лексикою “слова та сталі вирази іноземної мови, які не мають більш менш повних відповідників у вигляді лексичних одиниць (слів та сталих виразів) у мові перекладу” [9, с. 147].

На думку болгарських вчених С. Влахова та С. Флоріна, до безеквівалентної лексики можна віднести такі слова, які не мають еквівалентів в тій чи іншій мові і назвати їх можна екзотизмами, але не реаліями, оскільки їх не можна назвати носіями колориту країни, чи народу вихідної мови.

Український мовознавець М. П. Кочерган говорить про спільність понять “безеквівалентність” та “лакуна” і зазначає, що у науковій літературі ці терміни часто вживаються як синонімічні і трактуються як слова, що відсутні в певній мові. Вчений також вважає, що безеквівалентна лексика становить не більше 6-7% загальної кількості активно вживаних слів [8, с. 171-172]. Термін “лакуна” був введений у лінгвістику канадськими вченими Ж. П. Віне та Ж. Дарбельне. У широкому сенсі лакуна – це національно-специфічний елемент культури, який знайшов відповідне відображення у мовленні носіїв даної культури, та який є зовсім або частково не зрозумілим для носіїв іншої лінгвокультури у процесі комунікації. У вузькому сенсі лакуна – це відсутність у лексичній системі мови слова для позначення того чи іншого поняття [5].

Термін “реалія” вперше вжив видатний філолог А. В. Фьодоров, під яким він розумів слова, що позначають національно-специфічні реалії суспільного життя і матеріального побуту. Р. П. Зорівчак у своїй праці “Реалія і переклад” вивела визначення реалії як “монологічні і полілексемні одиниці, що вміщують як основне лексичне значення традиційно закріплений комплекс країнознавчої інформації, чужої для об’єктивної дійсності мови сприймача” [6, с. 58].

Необхідно з’ясувати також співвідношення понять безеквівалентна лексика, екзотизм та етнографізм. Етнографізм, зазвичай, не належить до запозиченої лексики. Цей термін вживається для позначення явищ культури, предметів побуту, традицій народу щодо тієї мови, у якій вони є первинними [2, с. 122]. Схожі за функціями також екзотизми та варваризми. Екзотизми – це слова та вирази, які засвоєні з інших культур, тому у їхній семантиці відображено поняття “чужої етнокультури”. Варваризми – це іншомовні слова або вирази, які повністю не засвоєні мовою, а відображають особливості семантики іншої мови. Вони можуть зберігати на письмі чужомовну графічну передачу, а при вимові наближатися до мови першоджерела.

Визначити еквівалентність чи безеквівалентність лексичних одиниць можливо лише стосовно якоїсь певної мови, оскільки це не абсолютна, а відносна категорія, так вважають Є. М. Верещагін та В. Г. Костомаров [3].

Критерії виокремлення безеквівалентної лексики: 1) семантичний (за яким враховується значення слів); 2) граматичний (показовий щодо одиниць, які мають певні формальні показники); 3) функціонально-стилістичний (в тексті безеквівалентна лексика може виконувати функцію створення національного колориту).

Існує декілька класифікацій безеквівалентної лексики. Л. К. Латишев поділяє безеквівалентну лексику на чотири групи: слова-реалії, тимчасово безеквівалентні терміни, випадкові безеквіваленти, структурні екзотизми [9, с. 157-160].

Слова-реалії – це лексичні-одиниці вихідної мови, що не мають у мові перекладу лексичних відповідників тому, що позначуваний цією одиницею предмет чи явище відсутні у практичному досвіді етнічної спільноти носіїв мови перекладу: *Advent* – *передріздвяний час, який починається за чотири тижні до Різдва і святкується кожної неділі*, *Richtfest* – *свято будівельної бригади з приводу зведення даху*.

Видатний вчений В. С. Виноградов поділяє реалії на: а) побутові реалії, які стосуються житла та особливостей побуту, інструментів, назв страв національної кухні, напоїв, грошових знаків та міри, видів занять та професій (*Eintopf* – *айнтопф* (*густий суп, який замінює першу і другу страви*), *Kartoffelklöße* – *картопляні кнедли*, *Eisbein* – *тушена свиняча ніжка*, *Alphorn* – *альпійський ріжок (музичний інструмент)*, *Deutsche Mark* – *німецька марка, як грошова одиниця*); б) етнографічні та міфологічні реалії, які охоплюють етнічні та соціальні групи, народні свята та танці, назви богів, міфологічних та казкових героїв (*Ossi* – *східняки*, *Wessi* – *західняки*, *Lausitzer Sorben* – *лужицькі серби*, *Heilige Drei Könige* – *свято трьох волхвів (Каспара, Бальтазара, Мельхіора)*, *Tölpertanz* – *танець топфер, який танцюють парами*, *Lorelei* – *Лорелея*, *Nussknacker* – *лускунчик*); в) реалії світу природи, які містять назви тварин, рослин, ландшафтів (*der Spreewald* – *Шпреевальд*, *die Zugspitze* – *гора Цугшпітце*); г) реалії державно-адміністративного укладу та суспільного життя (*der Bundestag* – *бундестаг*, *der Bundeskanzler* – *федеральний канцлер*, *Bayern* – *Баварія*, *der Bürgermeister* – *бургомістр*); д) ономастичні реалії, до яких відносяться антропоніми, топоніми, імена літературних героїв, назви компаній, аеропортів, стадіонів (*Hans* – *Ганс*, *Hamburg* – *Гамбург*, *Faust und Margarete* – *Фауст та Маргарита*, *Volkswagen* – *фірма Фольксваген*, *Berlin Tegel* – *аеропорт Берлін Тегель*, *Allianz Arena* – *стадіон Альянц Арена в Мюнхені*); е) асоціативні реалії включають рослинні символи (*дуб* – *символ Німеччини*, *калина* – *символ України*), кольорові символи (*коричневий як колір неонацизму в Німеччині*), загальнокультурні фольклорно-літературні, історичні та мовні алюзії, які натякають на відомий фразеологізм, крилату фразу чи прислів'я (*Aller Anfang ist nötig* *використовується в рекламі, посилаючись на відоме німецьке прислів'я* *Aller Anfang ist schwer*).

Тимчасово безеквівалентні терміни близькі до слів-реалій. Їхня безеквівалентність обумовлена нерівномірними розподілом досягнень у сфері науки, техніки, в соціальній сфері, в результаті чого інновації, присутні в практичному досвіді вихідної мови, певний час можуть бути невідомі носіям мови перекладу. Згодом ця нерівність нівелюється і у мові перекладу з'являється відповідник: *der Streikbrecher* – *штрейкбрехер*.

Випадкові безеквіваленти – лексичні одиниці, які позначають предмети та явища, які присутні в практичному досвіді як носіїв вихідної мови, так і носіїв мови перекладу, але в останній з якихось причини не отримали найменування: *die Geschwister* – *брат і сестра або брати і сестри*, *der Vormittag* – *перша половина дня (від ранку до обіду)*, *der Nachmittag* – *друга половина дня (від обіду до вечора)*.

Структурні екзотизми схожі з випадковими безеквівалентами тим, що позначувані ними предмети чи явища присутні в практичному досвіді не лише вихідної мови, але й носіїв мови перекладу. Відмінність полягає у тому, що в мові перекладу немає в наявності аналогічних засобів, які могли б вмістити достатньо об'ємне значення лексичної одиниці вихідної мови. У німецькій мові часто вживаються складні слова, які українською мовою можна перекласти лише розгорнутим словосполученням: *das Wunschdenken* – *мислення, яке визначається бажаннями людини ігнорувати реальність, видавати бажане за дійсне*; *der Zweckoptimismus* – *вдаваний оптимізм, який демонструється з певною метою*; *wegloben* – *позбутися поганого працівника, надавши йому гарні рекомендації на іншу роботу*.

Саме переклад безеквівалентної лексики є досить складним завданням для перекладача, адже він має зберегти національну своєрідність оригіналу та врахувати фонові знання реципієнта перекладу, функціональну роль певної реалії в

повідомленні та жанрово-стилістичні особливості матеріалу. Під час перекладу відбувається не тільки зіставлення різних мовних систем, а й зіткнення різних культур, саме тому перекладач, спираючись на свої знання та досвід повинен обрати варіант, який найбільш підходить, а деколи є єдино можливим.

Багато відомих вчених розглядали способи перекладу безеквівалентної лексики та класифікували їх. Видатний вчений–іспаніст В. С. Виноградов виділив наступні способи перекладу реалій: транскрипція або транслітерація, гіпогіперонімічний переклад, уподібнення, перифрастичний переклад, калькування. Т. Р. Кияк наводить дещо відмінну класифікацію перекладу реалій: транскрипція, гіпогіперонімічний переклад, уподібнення, міжмовна конотативна транспозиція, дескриптивна перифраза або перифрастичний переклад, комбінована реномінація, контекстуальне розтлумачення реалій, ситуаційний відповідник, калькування [7, с. 150-153]. Болгарські вчені С. Влахов та С. Флорін розрізняють два способи передачі реалій: транслітерацію та переклад, останній в свою чергу поділяється на: а) неологізми, які включають в себе кальки, напівкальки, освоєння, семантичний неологізм; б) приблизний переклад (відповідність за родом та видом, функціональний аналог, опис, пояснення, тлумачення); в) контекстуальний переклад. Ми зупинимось більш детально на класифікації Л. С. Бархударова, який виділяє 5 основних способів перекладу безеквівалентної лексики [1, с. 97-104]:

1. Транслітерація та транскрипція. При транслітерації передається графічна форма слова вихідної мови засобами мови перекладу, а при транскрипції – звукова форма слова. Ці способи перекладу застосовуються при передачі іншомовних власних назв, географічних назв та назв різних компаній, фірм, готелів, газет та журналів: *Spiegel – журнал “Шпігель”, Frankfurter Allgemeine Zeitung – газета “Франкфуртер альгемайне цайтунг, Siemens – компанія Сіменс*. Особливо поширені ці способи перекладу у публіцистиці, коли описуються події та життя за кордоном. Інколи вперше вжита транскрипція використовується іншими перекладачами і поступово поповнює мову перекладу новою лексичною одиницею: *der Balken – балка*. Транскрипція та транслітерація доцільні там, де важливо зберегти лексичну стислість позначення і разом з тим підкреслити специфічність названого об'єкту або поняття, яке відсутнє у мові перекладу. Недоліком цього способу можна назвати те, що він не завжди дозволяє розкрити зміст нового поняття реципієнту. Тому вказаним способом слід користуватись помірковано.

2. Калькування. Суть цього способу полягає в передачі безеквівалентної лексики вихідної мови за допомогою заміни її складових частин – морфем чи слів - їх прямими лексичними відповідниками у мові перекладу: *der Kindergarten – дитячий садок, der Geschäftsbank – комерційний банк*.

3. Описовий або пояснювальний переклад. Цей спосіб передачі безеквівалентної лексики полягає в розкритті значення лексичної одиниці вихідної мови за допомогою розгорнутих словосполучень, що розкривають суттєві ознаки позначуваного даною лексичною одиницею явища: *das Mitbestimmungsrecht – право робітників і службовців брати участь в управлінні підприємством, der Zubringerverkehr – рух транспорту місцевого сполучення, узгоджений з рухом транспорту далекого сполучення*. Хоча цей спосіб і розкриває значення вихідної лексики, але має суттєвий недолік, він досить громіздкий і неекономний, тому перекладачі поєднують два прийоми: транскрипцію або калькування та описовий переклад, даючи його у виносці.

4. Наближений переклад. Суть цього способу полягає в тому, що замість іншомовної реалії перекладач використовує реалію мови, яка має власну національну специфіку, але в той же час має багато спільного з реалією вихідної мови: *der Schnaps – горілка, der Weihnachtsmann - Дід Мороз*. Звичайно ж ці поняття не ідентичні, проте можуть використовуватись у певних контекстах.

5. Трансформаційний переклад. При цьому способі перекладачу доводиться вдаватися до перебудови синтаксичної структури речення, до лексичних змін з повною заміною значення вихідного слова чи того і іншого одночасно: *das geistig-kulturelle Leben – духовне та культурне життя, Produktion von mehr*

hochwertigen Konsumgütern – зростання випуску високоякісних товарів широкого вжитку, in Vorbereitung zur Konferenz – готуючись до конференції.

Висновки. Розглянувши 30 німецьких публіцистичних текстів та їхній переклад українською мовою, було встановлено, що найчастіше зустрічаються в публіцистичних текстах слова-реалії та структурні екзотизми. Найбільш уживаними способами перекладу безеквівалентної лексики є транскрипція або транслітерація (37 %) та описовий або пояснювальний спосіб (32 %). Саме ці способи є найбільш розповсюдженими способами передачі безеквівалентної лексики. Переклад методом калькування становив 12 %, перекладацькі трансформації -14 %, наблизений переклад -5 %.

Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Бацевич Ф. С. Очерки по функциональной лексикологии / Ф. С. Бацевич, Т. А. Космеда. – Львов: Світ, 1997. – 392 с.
3. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с.
4. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М.: Издательство института общего образования РАО, 2001. – 224 с.
5. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 352 с.
6. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад / Р. П. Зорівчак. – Львів: Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. – 216 с.
7. Кияк Т. Р. Теорія і практика перекладу. Німецька мова / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй – Вінниця: Нова книга. – 2006. – 586 с.
8. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти / М. П. Кочерган. – К.: Академія, 1999. – 288 с.
9. Латышев Л. К. Технология перевода. Учебное пособие по подготовке переводчиков (с немецким языком) / Л. К. Латышев. – М.: НВИ-Тезаурус, 2001. – 279 с.
10. Тер - Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. [Учебное пособие] / С. Г. Тер - Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 262 с.

УДК 811.112 : 82-21'255.4

П'ЄСА Г. БЮХНЕРА "ВОЙЦЕК" У ПРОЧИТАННІ Л. КУРБАСА

Бойчук Д. О., Возненко Н. В.

Ця стаття присвячена питанням перекладу драматичних творів. Розглянуто особливості відтворення стилістики п'єси Г. Бюхнера "Войцек" у перекладі Л. Курбаса. Проаналізовано труднощі та неточності перекладу.

Ключові слова: драматичний твір, стилістика, переклад.

Данная статья посвящена вопросам перевода драматических произведений. Рассмотрены особенности отображения стилистики пьесы Г. Бюхнера "Войцек" в переводе Л. Курбаса. Проанализированы трудности и неточности перевода.

Ключевые слова: драматическое произведение, стилистика, перевод.

The article is devoted to questions of translation of dramatic works. The peculiarities of rendering of stylistics of G. Buchner's play "Woyzeck" in L. Kurbas' translation are considered. Difficulties and problems of translation are analyzed.

Key words: dramatics, stylistics, translation.

П'єса "Войцек" (1837 р.) є одним з небагатьох творів видатного німецького письменника Георга Бюхнера, написана ним в останні роки його нетривалого життя (він прожив усього 23 роки). Не дивлячись на те, що п'єса не була дописана й навіть послідовність сцен у ній була визначена не стільки самим автором, скільки першими видавцями твору вже після його смерті (у 1879 р.), вона й до сьогодні привертає до себе увагу багатьох критиків, драматургів та перекладачів, серед яких був і відомий український митець, актор та режисер-постановник Лесь Курбас.

Текст п'єси "Войцек" перекладено багатьма мовами світу, в тому числі й українською – Л. Курбасом. Слід зазначити, що специфіка цього українського перекладу "Войцека" полягає в тому, що Л. Курбас, як режисер, під час роботи над текстом оригіналу орієнтувався на свою майбутню постанову – тобто паралельно продумував режисуру, театральні знаки і прийоми, які мають бути використані під час інсценування твору. Відповідно до свого, мистецького бачення п'єси він використовував німецькомовний текст як основу для власної драматургії, переосмислював його, вносячи власні правки. Таким чином, якщо звернутися до сучасної теорії перекладу драматичних текстів, переклад Л. Курбаса доцільніше розглядати у рамках концепції, запропонованої П. Паві: переклад на рівні мізансцени або ж переклад, який здійснюється для певної постанови і більше орієнтується на театральні засоби виразності, аніж на мовні [5, с. 41].

Не маючи на меті жодним чином критикувати переклад Л. Курбаса, ми розглянемо, як можна було б відтворити певні стилістичні моменти оригінального тексту п'єси українською мовою, не зосереджуючись на конкретному його втіленні за допомогою театральних засобів і використовуючи інший підхід – концепцію, запроповану С. Басснетт, згідно якої більше уваги слід приділити саме мовним особливостям цього драматичного тексту, зважаючи втім й на прагматичну специфіку і гіпотетичну можливість інсценування перекладу [3, с. 107]. І хоча деякі критики, серед яких й А. Карельський, який, до речі, сам переклав "Войцека" російською мовою, відносять "функціональні особливості мови та стилю" лише до "часткового боку" цієї п'єси [2, с. 66], ми вважаємо відтворення цих особливостей одним з найголовніших завдань перекладача.

Стилістика досліджуваного твору надзвичайно багата на найрізноманітніші мовні засоби виразності: на фонетичному рівні – відтворення особливостей розмовної мови та специфічної вимови гессенського діалекту тощо; на лексичному – вживання діалектизмів та просторічних елементів мови, вульгаризмів та лайливої лексики, а поряд з цим – медичних термінів, у тому числі і латиною; на синтаксичному рівні – переважання усічених та еліптичних речень, практично

весь арсенал пунктуації, риторичні запитання, синтаксичний паралелізм та багато іншого. Серед суто стилістичних засобів можна назвати повтори, епітети, порівняння, метафору та метонімію, фразеологізми, градацію тощо, а також інтертекстуальні елементи – цитати з Біблії, тексти народних пісень та ін. Цілоком зрозуміло, що відтворення кожного з цих засобів та стилістики п'єси в цілому вимагають великої майстерності від перекладача. Розглянемо деякі з перекладацьких рішень Л. Курбаса.

Однією з найголовніших ознак тексту "Войцека" є, звичайно, мовленнєва характеристика персонажів. Так, у мовленні Капітана, присутні конотативні повтори, лексичні компоненти яких формують певну семантичну домінанту. Наприклад, у першому й останньому реченнях початкової сцени, які промовляє до Войцека Капітан (**Langsam, Woyzeck, langsam; eins nach dem andern!** [4, с. 160]. – *Поволі, Войцеку, поволі. Усе як треба* [1, с. 27], і *Geh jetzt, und renn nicht so; langsam, hübsch langsam die Straße hinunter!* [4, с. 163] – *Іди-но, та помаленьку, хлопче, помаленьку, чвалай собі вулицею...* [1, с. 28]) лексема *langsam* і семантично тотожний їй фразеологічний зворот *eins nach dem andern* виражають семантику розміренності та відсутності поспіху – цю тему, як і неприпустимість марнування часу, Капітан розвиває протягом цілої сцени, забираючи тим самим дорогий час у Войцека, який хотів би скоріше закінчити роботу. У цьому, на нашу думку, полягає внутрішній конфлікт сцени. Бачимо, що у перекладі повторюваність елементів збережена, хоча вираз *eins nach dem andern* можна було б перекласти інакше, наприклад *без поспіху*. З огляду на семантичну наповненість сцени, пропонуємо дещо інший переклад і для рядків *Woyzeck, bedenk Er, Er hat noch seine schönen dreißig Jahr zu leben, dreißig Jahr! Macht dreihundertsechzig Monate! und Tage! Stunden! Minuten!* [4, с. 161] – *Войцеку, ти б таки подумав. Адже маєш якихось тридцять літ жити. Це ще триста шістдесят місяців – а скільки тих днів, годин, хвилин...* [1, с. 27]. Переклад речення *Адже маєш якихось тридцять літ жити* здається дещо парадоксальним, якщо зважити на прислівник *noch*, прикметник *schön* та виділений емоційно через знак оклику лексичний повтор в оригіналі. Тому, з метою збереження інтенції автора, пропонуємо наш варіант перекладу: *Подумай-но, Войцеку, тобі ж ще жити щонайменше років тридцять, цілих тридцять років!* Що стосується вжитого в останньому відрізку мовлення прийому парцеляції, то засоби стилістичного синтаксису української мови дозволяють і тут максимально точно відтворити емоції персонажа й, тим самим, авторську інтенцію: *Це ж триста шістдесят місяців! А скільки днів! Годин! Хвилин!*

Інша тема цієї сцени, тема чеснот, виражається у постійному вживанні Капітаном словосполучення *ein guter Mensch* у повторах. Якщо послуговатися терміном, запропонованим С. Тотцевою [6, с. 260-261], то цей зворот є прикладом "опорного слова" або домінантної семи, яка підпорядковує собі низку інших сем (*Moral, Tugend, tugendhaft*). Розглянемо наступні приклади: *[Gerührt:] Woyzeck, Er ist ein guter Mensch – aber – [Mit Würde:] Woyzeck, Er hat keine Moral! Moral, das ist, wenn man moralisch ist, versteht Er* [4, с. 162]. – (*Зворушений*). *Войцеку, ти лагідна людина, а проте... (Поважно). Войцеку, ти зовсім без моралі. Моральність – це коли людина з мораллю, зрозуміло?* [1, с. 28]; *Ich sag' mir immer: du bist ein tugendhafter Mensch, [gerührt:] – ein guter Mensch, ein guter Mensch* [4, с. 162]. – *Я питаю в себе щоразу; чи існує добродійна людина (зворушений), лагідна людина, порядна людина?* [1, с. 28].

У той час, як у другому прикладі в оригіналі використовується одна і та сама лексема, у перекладі використовуються синоніми, які конкретизують різні аспекти поняття *guter Mensch*. З огляду на мовну асиметрію, таке рішення видається адекватним, хоча, на нашу думку, лексема *лагідна* дещо випадає з цього синонімічного ряду. У першому прикладі Л. Курбасом було вилучене протиставлення, яке робить Капітан, імпліцитно порівнюючи себе і Войцека, і яке, на нашу думку, є тут дуже важливим: *[Зворушено:] Ти, Войцеку, людина добра, але ж [з погордою] зовсім без моралі!* Звідси ж впливає інший варіант перекладу другого прикладу, з вживанням інверсії як засобу увиразнення: *Я завжди кажу собі: ти людина добродійна, [зворушено:], людина порядна, людина чеснотлива.*

У наступному прикладі також реалізується конфлікт, наявний у цій сцені. На докір Капітана, що його дитина народжена без благословення церкви, Войцек відповідає згідно свого бачення моралі, цитуючи Біблію: *Herr Hauptmann, der liebe Gott wird den armen Wurm nicht drum ansehen, ob das Amen drüber gesagt ist, eh er gemacht wurde. Der Herr sprach: Lasset die Kleinen zu mir kommen* [4, с. 162]. – *Пане капітане, милостивий Бог не звинуватить і нещасного хробачка, над яким мовлено амінь, коли його створено. Він сказав: хай живе і його діти най приходять до мене* [1, с. 28]. У цій репліці уперше з'являється один з численних інтертекстуальних елементів п'єси – цитата з Нового Заповіту. Наявні сполучники *ob* та *eh* підказують можливість дещо іншого перекладу: *Пане капітане, милостивий Боже не зважить, чи мовили "амінь" над нещасним хробачком, перш ніж його створити. Він сказав: Пустіть дітей, хай приходять до Мене.*

Далі Войцек намагається пояснити Капітану своє злиденне становище – слід зазначити, що у той час людині такого положення, яке було у Войцека, часто не вистачало коштів аби вінчатися у церкві: *Sehn Sie, Herr Hauptmann: Geld, Geld! Wer kein Geld hat – Da setz einmal eines seinesgleichen auf die Moral in der Welt!* [4, с. 162] – *Бачте, пане капітане, у житті найбільше важать гроші. Гроші. А хто їх не має, того змушують дотримуватися моралі... Та як?* [1, с. 28]. В оригіналі у другому реченні мається на увазі фразеологічний зворот *ein Kind in die Welt setzen* – *народжувати дитину*, який не було враховано в перекладі і це дещо змінило зміст. Пропонуємо інший варіант, зі збереженням еліптичності висловлювання: *Хто їх [грошей] не має – нехай спробує породити собі подібних, щоб усе було згідно моралі!*

У цій же самій сцені вперше використовується специфічна форма звертання Капітана до Войцека – *Er*, тобто використання займенника і форми дієслова в третій особі однини, наприклад: *Woyzeck, Er sieht immer so verhetzt aus!* [4, с. 161] – *Войцеку, який ти завжди затурканий* [1, с. 27]; *Wenn ich sag': Er, so mein' ich Ihn, Ihn...*[4, с. 162] – *Коли я кажу: він, – то звертаюся тільки до тебе, до тебе...* [1, с. 28]). Така форма звертання не може бути цілком відтворена українською мовою на граматичному рівні, і в перекладі Л. Курбаса цій формі звертання відповідає звертання на "ти". Це є цілком виправданим рішенням перекладача, хіба що останню частину наведеної репліки можна було б передати дещо ближче до оригіналу, а саме: – *то маю на увазі тебе, тебе...*

У третій сцені жіночі персонажі під час сварки використовують уже згадану форму звертання через третю особу однини: *Marie: Und wenn! Trag Sie Ihr Aug zum Jud, und lass Sie sie putze; vielleicht glänze sie noch, dass man sie für zwei Knöpfe verkaufen könnt.* – *Марія. Ну то що? Продайте-но свої [очі] жидові. Аби добра насмарувати, то заблищали б, може, і Ваші. А там, може, хто й купить, бодай за гудзики до штанів... Margret: Was, Sie? Sie? Frau Jungfer! Ich bin eine honette Person, aber Sie, es weiß jeder, Sie guckt sieben Paar lederne Hose durch!* – *Маргрет. Та ти, невінчана, цить. Я перед своїм чоловіком чесна жінка, а ти? Тобі добре дивитися на світ крізь сім пар солдатських штанів...* [4, с. 166], [1, с. 29]. Як бачимо, у перекладі зневажливе значення цієї форми відтворене тим, що жінки використовують різні граматичні форми замість однієї і тієї самої (*Vaui, tu, тобі*), що створює потрібний ефект. А сам перехід від ввічливої форми Ви (*Vaui*) на ти можна вважати вдалим рішенням перекладача, оскільки це підсилює наростання емоційності діалогу-сварки.

Погодимось також з цілком доречним перекладом лексеми *Jungfer* через *невінчана*, якою Маргрет підкреслює невизначений соціальний статус Марії, а також словосполучення *honette Person* через *чесна жінка*, яким вона характеризує себе. Але в тій самій сцені наявний рядок, переклад якого нам видається неточним: *Ei, was freundliche Auge, Frau Nachbarin! So was is man an ihr nit gewöhnt.* [4, с. 166] – *Еге, який голубливий погляд, пані сусідко. Ви, певне, цього не відали?* [1, с. 29]. Адже друге речення підпорядковується за змістом першому і, хоча підметом у ньому виступає неозначено-особовий займенник *man*, воно, втім, імпліцитно вказує на мовця: *Еге, який голубливий погляд, пані сусідко! Такого я у вас ще не бачила.*

Слід зауважити, що друге речення є прикладом вживання гессенського діалекту, яким послуговуються персонажі п'єси з нижчих верств (його основні ознаки – редуція приголосного наприкінці слова та спрощення приголосних всередині слів, наприклад *nix* та *nit* замість *nichts* та *nicht*). Присутні у мовленні цих персонажів і граматичні помилки. Діалект звісно не може бути збережений у перекладі, але оскільки його основна функція у п'єсі, так само як і граматичних порушень, – слугувати соціальним маркером, Л. Курбас частково компенсує його втрату у перекладі тим, що неосвічені персонажі вживають просторіччя й діалектизми, а також по-іншому будують фрази, аніж персонажі з вищого прошарку, наприклад: *Wie wird mir's beim Tanzen stehen? Unsereins hat nur ein Eckchen in der Welt und ein Stück Spiegel, und doch hab ich ein' so roten Mund als die großen Madamen mit ihrem Spiegeln von oben bis unten und ihren schönen Herrn, die ihnen die Händ' küssen* [4, с. 171]. – *А що покаже танець. Тільки й нашого: цей тісний куточок у світі, цей уламок із люстри. А чи в мене такі губи червоні, як у тих інших дівчат, де свічада од стелі до підлоги, де чарівні панове їм руки цілують?* [1, с. 31]. У наведеному прикладі нейтральна лексема *Spiegel* відтворена не загальноновживаною *дзеркало*, а діалектною *люстро* та поетичною *свічадо*, що можна вважати доцільним варіантом, оскільки так перекладач компенсує специфіку мовлення Марії. Однак виникають зауваження до перекладу першого речення зі словом *stehen*, яке у цьому контексті означає *пасувати, бути до лиця*, оскільки мова йде про сережки – подарунок Марії від Тамбурмажора. Тож, пропонуємо: *А як же вони пасуватимуть мені на танцях?*, де частка *же*, відсутня в оригіналі, надасть, у якості компенсації, реченню відтінку розмовності, яка в німецькому реченні передана через редуцію голосного: *mir's*. Крім того, стверджувальне речення у перекладі Л. Курбаса відтворено питальним, хоча цілком можливий й більш наблизений до оригіналу варіант: *В таких, як я, немає іншого добра, як свій тісний куточок у світі та уламок з люстри. Втім губи в мене такі ж червоні, як і в тих поважних пані, де свічада од стелі до підлоги, а чарівні панове цілують їм руки.*

У наступній сцені з'являється один з численних другорядних персонажів, ярмарковий кликун (у перекладі Л. Курбаса – Комедіант). У його мовленні наявні граматичні помилки та викривлені іншомовні слова, що має створювати комічний ефект: *Meine Herren, hier ist zu sehen das astronomische Pferd und die kleine Kanaillevögele* [4, с. 168-169]. – *Шановне панство, ви можете тут побачити астрономічну кобилу й манюсіньку пташку з Канарських островів* [1, с. 30]; *Meine Herren, dies Tier, was Sie da sehn, Schwanz am Leib, auf seine vier Hufe, ist Mitglied von alle gelehrt Sozietät, ist Professor an unsre Universität, wo die Studente bei ihm reiten und schlagen lernen* [4, с. 170]. – *Панове, ця тварина, як ви бачите, на своїх чотирьох ногах, з хвостом, належить до всіх наукових товариств і вважається професором у нашому університеті, де студенти навчаються їздити верхи та битися* [1, с. 30]. Як бачимо, в перекладі мовні порушення майже не відтворені. Було б варто спробувати перенести їх і до перекладу, наприклад: *Шановне панство може побачити тут астрономічну кобилу та пташечку з канальських островів; Панове, ця тварина, як ви бачите, на своїх чотирьох ногах, з хвостом, вхожа до усіх учених товариств, та мало того, є прохвесором нашого університету – навчає студентів їздити верхи та битися.*

Лексичними особливостями виділяється і мовлення таких персонажів, як Доктор і Тамбурмажор. Доктор, вимова якого є скоріш літературною, ніж подібною до гессенського діалекту, вживає латинські терміни, незрозумілі іншим персонажам, що натомість характеризує його не стільки, як людину освічену, як марнославну: *Hab' ich nicht nachgewiesen, dass der Musculus constrictor vesicae dem Willen unterworfen ist?* [4, с. 173] – *А я хіба не довів, що musculus constrictor vesicae підлягає людській волі?* [1, с. 32]; *Woyzeck, Er hat die schönste Aberratio mentalis partialis, die zweite Spezies, sehr schön ausgeprägt* [4, с. 174]. – *Войцек, в тебе явна аберація mentalis partialis, тобто часткове розумове збочення. Друга форма. Яскраво виражена* [1, с. 32]. У перекладі Л. Курбаса ці терміни, згідно правила, відтворені мовою оригіналу, без змін, лише при перекладі другого приклада було зроблено додавання (*тобто часткове*

розумове збочення), яке пояснює латинський термін. Таке рішення перекладача вважаємо обґрунтованим, оскільки інформація про ментальний стан Войцека є важливою для характеристики персонажа і подальшого розвитку дії.

Для мовлення Тамбурмажора характерні просторіччя й вульгаризми, які свідчать про його грубу вдачу й обмеженість: *Wer kein besoffner Herrgott ist, der lass sich von mir. Ich will ihn die Nas ins **Arschloch** prügeln!* [4, с. 192] – *Хто не п'яний, мов дим – геть звідси! Та я будь-кого в порох...*[1, с. 37]; *Soll ich dir noch so viel Atem lassen als 'en **Altweiberfutz**, soll ich?* [*Woyzech setzt sich erschöpft zitternd auf eine Bank:*] *Der Kerl soll **dunkelblau pfeifen*** [4, с. 192] – *Дату тобі духу? Дату? (Войцек знесилений, тремтячи, сідає знову на лаву) Свисти тепер, доки посивієш* [1, с. 37]. У перекладі висловлювання Тамбурмажора були перефразовані і стали більш літературними – однак, з огляду на українські літературні норми і театральні традиції, такий варіант їх відтворення постає абсолютно виправданим.

У тексті п'єси поодиноким зустрічається використання гри слів – цей мовний засіб не є чимось незвичайним для стилю Г. Бюхнера (див. п'єсу “Леонс і Лена”). Наприклад, у монолозі Комедіянта: *Sehn Sie jetzt die doppelte Raison? Das ist **Viehsionomik*** [4, с. 170] – *О, бачите, це вам і є подвійний глузд. Це причинки до гно-се-о-ло-гі-ї: воно може крим-і-ку...*[1, с. 30]. Ератив *Viehsionomik* (від *Physiognomik*) не відтворено у перекладі, натомість тут персонаж вживає справжній науковий термін у незмінній формі, просто розбиваючи його на складі. Оскільки за семантикою цей ератив підтримує антитезу “людське-тваринне”, яка є елементом концепції п'єси, на нашу думку, слід було б спробувати відтворити його каламбуром з тваринним компонентом, наприклад: *Бачили подвійний глузд? Отака ось ескотологія.*

У наступному прикладі гри слів є також метафора, яка характеризує іронічно-неприятне ставлення персонажів одне до одного: *Doktor: [hält ihm den Hut hin] Was ist das, Herr Hauptmann? – Das ist ein **Hohlkopf**, geehrtester **Herr Exerzierzagel!** Hauptmann: [macht eine Falte] Was ist das, Herr Doktor? – Das ist **Einfalt**, bester **Herr Sargnagel!*** [4, с. 178]. – *Доктор (простягає йому капелюха). А що це, пане капітане? Це порожнява, та, що вивітрилася з голови. Капітан (розстеляє свою полу). А це що, пане докторе? Це недоумство. Доктор. Засвідчую мою повагу, вельмишановний пане шпіцрутен. Капітан. Навзаєм, мій любий гробарю* [1, с. 33]. Метафоричними є співзвучні звертання, які вказують на учасників діалогу за їх професією: *Exerzierzagel* (тут: *шпіцрутен* – прут для тілесних покарань в тогочасній армії) і *Sargnagel* (буквально: *цвях для домовини*, ця лексема у німецькій мові окрім прямого значення має також переносне – поганий, некомпетентний лікар). У перекладі ці метафори відтворені, наскільки це можливо.

Лексеми *eine Falte* (букв. *складка на одязі*) і *Einfalt* (нім. *обмеженість, глупство*), а також *Hohlkopf* (нім. *бовдур, дурень*, буквально: *порожня голова*) утворюють каламбур. Ця гра слів, за допомогою якої персонажі іронізують один над одним, використовує водночас дві семіотичні системи, поєднуючи театральний жест (описаний у авторських ремарках) з одиницями мовлення. Її складно відтворити, і у перекладі цього майже не зроблено, однак ми можемо запропонувати свій варіант: *Доктор (простягає йому **пустий** капелюх). А що це, пане капітане? Це **пустоголовість!** Капітан (береться за **полу** свого мундира). А це що, пане докторе? Це **полудурість!***

Специфічною особливістю п'єси Г. Бюхнера “Войцек” є її незавершеність та відсутність чіткого порядку сцен. Остання обставина певним чином захопила Курбаса-драматурга до власної інтерпретації. Наприклад, наступні напівмонологічні репліки, що належать Войцекові, видаються неоднозначними: *Weib! – Nein, es müsstest was an dir sein! Jeder Mensch ist ein Abgrund; es schwindelt einem, wenn man hinabsieht. – Es wäre! Sie geht wie die Unschuld. Nun, Unschuld, du hast ein Zeichen an dir. Weiß ich's? Weiß ich's? Wer weiß es?* [4, с. 182]. У сценічній послідовності, як у першому німецькому виданні 1879 року, ця сцена йде відразу за сценою, в якій Капітан глузливо натякає Войцеку на зраду Марії. У перекладі, зробленому Л. Курбасом, цій сцені передують та, де Войцек на власні очі бачить Марію з Тамбурмажором. Тож Л. Курбас відтворює у цих репліках замість

сумнівів головного героя його впевненість у зраді, вводячи новий, можливо християнський за змістом, мотив переродження: *Жінко. Ні, ти маєш переродитися. У кожній людині – безодня, цілий світ. Що це означає? Вона – безневинність. Ти безневинність, але на тобі тавро. Я знаю! Я знаю! Хто його знає у світі?* [1, с. 36]. Змінивши послідовність сцен, Л. Курбас змінює, відповідно, і функціонально-сміслову навантаженість сцени, через що виникає інший переклад. Але якщо залишити сцену на тому ж місці і зважити на використання персонажем кон'юнктиву та частки *wie*, то можна зробити інший переклад цих реплік: *Жінко! – Ні, щось мало б на тобі буту! Кожна людина – безодня; голова іде обертом, як зазирнеш. – Було б! А вона ж іде наче безневинність. Ну що, безневинність, тепер на тобі тавро. Чи я це знаю? Чи знаю? Хто цього не знає?*

У сцені, яка передує сцені вбивства Марії, є інтертекстуальний елемент, який задає трагічну атмосферу – казка, яку розповідає Стара. В ній використовується риторичний прийом анафори, який є властивим для наративу, він водночас відтворює епічність інтертекстуального елемента (адже казка є формою епосу) і підкреслює розмовність, спонтанність мовлення персонажа. Анафоричний повтор сполучника *und* у перекладі відтворений повтором сполучників сурядності *i* та *a*: **Und da is es zur Sonn gangen, und wie es zur Sonn kam <...>. Und wie's zu den Sternen kam, waren's kleine goldne Mücken <...>. Und wie's wieder auf die Erde wollt, war die Erde ein umgestürzter Hafen. Und es war ganz allein. Und da hat sich's hingesetzt und geweint, und da sitzt es noch und is ganz allein** [4, с. 197]. – *І подалося воно далі, до сонця, а дійшовши туди, <...>, а потрапивши до зірок, зрозуміло, що то малесенькі золоті цятки<...>; а забавляючи дитя знову на землю, вертається назад та й бачить перед собою перекинутий горщик; і залишилося воно самотою, сіло та й заплакало, і досі, самотнє, сидить і плаче* [1, с. 39]. Щоб підкреслити розмовність уривку та підсилити експресивність викладу, в перекладі був використаний перехід до теперішнього часу дієслів (у функції історичного теперішнього часу), властивого наративу в українській мові: *вертається назад та й бачить*.

Іншими особливостями, які наближують мовлення персонажів до розмовного, є використання емфативних модальних часток і специфіка функціонування питального займенника *was*. У перекладі модальні частки відтворені відповідними українськими емфативними частками, наприклад: *Kerl, Er ist ja kriedeweiß!* [4, с. 179] – *Хлопче... Та він, мов крейда, став...* [1, с. 34]; або взагалі описовим чином: *Wie bist du nur auch!* [4, с. 198] – *Що з тобою, Франце?* [1, с. 40]. Зауважимо, що в останньому прикладі можна було б підсилити емоційність висловлювання, додавши, наприклад, модальні частки та займенник *це*: *Та що ж це з тобою, Франце?* Займенник *was* замінює собою у мовленні персонажів займенники *wie* та *warum*, що є нехарактерним для літературної мови. У перекладі він відтворюється займенниками, що відповідають в українській мові тим, які займенник *was* замінює у даному контексті. Наприклад, у репліці **Was der Mond rot aufgeht!** [4, с. 198]. – *Як червоно сходить місяць* [1, с. 40]. Тут *was* перебирає функцію займенника *wie*, що і відображено в перекладі. В наступному уривку з фінального монологу Войцекка цей займенник має семантику *warum*, тож в перекладі йому відповідає розмовна форма *чом*: **Was bist du so bleich, Marie? Was hast du eine rote Schnur um den Hals? <...> Was hängen deine Haare so wild?** [4, с. 202] – *Чом ти так зблідла? Звідки на твоїй шиї червоний шнурок, Маріє? <...> Чом твої чорні коси так дивно розпатлані, Маріє?* [1, с. 41]. До того ж, необхідного звучання українському перекладу надає й використання розмовної лексики *розпатлані*.

Звичайно, обсяг цієї публікації не дозволяє розглянути всі особливості оригіналу п'єси "Войцек" і ступінь їх відтворення в українському варіанті. Але й проведений аналіз дозволяє стверджувати, що під час роботи над перекладом п'єси "Войцек" Лесь Курбас насамперед виходив зі свого режисерського бачення сцен, створюючи водночас власну драматургію. Тому для нього пріоритетним завданням було відтворення функціонального й емоційного навантаження тієї чи іншої репліки або сцени, а не власне мовних засобів як елементів стилістики першотвору. Якщо ж виходити з перекладацької настанови орієнтуватися на

мовні засоби, враховуючи втім прагматику драматичного тексту, то виявляється, що подекуди можливі й інші варіанти відтворення стилістичних особливостей твору в перекладі українською мовою. У п'єсі "Войцек" ці стилістичні особливості проявляють себе майже на всіх функціональних рівнях мови і є нерозривно пов'язаними зі специфікою самого тексту, його структурою та ідейним наповненням.

Література

1. Бюхнер Г. Войцек (пер. Л. Курбаса) [Електронний ресурс] / Г. Бюхнер. – Режим доступу до джерела:
teatre.com.ua/upload/all/lib/voicek.pdf
2. Карельский А. Георг Бюхнер: [Вступ. стаття] / А. Карельский // Георг Бюхнер. Пьесы. Проза. Письма. (под ред. А. Карельского). – М.: "Искусство", 1972. – С. 3-70.
3. Bassnett S. Translating for the Theatre: The Case Against Performability [Електронний ресурс] / S. Bassnett. – Режим доступу до джерела:
<http://id.erudit.org/iderudit/037084ar>
4. Büchner G. Woyzeck (Studienausgabe, Hrsg.: B. Dedner) / Georg Büchner. – Ditzingen: Reclam-Verlag, 1999. – 211 S.
5. Pavis P. Problems of Translation for the Stage: Intercultural and Post-modern Theatre // The Play Out of Context: Transferring Plays from Culture to Culture (H. Scolnicov, P. Holland). – Cambridge University Press, 1989. – 227 p.
6. Totzeva S. Das theatrale Potential des dramatischen Textes. Ein Beitrag zur Theorie von Drama und Dramenübersetzung [Електронний ресурс] / S. Totzeva. – Режим доступу до джерела:
<http://totzeva.de/content/diss.pdf>

УДК 8.11.115 134.2'255.4

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОМПАРАТИВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ ІСПАНСЬКІЙ МОВІ

Воєхевич А. І.

У статті досліджуються лексико-стилістичні особливості перекладу компаративних фразеологізмів та ідіоматичних зворотів у сучасній іспанській мові, а також елементи та способи їх утворення.

Ключові слова: переклад, фразеологізм, порівняння, ідіома, елемент, зворот.

В статье исследуются лексико-стилистические особенности перевода компаративных фразеологизмов, идиоматических оборотов в современном испанском языке, а также способы и элементы их образования.

Ключевые слова: перевод, фразеологизм, сравнение, идиома, элемент, оборот.

The article researches the ways of translation of comparative phraseological units and idiomatic expressions in the modern Spanish language; lexical and stylistic peculiarities and elements of their forming.

Key words: translation, phraseology, comparison, idiom, element, expression.

Переклад фразеологізмів завжди викликав надзвичайну зацікавленість усіх, хто під час роботи буває вимушений робити переклад стійких словосполучень. Стійкі порівняльні звороти, які називаються компаративними фразеологічними одиницями, окремо постають в іспанській фразеології. У статтях іспанських дослідників Кармен Наварро, Педро Альвареса де Мірандо, Хосе Мільона та інших досліджуються питання, пов'язані із способами перекладу фразеологічних порівнянь або ідіом, що вважаються максимально лексиколізованими зворотами мови, які здебільшого не мають ніякого зв'язку із значенням їх членів. Ідіоми часто включають слова, невідомі та незрозумілі сучасним носіям [2, с. 15-17]. При перекладі таких фразеологізмів іноді буває легко знайти мотивацію, яка створила той чи інший вислів, якщо вона тісно пов'язана з реальністю. Інколи це не так легко зробити тому що походження і мотивація фразеологізму спирається на народний менталітет, або на анекдотичні випадки, пов'язані з історичними подіями чи географічними назвами, походження яких ховається у темряві народних висловів.

Порівняння складають окрему групу у фразеології. Ці словосполучення найбільш рясно відображені у будь-якій мові, особливо в іспанській. Вони виникають під час порівняння схожості двох або більше явищ. Це один з найвиразніших та найпрекрасніших засобів, щоб лінгвістично натякнути на ту чи іншу характерну рису або якість предмета чи людини, яка виникає у свідомості співрозмовника (письменника) під впливом його власної фантазії [6, с. 124].

Усталені фразеологічні порівняння вживані у сучасній іспанській мові є предметом даного дослідження.

Іспанський дослідник Руїс Гурільо запропонував так звану вертикальну стратифікацію іспанських сучасних фразеологізмів, які вживаються у розмовній мові, він дає їм ще одне тлумачення, називаючи їх діастратичними різновидами [3, с. 170]. Але він вказує на те, що серед мовознавців та перекладачів не існує єдності в плані термінології, тобто одні і ті ж явища мають різні назви у різних авторів. Так, дослідник Дубський дає їм назву “функціональні стилі”, Містрік називає їх просто “стилями”, Ласаро Карретер – “спеціальними мовами”, Абад Непот – “зворотами”. В даній статті звернемо увагу на розмовний стиль, оскільки саме цей стиль пропонує дослідникові широке коло зворотів мовлення, які рясніють елементами народного гумору, експресією, жвавістю, в якому існує той самий непомітний кордон між вже закріпленим значенням і новим, який тільки народжується. Крім того, цей стиль характеризується високим ступенем вживання. Сфера використання – усне повсякденне спілкування в побуті, у сім'ї,

на виробництві. Основне призначення – бути засобом впливу й невимушеного спілкування, жвавого обміну думками, судженнями, оцінками, почуттями, з'ясування виробничих і побутових стосунків.

У багатьох випадках застосування таких виразів, які розглядаються в даній статті, притаманне лише розмовному стилю, це стосується як до фразеологізмів, які містять в собі порівняння, так і до приказок, прислів'їв. Дуже часто вони вживаються як дуже корисний інструмент для вираження того, що на нашу думку, втілює саме те, притаманне людині: гумор і постійне прагнення до створення чогось нового. Це той стиль, який буває гумористичним елементом, тісно пов'язаним з експресивністю, метафоричним значенням, іронією, гіперболою, фамільярністю, емоційністю. Це стиль, який не має жодної соціо-культурної межі. Розмовний стиль в тому плані, що ми розглядаємо, тобто з точки зору компаративної фразеології, можна охарактеризувати, виходячи з двох критеріїв: розподіл у залежності від соціальних груп та діахронічний розподіл. Таким чином, розмовний стиль охоплює:

- арго, тобто, форма, якою користуються представники певних соціальних груп, групове арго, професійний жаргон, міський сленг. На думку Санмартина Саеса, він залежить від характеристик мовника – статі, віку, соціального статусу, професії, соціокультурної групи [4, с. 8]. Будь-яка людина може підтримати таку розмову про будь-що, користуючись тим варіантом народної мови, притаманної тій чи іншій місцевості, або соціо-культурній ситуації. Так, знов посилаючись на автора словника арго, Санмартин Саес, *“двадцятирічний юнак, студент мадридського університету, буде розмовляти інакше, ніж севільська п'ятдесятирічна жінка без освіти”* [4, с. 7].

- народне вживання, характерне для прошарків населення сільських місцевостей.

- розмовний стиль, який вживає архаїзми або застарілі форми. Так, є фразеологізми, які містять порівняння з вже не існуючими у сучасності професіями: *“fumar como un carretero”* = **“палити, як биндюжник”**; або, інколи йдеться про події, пов'язані з релігійними обрядами: *“acabar como el rosario de la aurora”* (досл.: “закінчитися, як нічна молитва зі зверненням до Матері Божої”, тобто “не закінчитися нічим, розійтися, не прийнявши ніякого рішення”); порівняння з речами, які вже не вживаються, або вже не існують взагалі: *“más feo que un sombrero de jirijapa”* (досл.: “огидніше, ніж шляпа з рослинного волокна”); фразеологічні звороти, де згадуються персонажі, відомі у свій час, але про існування яких вже ніхто не пам'ятає: *“hablar más que Castelar en el Congreso”* (досл.: “розмовляти більш, ніж Кастелар у Конгресі”); *“viajar más que el baul de la Piquer”* (досл.: “подорожувати більш, ніж валіза Пікера”).

- розмовний сучасний стиль, це щойно виникнені вислови, в яких найчастіше з'являються неологізми, створені як реакція на необхідність дати назву новому явищу, події, речі, якості: *“estar más soba(d)o que la barrandilla del metro”* (досл.: “бути більш заяложеним, ніж більце метро”); вони виникають у порівнянні з назвами відомих сучасних фільмів, серіалів, бестселлерів, напр.: *“estar más aburrido que Titanic”* (досл.: “бути більш набридлим, ніж Титанік”); в них часто згадуються відомі реальні і, навіть, фіктивні персонажі, напр.: *“pintar menos aquí que Loyola de Palacio en un Sex Shop”* (досл.: “розписувати менше, ніж Лойола з палацу у секс-шопі”), *“estirarse menos que Epi y Blas en una cama de belcro”* (досл.: “розлягтися на ліжку з піни, як Епі і Блаз (відомі персонажі з гумористичної телепрограми “Сезам”, яку дивляться у латиноамериканських країнах”), вираз має значення “майже не рухатися”.

Більшість сучасних фразеологізмів, які містять порівняння, є спільними для носіїв мови, тобто загальнозрозумілими для мешканців, як Іспанії, так і латиноамериканських країн. Французький дослідник Рене Жоржен у статті *“Секрети стилю”* зазначає, що порівняння взагалі існує як найдавніший і найяскравіший спосіб висловлення думки, а також, що цей спосіб є спільним і зрозумілим для співрозмовників [1, с. 31]. Серед дослідників іспанської фразеології існує термін “паніспанський”. Наприклад, вислів *“tener más cojones que un toro”* (“видавати себе за найрозумнішого”) вживається і є зрозумілим для кожного в усьому іспанському світі. Деякі залишаються відомими і зрозумілими на всій іспаномовній

території, незважаючи на те, що виникли і є характерними у якому-сь окремому місці, наприклад, наступний вираз “*ser mas agarrado que un chotis*” означає “бути більш захоплюючим, ніж чотіс” (таку назву має мадридська мазурка).

Фразеологічні порівняння мають певну структуру:

- частина, яка порівнюється (comparandum): суб'єкт або явище, обумовлене текстом, передане шляхом порівняння;
- зв'язуючий елемент, тобто дієслово допоміжне (*ser, estar*) або специфічне (*beber, comer*);
- компаративна основа (comparatum), спільна для перших двох елементів, найчастіше буває виражена прикметником або іменником, напр.: “*tener menos seso que un mosquito*” (досл.: “мати менше мозгів, ніж у комара”);
- формальний символ фразеологічного порівняння, який виражає відношення між елементами порівняння. В іспанській це *más o menos* (більше – менше), інколи *antes que* (раніше, ніж): “*antes que me coman los gusanos*” (досл.: “раніше, ніж мене хробак з'їсть”) або *como si* (якби): “*corre como si le hubieran puesto un cohete*” (досл.: “біжить, якби йому ракету вставили”);
- порівняльна частина, тобто то, з чим порівнюється перший елемент. Суб'єкт змінюється у залежності від контексту, хоча дотримується загальних законів функціональної позиції цього елемента у порівнянні: обов'язково її повинен займати певний учасник. Наприклад, фразеологізм “*mandar más que Franco*” (досл. “командувати більше, ніж Франко”) вимагає присутності агента дії, людини або колективу: “*Pepe manda más que Franco*” (досл. “Пепе командує більше, ніж Франко”).

Якщо компаративна база відсутня, межі між нею і зв'язуючим елементом втрачаються: “*estar como un pito del sereno*”= “**ноль без палочки, пусте место**”. Інколи в конструкції *más que* зникає останній елемент порівняння – порівняльна частина, фраза залишається без закінчення, що відбудовується за рахунок вимови з підвищенням інтонації, напр.: “*Ave María, qué chico más feo...*” (досл. “Мати Божия, яке страховисько...”) [5, с. 13].

Порівняльна частина є ядром фразеологічного порівняння, вона актуалізує й тлумачить суб'єкт і може бути виражена іменником, який означає сутність, людину (“*estar más tonto que los hermanos Calatrava*”/досл.: “бути дурнішим, ніж брати Калатрава”), цікаво, що брати Калатрава дійсно існували та були не дуже вдалим гумористами, відомими у 80-х роках; тварину, будь-яку істоту, реальну або вигадану (“*ser más tonto que Abundio, que vendió el coche para comprar gasolina*”) досл.: “бути дурнішим, ніж Абундіо, який продав машину, щоб купити бензину”), кажуть, що Абундіо дійсно проживав у Кордові в 16-17 столітті та прославився тим, що намагався поливати свій город дуже невеликою кількістю рідини; предмет (“*estar como una regadera*” = “**бути мокрим, як хлющ**”), дію (“*hace un frio que corta*” = “**мороз тріщить**”), стан (“*mirar como las gallinas que no saben donde poner huevo*”/ досл.: “дивитись, як курка, яка не знає, де їй знестися”).

Джерелом фразеологічних порівнянь можуть бути будь-які аспекти оточення: повсякдення (“*ser más gordo que un lechón*”/досл.: “бути товстішим за порося”, “*estar como un acocil*” = “**почервоніти, як рак**”), сучасне життя (“*estar más sobado que la barrandilla del metro*”/досл.: “бути більш спрацьованим, ніж більще метро”), персонажі реальні та фіктивні (“*ser más viejo que Maricastaña*”/досл.: “бути старішим за Марікастанью”, мається на увазі стійке словосполучення “*los tiempos de Maricastaña*”= “**за царя Гороха**”; “*ser más feo que los hermanos Calatrava*”/досл.: “бути огиднішим за братів Калатрава”), мистецтво, спорт (“*estar más aburrido que un domingo sin futbol*”/досл.: “бути більш нудним, ніж неділя без футболу”), назви літературних творів (“*ser más pesado que el Quijote*”/досл.: “бути більш незграбним, ніж Дон Кіхот”), персонажі кінофільмів (“*ser más aburrido que un documental*”/досл.: “бути нуднішим за документальний фільм”), топоніми (“*como de aquí a Buenos Aires*” досл.: “як звідси до Буенос-Айреса”), політичні (“*mentir más que el gobierno*”/досл.: “брехати більше, ніж уряд”), хвороби (“*comer más que una fiebre tifoidea*”, досл.: “їсти більше, ніж тифозна лихоманка”), святкові дні (“*ser más tierno que San Valentín*”=досл.: “бути ніжнішим за Св. Валентина”).

Хоча важко вказати на автора фразеологічних зворотів, що містять в собі порівняння, існує один випадок, про який необхідно повідомити. Справа в тому, що у 90-х роках у всіх іспанських оселях спостерігалось повальне захоплення гумористичною телепрограмою, яка мала назву "Genio y figura" (мається на увазі старий рефрен "*Genio y figura hasta la sepultura*" = "Горбатого і могила не виправить"), яка, завдяки своєму авторові, Чікіто де ла Кальсада, заповнила мову слухачів новим, цікавим і яскравим видом порівнянь, які пізніше увійшли в іспанську мову у якості компаративних фразеологічних зворотів, і ще й досі вживаються не тільки їх сучасниками, але й молодією генерацією. Їх імітують, надають їм нового сенсу, виявилось, що вони дуже живучі, завдяки своїй жвавості, веселому народному гумору, тісним зв'язком з повсякденністю, напр.: "*tener menos gracia que una monja bailando la musica del telediario*" (досл.: "бути не таким незграбним, як монахиня, яка танцює під музику телесеріалу"). Сталось, що ці вислови настільки влучні, що їх ще й досі можна почути з телеекрана – відомий ведучий програми, Флорентіно Фернандес, продовжував вживати їх набагато пізніше.

Переклад компаративних фразеологізмів становить певні труднощі, тому що вони створюються згідно з синтаксичними моделями і не втрачають фразеологічного значення, хоча співвідношення між елементами, які входять в їх состав, не мають стійких форм. При перекладі треба відчувати лінгвістичні розбіжності, відстань культур між мовою оригінала і мовою, на яку відбувається переклад. Розбіжність у сприйнятті між двома різними народами, різні шляхи, за допомогою яких вони пояснюють явища оточуючого світу, і є найголовнішими принципами, якими повинен керуватися перекладач, тому що люди сприймають світ і з'ясовують його через образи.

Література

1. Georjin R. Les secret du style. - Paris, 1961. – pp. 31-32.
2. Peramos, N., Leonaridi, E., Ruiz, M. Las unidades fraseológicas en español. – Salónica: Universidad Aristóteles de Salónica(Grecia), ed. Alberto Crida Alvarez, en Paremia, 2, 2010. – pp. 15-17.
3. Ruiz, L. La fraseología del español coloquial. - Barcelona: Ariel Practicum, 1998. – pp. 169-189.
4. Sanmartín, J. Diccionario de argot. – Espasa-Calpe SA, 1998. – С.7-8.
5. Ulasin B. Comparaciones y refranes en el español coloquial. – AnaPress, 2009. – pp. 12-13.
6. Vígara A. Pre-texto y realización del sentido en el español coloquial. – Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2010. – pp. 124-125.
7. Левитинова Э. Испанско-русский фразеологический словарь. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1983.
8. Фирсова М. Н. Испанско-русский словарь. Латинская Америка. - Москва: Наука, 1998.
9. Испанско-русский словарь современного сленга и ненормативной лексики. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2008.

УДК 82:3-028.31(09)

ЧИТАЦЬКА РЕЦЕПЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**Гончарук Р. А.**

Дана стаття присвячена проблемі читацької рецепції в літературній комунікації. В статті акцентується увага на тому, що процес рецепції художньої літератури складається із безпосереднього сприйняття, тобто процесу відтворення образів та сюжетів твору, а також переживання їх читачем, його естетичної оцінки, та впливу художньої літератури на особистість читача як результат читацької рецепції.

Ключові слова: читацька рецепція, рецептивна естетика, літературний твір, літературна комунікація, спілкування, міжкультурна комунікація.

Данная статья посвящена проблеме читательской рецепции в литературной коммуникации. В статье делается акцент на том, что процесс рецепции художественной литературы состоит из непосредственного восприятия, то есть процесса воссоздания образов и сюжетов произведения, а также переживания их читателем, его эстетической оценки, и влияния художественной литературы на личность читателя как результат читательской рецепции.

Ключевые слова: читательская рецепция, рецептивная эстетика, литературное произведение, литературная коммуникация, общение, межкультурная коммуникация.

This article is devoted to the problem of readers' reception in the literary communication. The article focuses on the fact that the process of reception of literature consists of direct perception, that is, the process of reconstruction of the images and scenes of the literary work, as well as experiences of the reader, his aesthetic appreciation, and influence of literature on the personality of the reader as a result of readers' reception.

Keywords: Readers' reception, intercourse, receptive aesthetics, a literary work, literary communication, intercultural communication.

Постановка проблеми. На сучасному етапі в літературознавстві не зникає інтерес до визначення ролі читача в процесі літературної комунікації. Літературний твір, що є плодом втілення творчої ідеї автора, має на меті в подальшому зустріч з читачем та сприйняття ним даного твору. Саме зустріч та взаємодія свідомості авторської та читацької, що виникає в межах художнього тексту і стане **предметом** аналізу в нашому дослідженні. **Актуальність** розвідки визначається поглибленням уваги до ролі читацької рецепції в аналізі творів художньої літератури. **Метою** написання даної розвідки служить спроба визначити роль читацької рецепції в структурі аналізу художнього твору, його національній та інтернаціональній рецепції.

Виклад основного матеріалу. Літературна комунікація як особливий вид художньої комунікації, (що являє собою процес передачі та сприйняття художньої інформації, взаємодію між автором твору, твором та реципієнтом) оперує текстом, носить здебільшого документальний характер та орієнтується на існування та взаємодію зв'язків "автор – літературний твір – читач", тобто, є своєрідним діалогом "автор – читач", який здійснюється за допомогою взаємного сприйняття. У такій ситуації особистісні контакти відсутні. В системі "автор – літературний твір – читач" художня інформація попадає до читача безпосередньо, а ефективність такої комунікації залежить від здатності останнього відчутти та осмислити художність, багатогранний світогляд твору, вести діалог з текстом. На це звертали увагу М. Бахтін, М. Гиршман, Н. Тюпа, Б. Корман, Ю. М. Лотман, Б. А. Успенський, Б. М. Гаспаров. М. Бахтін вважає, що цілісність твору включає в себе і його зовнішню матеріальну сутність, його текст, відтворений в ньому світ, автора-творця, слухача-читача [8]. Лотман пише, що "людина, створюючи та

сприймаючи твір мистецтва, передає, отримує та зберігає особливу художню інформацію, котра є невід'ємною від структурних особливостей художніх текстів в тій же мірі, в котрій думка є невід'ємною від матеріальної структури мозку" [16, с. 19]. "Художній світ літературного твору тому і є світом, що включає в себе, поєднує внутрішньо і суб'єкта висловлювання, і – в певному смислі – адресата висловлювання", - пише М. Гршман [12, с. 63]. Не слід оминати при розгляді питання читацької рецепції статтю Роланда Барта "Смерть автора"[6]. В ній автор практично називається скриптором, творцем "письма", і читач поновлюється в правах. Творчість письменника та читацьке сприйняття розглядаються як гра з мовою, а головним при цьому стає те задоволення, котре читач отримує від тексту. В іншій своїй статті "Задоволення від тексту" Р. Барт сприймає текст як певне енергетичне джерело [7]. Ми погоджуємось з Роланом Бартом в думці, що принцип отримання задоволення стає осмисленим мотивом поведінки людини, котра стала споживачем. Та обставина, що читач надає більшу перевагу світові зовнішніх вражень перед світом внутрішніх переживань та роздумів і повинна вимагати від сучасного мистецтва задоволення, розрядки, компенсації. Але і висока література в свою чергу вимагає від сучасного читача уваги, активної розумової діяльності, читацької компетентності, необхідної для сприйняття художньої інформації.

Американські вчені-літературознавці також вели дослідження в області читацького сприйняття, початок яких припадає на 60-70-ті роки ХХ століття та пов'язаний з іменами Стенлі Фіша та Нормана Холланда [1]. В подальшому на основі їх праць зародився цілий рух, який отримав назву "рецептивна критика" або "школа читацької рецепції". Ця школа формувала свої погляди в диспутах з новою критикою, і тому заявляла, що тексту поза читацьким сприйняттям взагалі не існує. Він є лише матеріалом, на основі якого здійснюється процес взаємодії автора та читача. Більшість американських вчених, на відміну від представників німецької школи рецептивної естетики, які пов'язують сприйняття із соціальною та часовою стратифікацією, дотримується думки, що рецепція завжди глибоко індивідуальна. Школа читацької рецепції тим, що зосереджує надмірну увагу на неповторних особливостях кожного окремого акту сприйняття, утруднює класифікацію рецепції та порушує уявлення про діалогічну взаємодію тексту та читача, в якому активні обидві сторони.

Художня інформація завжди неоднозначна та багатогранна. Неоднозначність характеризує не лише саму інформацію, але й процес її сприйняття (рецепції) та інтерпретації. Поняття рецепції (від лат. *receptio* - прийом, сприйняття) спочатку використовувалось в області природничих наук для позначення сприйняття рецепторами енергії збудників та перетворення її в нервові збудження. Пізніше, в рамках постмодерністської дослідницької парадигми текстурального аналізу, в межах якої відбувається зміщення області зацікавленості від автора та тексту до читача, зароджується інтерес до рецепції як до процесу запозичення та пристосування певним суспільством різних текстів культури, які виникли в різних країнах в різні епохи. Рецептивний підхід полягає в тому, щоб розглядати твір не як художню цінність, що існує сама по собі, а як компонент системи, в котрій він перебуває у взаємодії з реципієнтом. І як результат, твір вивчається не як історично відкрите явище, цінність та смисл котрого є історично рухомими, змінними та піддаються переосмисленню.

Художня рецепція залежна від об'єктивних соціально-історичних передумов та суб'єктивних особливостей читача. Гете виділяв три типи художнього сприйняття: 1) насолоджуватися красою, не розмірковуючи; 2) робити висновки, не насолоджуючись; 3) робити висновки, насолоджуючись, і насолоджуватися, розмірковуючи [9, с. 48]. Тобто, художня рецепція визначається не лише художнім текстом, але й особливостями реципієнта. Вона перетворює художній твір у сутність свідомості читача-реципієнта, піднімає читача до своєрідної форми спілкування з автором твору. Весь життєвий досвід авторів художніх творів, їх світогляд, що втілені в твір, переносяться художнім сприйняттям у свідомість читача та стають в тій чи іншій мірі складовою цією свідомості і створюють орієнтири відношення читача до дійсності. Виходячи із вище сказаного, процес рецепції художньої літератури складається із безпосереднього сприйняття,

тобто, процесу відтворення образів твору та переживання їх читачем, його естетичної оцінки, і, як результат усього цього, впливу художньої літератури на особистість читача.

Читач, як постать в літературознавстві, з'явився не відразу. Теоретиками неогерменевтичної лінії можна назвати В.Ізера, Р. Барта, У. Еко, Х. Р. Яусса. В. Ізер писав, що варіативність сприйняття реципієнта – “мандруюча точка зору” (“Wandelnde Blickpunkt”) [2, с. 137] – залежить як від індивідуально-психологічних, так і від соціально-історичних характеристик читача. Читач не є повністю вільний у виборі точки зору, оскільки її формування визначається також текстом, хоча “перспективам тексту притаманний лише “характер інструкцій”, що акцентує увагу та зацікавленість читача на певному змісті.” [4, с. 191] Окрім того В. Ізер використовує категорію “читач, котрого мають на увазі” [4, с. 242], котра покликана розкрити потенціальну багатозначність значень тексту. Читач, котрий працює із “сирим” матеріалом, чим є написаний, проте ще не прочитаний, і, тому ще не існуючий, текст, цілком правомірний робити висновки, котрі допомагають розкрити багатогранність зв'язків та референцій твору – “літературний твір ... швидше нагадує партитуру читання, котра необхідна для нового читацького резонансу, який вивільняє текст із матерії слів” [4, с. 58]. Ми цілковито приєднуємося до концепції Р. Барта, згідно якої, сприйняття тексту визначається рівнем читача та його підготовленості до прочитання та інтерпретації основних смислів, що переплетені в тканині тексту. Від освіченості, компетентності, смаку та очікувань читача великою мірою і визначається майбутнє літературного твору, долі його героїв та ступінь популярності автора.

Також роль читача в літературознавстві вивчав засновник психологічної школи, видатний український вчений А. Потебня. Він вказував на певні переваги читача над автором та надавав йому право на необмежену кількість власних інтерпретацій: “Слухач може набагато краще, ніж той, хто говорить, розуміти, що криється за словом, і читач може краще від самого поета досягнути ідею його твору. Сутність, сила такого твору не в тому, що під ним розумів автор, а в тому, як воно діє на читача або глядача, а отже, в невичерпному можливому його змісту” [17, с. 140].

Загалом, під впливом теоретиків структурно-семіотичної традиції як текст почали розглядати не лише об'єктивно виражені літературні твори, але й культуру, суспільство, історію і людину. Положення про те, що історія та суспільство є тим, що може бути “прочитане”, призвело до сприйняття людської культури як певного виду інтертекстуальності. Найбільш важливим наслідком трансформації культурної традиції у, так би мовити, “великий інтертекст” є розчинення реципієнта у варіантах інтерпретації полісемантичних структур тексту культури, кожна з яких може бути розтлумачена тим чи іншим чином, виходячи із суб'єктивних уподобань інтерпретатора. Звідси і розуміння читача як інтерпретатора, так званого “зразкового читача”, котрий використовується для захисту тексту від великої кількості інтерпретативних рішень. На думку Л. С. Виготського, реципієнт, котрий сприймає витвір мистецтва, як умовний світ, що є завершений, відчуває так звані “розумні” естетичні емоції [10, с. 103]. Ці естетичні емоції не носять виключно характер споглядання, вони активізують свідомість реципієнта, стимулюють його творчу активність. Художній текст як твір мистецтва є відкритим та розвернутим в полі культури, він може бути заданий автором та розшифрований адресатом за умови зв'язку першого та другого з культурним контекстом. Самі відносини “читач – художній текст” можна описати як певний психологічний акт, що починається із чуттєвого емоційного сприйняття і переходить у фазу активної творчої діяльності.

Не менш важливим є й інший аспект проблеми інтерпретації тексту – установка читача на діалог з автором, котра передбачає сприйняття, задане “віхами” та “вказівниками”, котрі автор залишив в тексті. Принциповою умовою для успішної комунікації є прагнення читача зрозуміти текст як прояв позиції, голосу іншого, “щоб текст проявився у всій його однаковості” [11, с. 321]. Але, як відомо, смисли не передаються, а пізнаються. Мить їх пізнання – це мить зустрічі свідомості автора твору та читача цього твору в межах художнього тексту, це завжди діалог, це завжди взаємодія. Важливо пам'ятати, що характер аналізу та сприйняття художнього

тексту не є вродженою властивістю читача, а набутим свідомим оволодінням навичками аналізу в процесі навчання чи самостійно під час читання художньої літератури. Далеко не всі люди, які закінчили школу, здатні повноцінно аналізувати образне наповнення художнього твору та правильно відтворити систему цих образів. Аналіз художнього тексту є частиною процесу безпосереднього сприйняття, котру читач засвоює найважче. Образи літературних героїв письменник розкриває поступово, як і власне сюжет твору. Проте, читач, лише прочитавши початок твору, вже у своїй уяві сприймає літературних персонажів як повноцінних живих людей та чекає розвитку сюжету. Таке явище не можна пояснити лишень результатами аналізу художнього тексту. Кожна людина наділена величезною кількістю образних узагальнень не лише окремих предметів, але й різноманітних характерів, розвитку різних подій, реалій. Саме такі узагальнення і є найбільш суттєвими для сприйняття літературних творів. Визначення читачем при читанні експозиції початку дії, її часу та місця, головної дійової особи та власного емоційного відношення до нього, діє на читача як стимул для включення образних узагальнень, які відповідають місцю та часу дії у творі та визначені на початку твору особливостями літературних персонажів. Такий стимул реалізує у свідомості читача певну одиницю образного усвідомлення, або одну із можливостей, які в ній містяться. Дане явище досліджували Д. Дюришин, В. М. Жирмунський, Ю. Б. Борєв та ін. [13, 14, 9]

Також і автор, втілюючи у власному творі певну програму адресного впливу, орієнтується на уявного читача. По суті, уявний читач – це і співбесідник автора, який бере участь у створенні зображувальної реальності, його друге “я”, і читач, котрий здатний зрозуміти авторську картину світу, і та програма, за допомогою якої автор хоче вплинути на реального читача, і той горизонт розуміння, до якого має прагнути реальний читач. “Якщо читач не зможе зайняти приготовану для нього позицію естетичного адресата даного тексту, не зможе проникнути всередину авторської картини життя, то комунікативна подія твору мистецтва в його естетичній специфіці просто не відбудеться. Але якщо особистісна позиція читача в світі буде цілковито поглинута авторською, втратить своє поза межове місцеположення, то в такому випадку дана подія теж не може відбутися”, - зазначає В. І. Тюпа [18, с. 82] Тобто, єдиним зв'язком між світом читача та твором художньої літератури є культурна традиція, а єдиною життєвою функцією – функція інтерпретації.

Виходячи із сказаного вище, можемо зробити висновок, що рецепція загалом, і конкретно, читацька рецепція відіграє важливу роль в сучасній літературі. Цілковито зрозуміло, що тексти створюються не бездумно. Я пишу. Отже, я чи то викладаю на папері власні емоції (що більше притаманне ліриці), котрі викликані душевними переживаннями, життєвою ситуацією, спостереженням картин природи, чи творів мистецтва, прочитаною книгою; або я створюю епічний сюжет, котрий також може бути узятий із життя або нав'язаний іншими творами. Орієнтуючись на комунікативну природу читацької рецепції та враховуючи всю важливість читацького сприйняття для автора та твору, літературну комунікацію можна визначити як діалог між автором та читачем, що відбувається за допомогою взаємних сприймань. проте не чітко окреслена на даному етапі сама постать “читача”-реципієнта, що надає простір для подальшого ґрунтового дослідження.

Література

1. Fish S. Literature in the Reader: Affective stylistics// New Literary History. – Charlottesville, 1970. – V.2 – №1. – P. 123-162.
2. Iser W. Die Appellstruktur der Texte, in: R. Warning (Hg.): Rezeptionsästhetik, München, 1994. – S. 228-252
3. Iser W. The Implied Reader. – Baltimore: John Hopkins University Press, 1974. – 318 p.
4. Jauß H. R. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft, in: R. Warning (Hg.): Rezeptionsästhetik, München 1994. – S. 126-162.
5. Müller J. E. Literaturwissenschaftliche Rezeptions- und Handlungstheorien, in: K.-M. Bogdal (Hg.): Neue Literaturtheorien, Opladen 1990. – S. 176-200.
6. Барт Р. Смерть автора. / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994 - С. 384-391

7. Барт Ролан. Удовольствие от текста. / Барт Р. //Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994. – С. 462-518.
8. Бахтин М. Автор и герой в эстетической действительности / М. Бахтин // Литературно-критические статьи / М. Бахтин; [сост. С. Бочаров, В. Кожин]. – М.: Худож. лит., 1986. – С. 5–26.
9. Борев, Ю.Б. Эстетика: Учебник / Ю.Б. Борев – М.: Высш. шк., 2002. – 511 с. ISBN 5-06-004105-0
10. Выготский Л. С. Психология искусства / Общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступит. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
11. Гадамер Г. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. / Г.-Г. Гадамер. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
12. Гиршман М. М. Литературное произведение: теория и практика анализа: [учеб. пособ.] / М. М. Гиршман. – М. : Высш. шк., 1991. – 160 с. – (Библиотека преподавателя).
13. Дюришин Д. Художественный перевод в межлитературном процессе / Д. Дюришин // Проблемы особых межлитературных общностей– М., 1993. – 456 с.
14. Жирмунский В. М. Введение в литературоведение: Курс лекций / Под ред. Плавскиной З. И., Жирмунской В. В. – СПб.: Изд. С.-Петербург. университета, 1996. – 440 с. – ISBN 5-288-014450-0.
15. Зись А. Я. Художественная коммуникация и рецепция как ее завершающее звено [Текст] / А. Я. Зись, М. С. Стафецкая; ответственный редактор Ю. Б. Борев // Художественная рецепция и герменевтика: теории, школы, концепции (критические анализы). – М.: Наука, 1985. – С. 168–201.
16. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – СПб.: Искусство-СПб., 1998. – С. 14–285.
17. Потебня А. Из записок по русской грамматике/ А. Потебня. – М.: Учпедгиз, 1958. – Т.1. – 342 с.
18. Тюпа В. И. Коммуникативная природа литературы / В. И. Тюпа, С. Н. Бройтман, Н. Д. Тмарченко // Теория литературы: уч. пособие: в 2 т. – М.: Академия, 2004. – Ч. 1, гл. 3. – С. 77–104.
19. Усманова А. Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации [Текст] / А. Р. Усманова. – Минск: ПроPILEI, 2000. – 200 с.

УДК 81'25

СТРАТЕГІЇ ТА СТИЛІСТИЧНІ ПРИЙОМИ ПЕРЕКЛАДУ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ

Ємець О. В.

У роботі визначаються оптимальні стратегії та прийоми перекладу гумористичних віршів, зокрема лімериків та класичної поезії. Пропонується гіперболічний переклад як ефективний прийом при роботі з гумористичними віршами. Підкреслюється роль стилістичного аналізу та інтерпретації як етапів перекладу.

Ключові слова: стратегії перекладу, прийом перекладу, лімерик, стилістичний аналіз, гіперболічний переклад.

В работе определяются оптимальные стратегии поэтического перевода. Характеризуются стратегии и приёмы перевода юмористических стихотворений, в частности лимериков и классической поэзии. Предлагается гиперболический перевод в качестве эффективного приёма при работе с юмористическими текстами. Подчёркивается роль стилистического анализа и интерпретации как этапов перевода.

Ключевые слова: стратегии перевода, приём перевода, лимерик, стилистический анализ, гиперболический перевод.

The optimal strategies of poetical translation are determined in the paper. The strategies and devices of translating humorous verses, in particular limericks, are characterized. Hyperbolic translation as an effective device for rendering humorous poems is suggested. The role of stylistic analysis and interpretation as stages of translation is emphasized.

Key words: translation strategies, translation device, a limerick, stylistic analysis, hyperbolic translation.

Поетичний переклад – один із видів художнього перекладу поряд з перекладом прози і драматургії. Переклад поезії справедливо вважається найскладнішим видом перекладу. Дуже багато залежить як від майстерності, техніки перекладача, так і від його інтелекту, вміння читати, розуміти та інтерпретувати текст оригіналу. Як справедливо відзначив Г. Гадамер: “Кожне читання вірша – це щоразу переклад”. За висловом Октавіо Паса: “Кожен вірш – це твір про дійсність, а цим твором і є переклад, який вірш поета перетворює у вірш читача”[1, с. 152].

Проблеми поетичного перекладу описані у класичних роботах І. Левого, А. Лефевра, М. Рильського, В. Коптілова та інших відомих вчених. В останні роки дослідження Л. Коломієць, Т. Некряч, Т. Казакової, Ф. Джоунза розкривають різноманітні аспекти, напрямки і школи поетичного перекладу.

Разом з тим, на нашу думку, питання системної підготовки перекладачів поезії на основі знань стилістики та інтерпретації тексту не отримало достатнього висвітлення. Тому **актуальність** нашої роботи полягає у поєднанні інтерпретаційного та методологічного підходів у процесі навчання і вдосконалення поетичного перекладу студентів університетів.

Метою дослідження є встановлення основних стратегій поетичного перекладу в залежності від жанру твору, а також стилістичних прийомів перекладу художніх засобів.

Матеріалом роботи є поетичні тексти та їх переклади, виконані як відомими перекладачами, так і студентами і випускниками нашого університету.

Відомий бельгійський вчений Андре Лефевр запропонував сім стратегій поетичного перекладу:

1) **фонемний переклад** – призначений для відтворення звукового ефекту тексту оригіналу в цільовому тексті. Ця стратегія ефективна у відтворенні фоно-стилістичних засобів тексту, особливо коли такий текст відзначається щільністю

звукового ряду (термін Ю. Тинянова). Відомий короткий вірш Езри Паунда базується на алітерації, 7-разовому повторі звуку [l] у ключових словах:

*As cool as pale wet leaves of lily-of-the-valley
She lay beside me in the dawn.*

Відомий перекладач Ігор Костецький відтворив алітерацію майже повністю. Оскільки рима в оригіналі відсутня, перекладачу не довелося робити лексичні заміни:

*Прохолодна, мов блідаве листя конвалій,
Вона лежала біля мене на світанку.*

2) Дослівний переклад – може бути використаний лише на попередньому етапі, під час першого читання витікаючого тексту.

3) Метричний переклад – допомагає визначити поетичний розмір оригіналу.

4) Аналогічно, римований переклад орієнтований на передачу особливостей римування. Ця стратегія важлива у перекладі класичної поезії, а також у перекладі лімериків. На заняттях з художнього перекладу ми починаємо практичну роботу з перекладу лімериків.

Лімерик – це національний жанр гумористичної поезії у Великій Британії. Завдяки чіткій системі римування а-а-в-в-а студенти як майбутні професіонали можуть виробити гарні навички відтворення рими, підбору необхідних слів.

Наприклад, відомий лімерик Едварда Ліра, який складається з чотирьох рядків, але третій рядок має внутрішнє римування. Тобто система римування зберігається:

*There was an old Man with a beard,
Who said, "It is just as I feared! –
Two Owls and a Hen, four Larks and Wren,
Have all built their nests in my beard!"*

Якщо рамкове римування в оригіналі просте (*beard*), то внутрішнє римування складніше (*hen-wren*). Моя студентка Марина Лілітко відтворила як рамкове, так і внутрішнє римування, відповідно використавши лексичну заміну (*назви птахів*):

*Жив на світі старий з бородою,
Та не знав, що робити з тією бідю –
Горобці та синиці, солов'ї й інші птиці,
Звили гнізда там, поруч з совою.*

Слід зауважити, що одна з головних стратегій поетичного перекладу – **інтерпретація** – також реалізується у цільовому тексті. Інтерпретація як стратегія може включати стилістичний аналіз і власне інтерпретацію, тобто розуміння і пояснення тексту. У перекладі враховано основний стилістичний прийом оригінального тексту – гіперболу, який передано за допомогою назв птахів у множині.

У перекладі таких гумористичних віршів, як лімерики, саме комбінація римованого та інтерпретаційного перекладу є ефективною:

*There was once a girl from the Niger,
Who smiled as she rode on a tiger.
They returned from the ride
With the lady inside
And the smile on face of the tiger.*

Чорний гумор у цьому вірші створює прийом зворотного паралелізму, або хіазму. У перекладі географічна назва (у даному випадку the Niger) може бути замінена заради римування або вилучена. Наприклад, один з останніх перекладів цього лімерика Іриною Кулик:

*Одна весела молода дівця
Любила верхи кататись на тигриці.
Якось з прогулянки повернулись вони,
Дівцяю так і не знайшли,
Проте тепер веселилась тигриця.*

Перекладач відтворила стилістичний прийом, а також виконала лексичну заміну: **smiled – весела**.

Одночасно із стратегіями перекладачу доводиться обирати стилістичний прийом перекладу. У роботі з гумористичними віршами ефективним є **гіперболічний переклад** – підкреслення перекладу за допомогою додаткових засобів або більш сильних за аксіомою слів. Зокрема, вірш відомого американського поета Огдена Неша “City Greenery” базується на антитезі. Оскільки Центральний парк Нью-Йорка вважався у свій час небезпечним з кримінальної точки зору, автор іронічно вважає, що у тигровій клітці безпечніше,

*If you should happen after dark
To find yourself in Central Park,
Ignore the paths that beckon you
And hurry, hurry to the zoo,
And creep into the tiger's lair
Frankly, you'll be safer there.*

У зовсім новому перекладі студентки четвертого курсу Катерини Глебової використано гіперболічний прийом:

*Якщо вас занесе вночі
В Центральний парк шукать ключі,
Ви краще залишайте парк
І нумо швидше в зоопарк.
Залазьте тигрові у пащу,
Безпечніше там буде й краще.*

Лексична заміна **lair – паща** значно підсилює гумористичний і загальний прагматичний ефект. У перекладі реалізовано стратегії римованого і інтерпретаційного (стилістичного) перекладу.

Я пропоную студентам перекладати і класичну поезію XIX-XX століть, зокрема твори фактично невідомих у нашій країні поетів: Кристини Россетті, Едни Міллей, Сари Тіздейл. Гарний і дуже сумний вірш К. Россетті у талановитому перекладі моєї студентки Юлії Якимчук, тепер вже випускниці університету, майже нічим не поступається твору нашого сучасного майстерного перекладача Максима Стріхи. Початок вірша “Requiem” включає алітерації та синтаксичні повтори:

*When I am dead, my dearest,
Sing no sad songs for me,
Plant thou no roses at my head,
Nor shady cypress tree.*

Стратегії римованого та фонемного перекладу реалізовано у перекладі Ю. Якимчук – вона передала звукові повтори (з таким же звуком) та риму:

*Коли мене не стане, милий,
Сумних пісень ти не співай.
І не саджай троянди на моїй могилі
Й тинистих кипарисів не саджай.*

Перекладач також використала **метонімічний переклад** як різновид прийому лексичної модуляції – **at my head – на моїй могилі**. Відтворена у перекладі стилістична складова – порівняння:

*I shall not hear the nightingale
Sing on, as if in pain.
І як співає соловей
Пісні у тузі – не почую.*

Використовуючи роботу А. Лефевра та запропоновані відомим вітчизняним фахівцем В. Коптіловим принципи поетичного перекладу, ми разом із Юлією Якимчук визначили етапи перекладу поезії: 1) Дослівний переклад; 2) інтерпретація і стилістичний аналіз; 3) римований переклад; 4) редагування остаточного варіанту.

Фонемний переклад не є універсальним, оскільки не всі поезії включають фонетичні повтори.

Перспектива подальших досліджень полягає в аналізі основних стратегій і прийомів у сучасних вітчизняних перекладачів поезії, зокрема поезії XIX століття.

Література

1. Гадамер Г. Г. Герменевтика і поетика. Вибрані твори. Пер. з нім. – К.: “Юніверс”, 2001. – 288 с.
2. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу / В. В. Коптілов. – К.: “Юніверс”, 2002. – 280 с.
3. Lefevere A. Translating poetry: seven strategies and a blueprint / A. Lefevere. – Assen Van Gorcum, 1975. – 127 с.
4. Yemets A.V. English Stylistics: Interpretation and Translation Aspects / A. V. Yemets. – Хмельницький: ХНУ, 2014. – 70 с. (англ)

УДК 81'253'373.422

АНТОНІМІЧНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПРИЙОМ КОНТЕКСТУАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ

Кириченко О. А., Ступак В. Г.

У статті розглянуто та проаналізовано антонімічний переклад як один із найбільш ефективних прийомів передачі лексичних одиниць при перекладі. Досліджено вживання антонімічного перекладу як одного з прийомів контекстуальної заміни. Охарактеризовано основні види даної лексико-граматичної трансформації. Акцентовано увагу на причинах використання антонімічного перекладу.

Ключові слова: антонімічний переклад, трансформація, конверсивна трансформація.

В статье рассмотрено и проанализировано явление антонимического перевода как одного из наиболее эффективных приемов передачи лексических единиц при переводе. Исследовано применение антонимического перевода как одного из приемов контекстуальной замены. Охарактеризованы основные виды данной лексико-грамматической трансформации. Акцентировано внимание на причинах использования антонимического перевода.

Ключевые слова: антонимический перевод, трансформация, конверсивная трансформация.

The authors studied and analyzed antonymic translation as one of the most effective methods of transmission of lexical units. The usage of antonymic translation as one of the methods of contextual replacement has been investigated. The main types of this lexical and grammatical transformation are systematized. The attention is focused on the reasons for using antonymic translation.

Key words: antonymic translation, transformation, conversive transformation.

Задля досягнення адекватності перекладу основним завданням перекладача є вміння використовувати перекладацькі трансформації для найбільш точної передачі інформації в тексті оригіналу мовою перекладу. При цьому серед великої кількості трансформацій потрібно обрати ту, яка найбільш точно зможе передати значення лексичної одиниці, що перекладається. Зазначимо, що контекстуальна заміна вирізняється серед інших перекладацьких трансформацій, адже для її створення не існує точних правил, оскільки переклад лексичної одиниці в даному випадку залежить від контексту. Одним з прийомів контекстуальної заміни є антонімічний переклад.

Вивченням проблем антонімічного перекладу як способу перекладу лексичних одиниць займалися такі вчені як Л. К. Латишев, І. Я. Рецкер, А. М. Фітерман, Т. Р. Левицька, В. Н. Комісаров, В. І. Карабан та інші. Наразі аналізу та розгляду проблем антонімічного перекладу присвячено велику кількість досліджень та публікацій, зокрема публікації Смоляної А., Стельмашука З. В., Курінної Н. В. та інших. Однак слід зазначити, що дотепер немає повних систематизованих відомостей про антонімічний переклад, а саме про причини його використання, його види та випадки, коли використання антонімічного перекладу є найбільш доцільним.

Головною ціллю написання даної статті є аналіз існуючих відомостей про антонімічний переклад як один із способів перекладу лексичних одиниць та спроба їх систематизації.

Антонімічний переклад – це прийом перекладу, що полягає в заміні поняття, вираженого в оригіналі, протилежним; при цьому зміст одиниці, що перекладається, залишається в основному подібним [1, с. 30; 2, с. 188]. Наприклад: *You need to visit him before he is gone.* – *Ти повинен відвідати його, доки він тут.* В основі антонімічного перекладу лежить логічне правило, згідно з яким заперечення будь-

якого поняття може бути прирівняне до ствердження семантично протиставленого йому протилежного поняття. Карабан В.І. для позначення даного способу перекладу пропонує використовувати термін “формальна негативація”, адже вважає його більш точним, оскільки в ньому підкреслюється саме зміна форми слова або словосполучення, а не зміна змісту на протилежний. Антонімічний переклад є комплексною лексико-граматичною трансформацією, що означає одночасні модифікації лексико-семантичної та синтаксичної структур. Він здійснюється шляхом заміни стверджувальної форми в оригіналі на заперечну в перекладі або, навпаки, заперечної на стверджувальну і супроводжується заміною лексичної одиниці мови оригіналу на одиницю мови перекладу з протилежним значенням. Наприклад: *Authorized personnel only.* - *Стороннім вхід заборонено.*

Розрізняють три види антонімічного перекладу:

1) Негативація (слово або словосполучення без формально вираженої суфіксом або часткою заперечувальної семи замінюється в перекладі на слово з префіксом *не-* або словосполученням з часткою *не*, наприклад: *forget* – *не пам'ятати*, *short* – *недовгий*);

2) Позитивація (прийом протилежний негативації, наприклад: *unbroken* – *цілий*, *not leave* – *брати з собою*);

3) Анулювання двох наявних у реченні негативних семантичних компонентів (наприклад: *not impossible* – *можливий*, *not unallowed* – *дозволений*) [1, с. 30].

Беручи за основу визначення терміну “антонім”: 1) слова, що мають у своєму значенні якісну ознаку і тому здатні протиставлятися одне одному як протилежні за значенням (добро – зло; бідніти – багатіти); 2) слова, протиставлені одне одному як протилежно спрямована дія (заходити – виходити). Швейцер А. Д. називає антонімічний переклад у першому значенні власне антонімічним, а в другому - конверсивним [4, с. 50]. Він зазначає що конверсивна трансформація характеризується семантичним протиставленням ознак. При цьому, як правило, протиставляються різноспрямовані дії (вбити - загинути, давати - отримувати та ін.). У результаті таких заміни суб'єкт дії перетворюється на об'єкт дії і навпаки. Наприклад: *Я не хотів з вами знайомитися, - продовжував я, - Тому що вас оточує занадто густий наповл шанувальників, і я боявся в ньому зникнути зовсім (Лермонтов).* – *I did not wish to meet you ", I continued," because you are surrounded by too great a crowd of admirers and I was afraid it might engulf me completely.* Тут вихідний вираз, де дієслово *зникнути*, що означає дію, суб'єктом якої є особа, що веде розповідь, замінюється протилежно спрямованою дією *engulf*, об'єктом якої є та сама особа. Одним з найбільш частих спонукальних мотивів, які змушують перекладача вдаватися до конверсивної трансформації, є відмінності в мовній реалізації комунікативної структури (актуального членування) висловлювання [5, с. 141].

Передача англійських заперечних конструкцій з *not... till*, *not...until*, *unless* (причому *till (until)* замінюється на *тільки тоді, коли*) також розглядається як різновид антонімічного перекладу. Наприклад: *Expenditures for rent, electricity, water, and fuel shall not be made unless authorized, and the amount for each item shall not be exceeded.* – *Видатки на оренду приміщення, електрику, водопостачання та опалення можуть здійснюватися тільки тоді, коли це передбачено кошторисом, причому вони не повинні перевищувати ustaleni суми за кожним пунктом.*

Негативний компонент може бути виражений як формально, тобто заперечною часткою або афіксом, так і семантично. Наприклад дієслова *to fail*, *to hate* не містять негативної частки, однак перекладаються як *не вдається* та *не любляти*.

Антонімічний переклад також використовується, коли негативне значення виражається за допомогою *without*, наприклад: *He never met him afterwards without asking him.* – *Після цього він кожного разу при зустрічі запитував його.*

Причинами для застосування такої трансформації як антонімічний переклад можуть бути:

1) Асиметрія лексико-семантичних систем двох мов, наприклад : *The dog nearly knocked him over (Dunnett).* – *Собака ледь не збив Саймона з ніг* [3, с. 293];

2) Відсутність в українській мові точного еквівалента для англійського слова (коли використання описового перекладу не є доречним), наприклад : *Keep off the grass.* – *По газонам не ходити*;

3) Найкращий спосіб передачі стилістичного та смислового значення виразу, наприклад: *Mind your own business.* – *Не втручайся у чужі справи*;

4) Єдиний спосіб зберегти ідіоматичність фразеологічної одиниці при перекладі, наприклад: *No time like present.* – *Лови момент. I beg to differ.* – *Дозвольте не погодитись*;

5) Міжмовні та міжкультурні відмінності (так, відомо, що для українців більш властиве негативне сприйняття дійсності, а для англійців навпаки, наприклад : *Do you have the time?* – *Не підкажете, котра година?*);

6) Літота (стверджувальне речення в заперечній формі), досить розповсюджена в англійській мові через велику кількість негативних префіксів, яка не завжди перекладається українською тотожно, тому для її перекладу застосовують антонімічний переклад, наприклад: *A Forsyte, replied young Jolyon, is not an uncommon animal. (John Galsworthy, The Man of Property)* – *Форсайт, - відповів молодий Джоліон, - досить звичайна тварина.*

7) Досить часто антонімічний переклад застосовується для передачі фразеологічних одиниць, наприклад: *he has a ready tongue* – *він за словом у кишеню не лізе*; *to be weighed and found wanting* – *не виправдати надій*; *keep clear of the door* – *до дверей не притулятися*; *let the sleeping dog lie* – *не буди лихо, доки спить тихо.*

Іноді формальну негативацію застосовують навіть тоді, коли можливий прямий переклад лексичної одиниці, наприклад: *Ordinary the obligation to support children continues until they reach the age of maturity.* – *Як правило, батьки не зобов'язані забезпечувати дітей після досягнення повноліття.* Звичайно тут можна застосувати і прямий переклад – *“Як правило, батьки зобов'язані забезпечувати дітей до досягнення повноліття.”*, але перший варіант перекладу є більш прийнятним для української, при цьому сенс висловлювання не змінюється.

Висновки. У кожній мові є лексичні одиниці, при перекладі яких виникають труднощі, адже вони не мають відповідників в мові перекладу. У таких випадках перекладач звертається до трансформацій. У даній статті ми розглянули антонімічний переклад як ефективний спосіб перекладу лексичних одиниць та проаналізували погляди різних учених на даний прийом перекладу.

Підсумовуючи проведений аналіз, варто зазначити, що даний прийом є контекстуальним і досить часто використовується при перекладі, оскільки розширює межі свободи мови. Крім того, антонімічний переклад дозволяє внести в переклад лексичну різноманітність, а також допомагає досягти комунікативної рівнозначності різномовних текстів та посилити смислові акценти. Перспективним є подальше дослідження питання, оскільки умови використання антонімічного перекладу, зокрема в умовах контекстуальної заміни, не можна вважати цілком регламентованим.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. / О. С. Ахманова. – М.: “Сов. Энциклопедия”, 1966. – 608 с.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. / Р. К. Миньяр-Белоручев – М.: “Московский лицей”, 1996. – 188 с.
3. Смоляна А. Компенсация та антонімічний переклад як засоби передачі комунікативної та стилістичної рівнозначності різномовних художніх та нехудожніх текстів / А. Смоляна // К.: Лінгвістика. Випуск 10, 2009. – 290-294 с.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина II. / В. І. Карабан. – Вінниця: “Нова книга”, 2001. – 303 с.
5. Швейцер А. Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты). / А. Д. Швейцер – М., 1988. – 215 с.

УДК 811.111+811.161.2

ДОСЯГНЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ТОТОЖНОСТІ ЯК ОСНОВИ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

Лисенко Г., Чепурна З.

У статті розглядається функціональна тотожність як складова граматичних трансформацій для забезпечення повноцінного перекладу, аналізуються труднощі застосування перекладацьких трансформацій в науково-технічних текстах на матеріалі текстів в галузі будівництва.

Ключові слова: трансформація, функціональна тотожність, заміна, синтаксична функція, контекст речення, категорія, частковий збіг.

В статье рассматривается функциональная тождественность как составляющая грамматических трансформаций для обеспечения полноценного перевода, анализируются трудности при использовании переводческих трансформаций в научно-технических текстах на материале текстов в строительной отрасли.

Ключевые слова: трансформация, функциональная тождественность, замена, синтаксическая функция, контекст предложения, категория, частичное совпадение.

The article deals with the functional identity as a part of grammatical transformations to provide a full translation difficulties are analyzed using translation transformations in scientific and technical texts on material of texts in the construction industry.

Key words: transformation, functional identity, substitution, syntactic function, clause context, construction, category, partial coincidence.

Глибока своєрідність мов, що виражається у їх граматичній та лексичній структурі, неспівпадіння систем понять у різних народів, різні шляхи їхнього розвитку, різні умови реальної дійсності, відмінності у соціальній культурі та кругозорі, – такі причини, що досить суттєво ускладнюють процес перекладу. Різні перекладацькі перетворення є конкретним відображенням цих відмінностей, це шлях до створення еквівалентних відповідників, зважаючи на їх функціональну тотожність.

У сучасному перекладознавстві однією з головних проблем є систематизація способів досягнення максимальної відповідності тексту оригіналу та перекладу. Однак будь-який переклад передбачає корекцію змісту оригінального тексту перекладачем.

Аналіз науково-технічного перекладу під кутом зору науково-інформаційної діяльності допоможе більш об'єктивно оцінити можливості перекладача, умови виконання перекладу та інтереси замовника. Рівноцінний вплив на читача досягається не завдяки дослівному або буквальному копіюванню елементів висловлення, а застосуванню у перекладі еквівалентних конструкцій, які відповідають нормам літературної мови науково-технічної літератури. На відміну від художнього перекладу, науково-технічний переклад характеризується точністю передачі змісту.

Об'єктом цього дослідження є способи досягнення функціональної тотожності при перекладі текстів з німецької мови українською.

У перекладознавстві наявні розгалужені класифікації трансформацій, завдяки яким досягається функціональна тотожність. Найбільш загальною є диференціація трансформацій на перестановки, додавання, заміни й опущення Л. С. Бархударова [1, с. 190–231]. Вчений вважає, що такий поділ є досить приблизним і умовним. Враховуючи рівні мовної системи, здійснюють диференціацію трансформацій Я. І. Рецкер, В. Н. Комісаров, Л. К. Латишев, Р. К. Міньяр-Белоручев й ін. Найбільш актуальними у плані трансформацій вважають лексичний, морфологічний та синтаксичний рівні.

Перекладацькі трансформації є наслідком неспівпадання структури мов, що змушує вдаватися до різних адекватних замін: до заміни одних частин мови іншими, зміни категоріальних та часових форм дієслова та всієї граматичної структури речення. Перекладачу з самого початку слід зрозуміти, що абсолютне відтворення граматичної структури вихідного речення призводить частіше до буквализму та нагромодження речень, яким притаманна чужорідна структура. Граматичні трансформації – це найбільш поширений перекладацький прийом, який дозволяє зберегти тотожність функцій оригіналу.

Перекладацькі трансформації в цілому – це технічні засоби перекладу, які полягають в заміні регулярних відповідників контекстуальними. Трансформовані вирази, які за деякими ознаками структури і значення відрізняються від законотвірних відповідників, однак, у певному контексті можуть виступати як їхні контекстуальні синоніми. Вживання синонімів пояснюється тим, що вони забезпечують у контексті більший рівень еквівалентності, ніж кожне з можливих регулярних відповідників.

Розмежування трансформацій і помилок перекладу надає трансформаціям лише позитивний статус правильного вибору відповідників у перекладному тексті, але дуже важко віднайти критерії оцінки відповідності оригіналу й перекладу, зважаючи на наявність різних установок перекладу, різної мети перекладу (приміром, виходячи зі Скопос-теорії німецької дослідниці К. Райс), а також найголовніше – з огляду на те, що досягнення повної еквівалентності можливе лише в ідеалі [6, с. 753-754]. Причинами помилок на думку М. Грабовського можуть бути недостатнє володіння мовою оригіналу, недостатній когнітивний досвід, недостатність знань про описувану у вихідному тексті дійсність, неухвалене ставлення до системи смислів тексту оригіналу, нерозуміння авторської думки, невміння розрізняти особливості індивідуального стилю автора тощо [4, с. 514-536].

Своєрідність змістовних та мовних систем ускладнює проблему перекладу, оскільки перекладач має враховувати багато факторів як мовного, так і немовного характеру і робити різні перетворення, щоб отримати адекватний переклад. Але вибір того чи іншого перетворення повинен базуватися на чіткому критерії, що і є функціональною тотожністю оригіналу та його перекладу. Це можна продемонструвати на наступному прикладі: *Natürlich vollziehen sich die Erneuerungsarbeiten der Region auch weiter, aber im Vergleich zu weiteren Regionen gibt es viel mehr Schwierigkeiten, die mit verschiedenen Faktoren zusammenhängen und noch weiteren Arbeiten wie die Entfernung von Sand, Gries und Gestein aus dem Wasserbett, Ackern, das Platzieren im Stillwasser von kleinen Flüssen verschiedener Gebäuden, unwirtschaftliche Waldabholzung, das auf natürliche Weise den Abfluss von Regenwasser reguliert.*

Звичайно, процес відновлення автодорогі регіону триває, проте на відміну від інших областей, він ускладнений багатьма факторами серед яких, що додають зайвих проблем дорожнім службам, вибрання з русла річок піску, гравію і каменю, оранка земель і розташування в заплавах малих річок різного роду будівель, без господарська вирубка лісів, що є природним регулятором стоку дощових вод.

В процесі перекладу будь-якого тексту виділяють одиниці зі стандартною і нестандартною залежністю від контексту. Перші, як правило, легко перекладаються за допомогою лексико-граматичних відповідників, враховуючи типологічну характеристику двох мов. Такі одиниці прирівнюються до міжмовних відповідників. Друга категорія, тобто одиниці з нестандартною залежністю потребують особливої перекладацької технології, оскільки їх структура і функції можуть суттєво відрізнятися в двох мовах. В такому випадку необхідно використовувати специфічні прийоми перетворення тексту.

Відмінності в структурі неминуче спричиняють граматичні трансформації. Ці відмінності бувають або повними, або частковими. Якщо в українській мові відсутня граматична форма, яка притаманна лише німецькій мові, тоді може спостерігатись невідповідність перекладу. В деяких випадках граматична категорія однієї мови є дещо ширша, ніж граматична категорія іншої. Необхідно також виокремити випадки часткової невідповідності, коли дана граматична категорія існує в обох мовах, але не співпадає в усіх своїх формах. Граматична заміна як

особливий спосіб перекладу має на меті не просто вживання у перекладі форм мови перекладу, а відмову від використання форм мови перекладу, аналогічних вихідним, заміну таких форм на інші, які відрізняються від них за змістом, що вони означають (граматичним змістом). У практиці перекладу граматичні трансформації поєднуються з лексичними. Оскільки комунікативне навантаження речення часто вимагає ретельного вибору слова (або декількох слів), щоб отримати правильне та точне відображення у перекладі, то і вирішення перекладацького завдання залежить від успішного вибору форми слова, його граматичних категорій. Заміна українського іменника у перекладі німецьким дієсловом може викликати зміну структури речення в цілому.

Грамматичні відповідники у мовах різних систем можуть бути у більшості випадків лише функціональними, залежними від ряду змінних факторів. Але, навіть, якщо підібрана оптимальна структура речення у перекладі з урахуванням всіх факторів, постає питання про вибір найкращого порядку слів, точніше, найоптимальнішого розташування членів речення: *In den letzten Jahren, wegen der mit der Finanzierung verbundenen Verzögerungen, erhalten die Bauarbeiter die Bankkredite, deren Zinsen in die Kostenvoranschläge der Bauprojekte nicht eingeschlossen werden. Останніми роками через затримки, пов'язані з фінансуванням дорожніх робіт, будівельники залучають кредити банків, відсотки за якими не включаються до кошторисів проектів будівництва.*

Професійний переклад починається зі стадії, коли іншомовне речення вже осмислене перекладачем, тобто його граматична структура вже проаналізована. Зважаючи на різні фактори, перекладач змушений застосовувати різні граматичні трансформації, найважливіші з яких полягають у повній або частковій реконструкції вихідного речення, у заміні частин мови та членів речення при перекладі. Досить часто, навіть при наявності в українській мові аналогічної структури, необхідно застосовувати певну трансформацію, зважаючи на узус української мови.

Досягнення перекладацької еквівалентності виникає завдяки існуванню формальних семантичних систем двох мов. Такий вид перекладу, коли текст залишається незмінним у семантичному змісті називається міжмовною трансформацією.

Починаючи перекладати, перекладач повинен зрозуміти загальний зміст тексту, визначити його функціональне призначення і виділити ті вихідні відрізки, які можуть мати закономірні або функціональні еквіваленти у перекладі. Завдання перекладача – визначити ті вихідні одиниці, які можуть бути однозначно перекладені у запропонованому контексті. Вихідними одиницями можуть бути окремі слова, словосполучення, речення або навіть декілька речень. Вихідні одиниці перекладу прийнято називати у перекладацькій науці *квантами*. Отже, однією з передумов досягнення функціональної тотожності є уміння вільно використовувати перекладацькі трансформації, зокрема граматичні. На думку Бархударова Л. С. для досягнення “адекватності перекладу”, перекладач використовує трансформації для того, щоб у тексті перекладу з максимальною повнотою була подана інформація, наявна у вихідному тексті, враховуючи дотримання норм мови перекладу.

Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 239 с.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 544 с.
3. Левицкая Т. Почему нужны грамматические трансформации при переводе? / Т. Левицкая, А. Фитерман // Тетради переводчика – М., 1971. – Вып. 8.
4. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.
5. Best J., Kalina S. Übersetzen und Dolmetschen./ Joanna Best, Silvia Kalina – Tübingen: A. Franke Verlag, 2001. – 284 S.
6. Reiss K. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. / K. Reiss – Wien: Wiener Verlag, 2000. – 273 S.

УДК 81'25/[81'255.2+81'255.4]

МЕТОДОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА: ІНСТРУМЕНТАРІЙ ТЕОРІЇ КОНТЕКСТІВ

Мазур О. В.

Статтю присвячено одному з інструментів загальної методології дослідження творчої особистості перекладача – теорії контекстів. Авторка розглядає контексти особистості, реальної дійсності і культурний контекст. Також наводиться перелік наявних перекладознавчих методів дослідження творчої особистості перекладача та робляться висновки про контекстну обумовленість діяльності та творчого методу перекладача.

Ключові слова: переклад, художній переклад, контекст, теорія контекстів, творча особистість перекладача.

Статья посвящена одному из инструментов общей методологии исследования творческой личности переводчика – теории контекстов. Автор рассматривает контексты личности, реальной действительности и культурный контекст. Также приводится перечень имеющихся переводоведческих методов исследования творческой личности переводчика и делаются выводы о контекстной обусловленности деятельности и творческого метода переводчика.

Ключевые слова: перевод, художественный перевод, контекст, теория контекстов, творческая личность переводчика.

The paper is dedicated to one of the instruments within the philosophy of the interpreter's artistic personality studies – the context theory. The author considers personality, reality and culture contexts. The methods of the interpreter's artistic personality studies disposable for contemporary translation studies are also listed as well as it is derived that the interpreter's activity and creative method are predetermined by the aforementioned contexts.

Key words: translation, artistic translation, context, context theory, interpreter's artistic personality.

Сучасне українське перекладознавство дедалі виразніше усвідомлює роль творчої особистості у перекладі, адже вивчення творчої лабораторії майстрів-попередників може стати справжньою школою для їх послідовників.

За останні роки помітними зрушеннями у дослідженні цього питання стали кандидатські дисертації В. Савчин "Новаторство Миколи Лукаша в історії українського художнього перекладу", Г. Косів "Перекладацький метод Віри Річ як інтерпретатора української художньої літератури", О. Мазур "Перекладацький метод Анатолія Онишка", І. Одрехівської "Внесок професора В. Коптілова в історію українського перекладу та перекладознавства другої половини ХХ сторіччя", Н. Гриців "Творча особистість Василя Мисика як перекладача в контексті української культури ХХ сторіччя" тощо. У числі досліджень українських перекладачів й книжки "О. М. Фінкель – забутий теоретик українського перекладознавства", "Микола Лукаш: Моцарт українського перекладу", двотомник "Григорій Кочур. Література та переклад". Праця М. Стріхи "Український художній переклад: між літературою і націєтворенням" – панорамне дослідження творчих біографій перекладачів України від ХІХ сторіччя до сьогодення, яке доповнює погляд на історію вітчизняного перекладу крізь особистості майстрів, висвітлений М. Москаленком у роботах "Тисячоліття: Поетичний переклад України-Русі" та "Нариси з історії українського перекладу".

Інструментарій дослідження творчої особистості перекладача. Слід зазначити, що вищезгадані розвідки та сучасні книжки про перекладачів та переклад, а також збірки наукових статей у своєму жанровому розмаїтті містять набір **схем** та висвітлюють ряд **аспектів**, у межах яких сучасне перекладознавство вивчає творчу особистість перекладача. Зокрема, вони містять інтерв'ю

з перекладачами, спогади про перекладачів, надаються біографічні та бібліографічні довідки, робиться аналіз перекладацької діяльності майстрів, який реалізується в авторецензіях перекладів, огляді та систематизації перекладацької спадщини та перекладознавчої діяльності, а також подвижницької праці з вишколу нової когорти українських перекладачів, редакторської та критичної перекладацької праці, аналізуються окремі риси творчого методу, розглядаються окремі переклади у порівнянні з оригіналами, переклади з окремих авторів, мов, літератур, проводяться паралелі між рисами творчих методів митців, робляться спроби позиціонувати їх у міжнародному та українському перекладацькому контекстах, оцінити ступінь дослідженості перекладацької творчості окремих постатей (докладніше див. [4, с. 13–14]).

На перший погляд, питання вивчення творчих особистостей перекладачів представлене широко та багатогранно, та й контексти висвітлення різні: біографічний, бібліографічний, перекладознавчий, критичний, етнокультурний. Але, мабуть, за винятком О. Фінкеля, Г. Кочура, М. Лукаша, В. Коптілова, В. Мисика, А. Онишка, В. Річ та декількох інших перекладачів, жодну особистість не висвітлено всебічно, не надано повної характеристики творчому методу перекладача, з урахуванням контекстів національної культури, перекладацької традиції та життя і творчості перекладача, його вподобань у виборі матеріалу та роботі над перекладами, традиційних та новаторських рис перекладацького доробку, значення для української та світової культури.

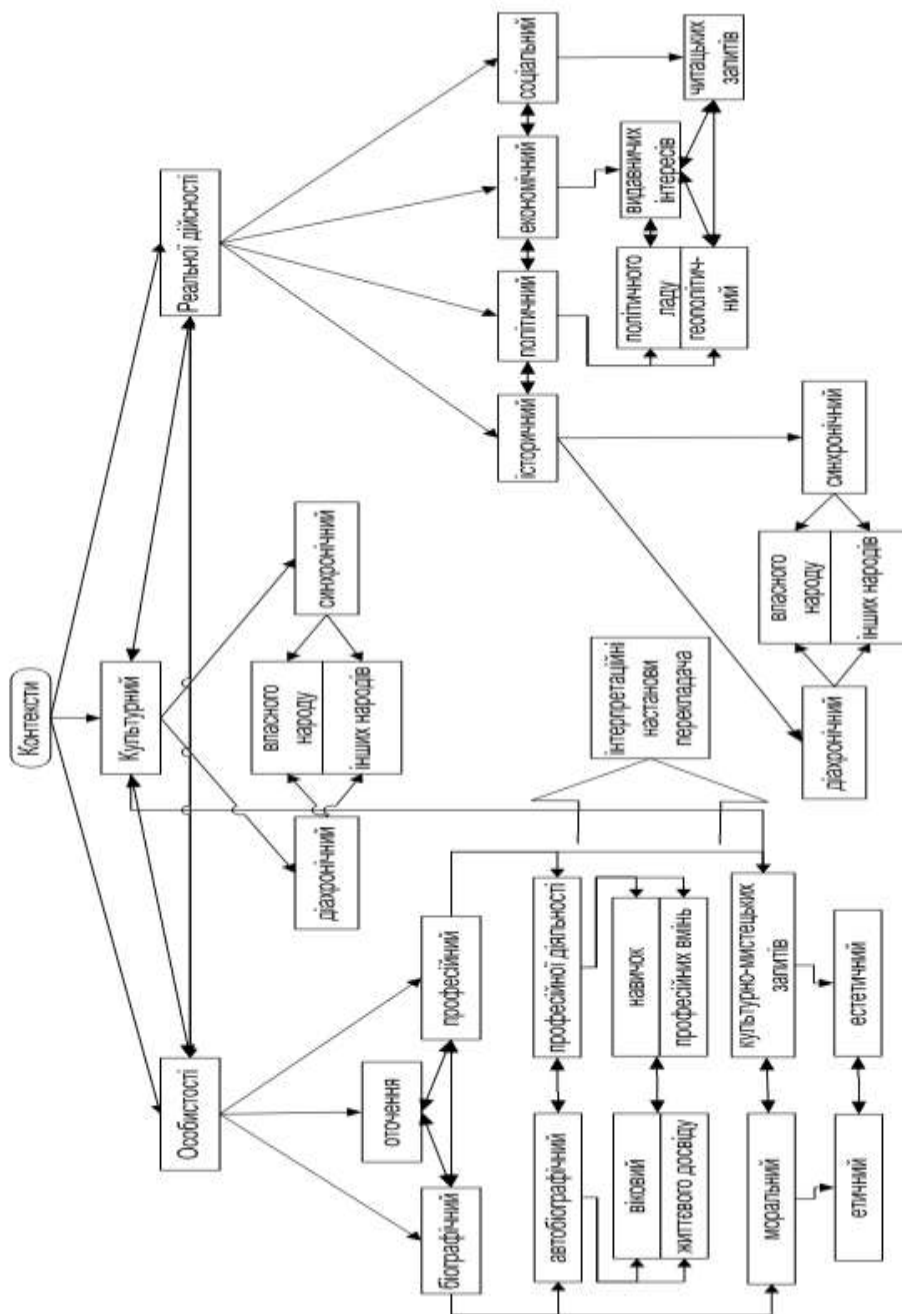
Між тим, дослідження творчої особистості перекладача поширює проблематику перекладознавства та вимагає розробки окремої методології. У пошуках ефективного арсеналу знярядь перекладознавство активно залучає надбання суміжних гуманітарних наук, доповнюючи її **специфічними** для себе **методами дослідження**. Зокрема, слідом за літературознавством, лінгвістикою та філософією воно активно вивчає питання художнього твору і особистості, реалізоване в перекладознавчому аспекті через порушення питань індивідуальності перекладача, стилю перекладача, взаємодії стилів автора і перекладача, художнього тексту і реальності, а також питання творчої особистості і контекстів реальності (докладніше див. [4, с. 15]).

Теорія контекстів як інструмент вивчення творчої особистості перекладача. Вивчення творчої особистості перекладача безвідносно до об'єктивних історичних, культурних, біографічних умов її функціонування носить схоластичний характер. Адже будь-який твір, переклад або література в цілому належать і “безкінечно входять до все нових соціальних, історичних і національних контекстів” і треба намагатися “розкрити природу художнього перекладу у наш час і в нашому суспільстві... і під різними кутами: особистим, професійним, віковим”, – так сформулювала головне завдання сучасного перекладознавства у царині художнього перекладу М. Новикова [5, с. 6]. Розкрити природу художнього перекладу через вивчення творчої особистості перекладача у стає можливим, зокрема, світлі теорії контекстів.

Відразу зазначмо, що маємо на увазі не лінгвістичне поняття “контекст” як “оточення певної мовної одиниці, умови й особливості вживання її в мовленні” або літературознавче – “відрізок тексту писемної чи усної мови з закінченою думкою, який дає змогу встановити значення окремого слова чи виразу, що входить до його складу” [3, с. 370]. Ми звертаємося до широкого **філософського** розуміння **контексту** як “середовища, в якому існує об'єкт” [6], те, що розглядається як ціле, яке зв'язує і пояснює які-небудь явища, факти і т. ін. У перекладознавчому прочитанні термін “**контекст**” означає *динамічну сукупність об'єктивних елементів реальної дійсності та суб'єктивних елементів творчої особистості перекладача, які впливають на процес перекладацької творчості та/або відображені в ній* (визначення наше – О. М.). Важливо окремо наголосити на **культурному контексті**, поза межами якого неможлива творчість особистості, надто перекладача, який вбирає в себе і трансформує в інтерпретаціях контексти як вітчизняної, так і іноземної культури.

Систему контекстів, релевантних для вивчення творчої особистості перекладача, можна умовно поділити на контексти особистості, реальної дійсності та культури, нероздільно пов'язані між собою (Мал. 1.1).

Мал. 1.1. Контексти вивчення творчої особистості перекладача



На **культурному контексті** як факторі, який впливає на перекладача і відбивається у його творчості, наголошували у своїх роботах численні теоретики перекладу (М. Новикова, О. Чередниченко, А. Содомора, М. Стріха, С. Баснет (S. Bassnett), Г. Баба (H. Bhabha), С. Б'юдік (S. Budick), Дж. Кліффорд (J. Clifford), А. Дінгвейні (A. Dingwaney), Е. Гол (E. Hall)). Зокрема, вони зазначали, що постаті митців та їх творчість, у тому числі переклади, слід розглядати на фоні світового літературного процесу, що, на думку Р. Курціуса [10], забезпечить цілісну картину сприйняття літератури, в тому числі перекладної, і допоможе позиціонувати культуру власного народу у відношенні до культур народів світу.

Складові культурного контексту досить різнобічні: **мистецька** (насамперед, літературна) **етнокультурологічна** (традиції та звичаї), **світоглядна** (переконання, оцінки та принципи), **релігійна** (релігії та вірування), **життєвого устрою**. Вони водночас є елементами творчої особистості перекладача. Ознаки цих контекстів, які, за О. Чередниченко, є “формою адаптації до географічного, кліматичного, історичного, соціального, релігійного середовища” відбиваються насамперед у мові перекладача, яка є “головним інструментом інтелектуального осмислення дійсності” [8, с. 11]. Мовними елементами – показниками культурного контексту, відображеними у тексті перекладу, є етноспецифічні лексичні одиниці: слова-символи, реалії, приказки, прислів'я, діалектизми, архаїзми тощо, які у своїй єдності створюють “концептуальну картину світу” [8, с. 10].

Окремою ланкою культурного, політичного та соціального контекстів є **контекст сучасної мовної ситуації**, досліджений О. Чередниченко [7], який впливає на національну та громадянську свідомість перекладача. В сучасних умовах глобалізації і, відповідно, тиску на українську мову з боку російської та англійської мов, а також двомовності на теренах нашої Батьківщини український художній переклад є засобом опору, показником національної та культурної своєрідності нашого народу, що на рівні текстів перекладів часто позначається рясним використанням національної лексики замість інтернаціональної, реабілітацією забутих питомих слів, значним розширенням синонімічних рядів у мові перекладних творів, зрештою, намаганням створити єдиний літературний стандарт задля підняття престижу української мови.

Контексти особистості перекладача. На думку багатьох вчених, будь-яка творчість, надто перекладацька, пов'язана з емпіричним пізнанням, з “вимірюванням” оригіналу за шкалою власного **життєвого досвіду** (Е.-А. Гут (E.-A. Gutt)), **творчих уподобань** (В. Коротич), **навичок та вмінь** (В. Вілз (W. Wills), М. Новикова). М. Новикова стверджує: “Майстерність – категорія особиста і особистісна” [5, с. 4]. У сучасних перекладознавців не виникає сумніву, що переклади художньої літератури мають відбиток творчої особистості перекладача, навіть якщо перекладач прагне самоусунення з тексту оригіналу. Адже **біографія** та **професійна діяльність** перекладача, а також **оточення**, яке формує перекладацьку особистість, безпосередньо впливають на відбір матеріалу для перекладу, а також визначають концепти інтерпретаційної настанови перекладача.

Інтерпретаційна настанова перекладача, вперше теоретично осмислена стосовно поезії М. Новиковою, – за визначенням психолога Ш. Чхарташвілі, цілісний динамічний стан особистості, який визначає все протікання діяльності даної людини [цит. за: 5, с. 85] – також є контекстом перекладацької діяльності, адже вона є обставиною, яка керує відбором, переробкою та сприйняттям і засвоєнням інформації. Стосовно перекладу це твердження цілком актуальне, адже під “інформацією” слід розуміти не тільки окремо узятий текст оригіналу, а усю рідну та інонаціональну культуру, словесність і історію, які впливають на творчу особистість перекладача. Тобто, саме інтерпретаційна настанова трансформує культурні контексти оригіналу у свідомості перекладача і перетворює їх на культурні контексти перекладу. Зрештою, цей контекст допомагає перекладачу зрозуміти **що і навіщо** він перекладає.

Слід також наголосити, що **літературний контекст** впливає на творчу особистість перекладача. Школи, течії та напрямки літературної та перекладацької творчості – це шляхи для усвідомлення певної реальності, невід'ємні від особистості митця, його світогляду, мистецьких вподобань. Обумовлюючи вибір матеріалу для перекладу, цей контекст, на думку Л. Коломієць, також багато в

чому визначає шляхи “створення нового поетичного тексту, спричинене спілкуванням перекладача з джерельним текстом і заряджене його перекладацькою інтерпретацією” [1, с. 520]. Літературний контекст є одним з вирішальних чинників реалізації творчого методу перекладача. Взаємопов’язаність культурних контекстів особистості і нації вдало пояснила М. Новикова: “За іменами бачити школу, за текстами – літературну традицію, в межах якої вони, ці тексти, тільки й можуть бути прочитані у всій змістовній і стилістичній повноті” [5, с. 23].

Контекст особистих **культурних запитів перекладача**, як правило, однаково реалізується у його власній та перекладацькій творчості. Він – ніщо інше, як внутрішня вибірковість. Цей контекст – визначальний для вибору матеріалів, близьких поетичному сприйняттю перекладача. Але близькість ця не егоцентрична, а діалогічна, обумовлена і вивірена широким **соціально-історичним та міжлітературним контекстом** двох культур [5, с. 13], а також **концептуально-естетичною спрямованістю і співвіднесеністю з епохою**, її соціальними, ідеологічними, політичними, економічними, психологічними, емоційними “конфліктами” [2, с. 6]. Те, що переклад робиться з ціллю суспільно-ідеологічного впливу, зауважили О. Фінкель [9, с. 229], пояснюючи проблему вибору матеріалу для перекладу, та В. Кухаренко: “художній текст можна розглядати як результат послідовності актів вибору, обумовлених цілою ланкою об’єктивних і суб’єктивних, особистісних факторів” [2, с. 5].

Контексти реальної дійсності також активно впливають на особистість перекладача та його творчість. По-перше, художній твір, в тому числі перекладний, не можна розглядати у відриві від **контексту історичної сучасності**, адже “художницька розмова завжди ведеться про “час” і про “себе”” [5, с. 10]. По-друге, розмова ведеться ще й “про нас”, бо “художнє повідомлення орієнтоване на суспільство в цілому” [2, с. 5], поезія не перекладається поза **соціальним контекстом**, адже вона прагне бути почутою. І переклад того чи іншого твору часто є відповіддю на **соціальне замовлення** суспільства у конкретний **історичний час** при певних **геополітичних та економічних умовах**. Надто на теренах України, де художній переклад часто заповнював вакуум висвітлення гострих соціальних та політичних тем, неможливих за радянських часів у національній літературі.

Існують також переклади, які обумовлені **контекстом соціально-історичної перспективи**. У них через художнє осмислення дійсності робляться прогнози розвитку суспільства, передбачається можливий історичний та духовний розвиток нації. Такими перекладами у свій час були переклади антиутопій, фантастики. Значний тиск на творчу особистість перекладача та його діяльність вчиняє і **контекст політичного устрою держави**. Історії вітчизняного перекладу відомі сотні випадків репресій проти українського творчої інтелігенції, більшість представників якої були не тільки письменниками, поетами, а й перекладачами, свідчення чому знаходимо у згадуваній вище антології “Розстріляне відродження”. Практика боротьби з інакодумцями через заборону писати і друкуватися одних перекладачів загартувала і спонукала писати нові “протестні” переклади, інших змушувала стишити голос, а чиясь перекладацька муза і зовсім змовкла.

На жаль, на процес перекладу взагалі і творчості окремих перекладачів зокрема впливають і такі, здавалося б, далекі від мистецьких контексти, як, наприклад, **ринкових відносин**. Він, у свою чергу, обумовлений не тільки і не скільки реальним попитом читачів або нагальними потребами сучасної науки, а кон’юнктурними міркуваннями видавництва. Звідси – стихійність замовлень перекладів, потрапляння у творчий доробок перекладача творів “випадкових”, які інколи не синхронізуються з контекстом його естетичних запитів, перебувають поза межами його творчого методу. А відтак – страждає якість перекладів. Як зауважив Ю. Ярмиш, “переклади, поставлені на конвеєр, відразу захворюють на баналізацію” [цит. за: 5, с. 20]. І навпаки: твори, які вписуються у контекст соціальних запитів та творчих вподобань інтерпретатора, часто залишаються невідомими читачу.

Отже, контекст у перекладознавчому розумінні явище складне й багатогранне. Сучасне перекладознавство володіє широким інструментарієм дослідження творчої особистості перекладача, який можна систематизувати на основі

теорії контекстів: 1) біографічний контекст особистості (інтерв'ю та статті-спогоди, біографічні довідки); 2) контекст професійної діяльності: аналіз перекладацької діяльності майстрів (авторецензії перекладів, бібліографічні довідки, систематизація перекладацької спадщини), аналіз перекладознавчої діяльності (епістолярію), праці з вишколу перекладачів-послідовників, редакторсько-критичної праці, оцінювання дослідженості перекладацької творчості окремих постатей; 3) крізь контекст інтерпретаційної настанови перекладача аналізуються окремі риси творчого методу, переклади в порівнянні з оригіналами з окремих авторів, мов, літератур, проводяться паралелі між творчими методами; 4) у межах культурологічного контексту робляться спроби позиціонувати митців у міжнародному та українському перекладі.

Крім того, творчість перекладача обумовлюють контексти реальності (культури, літератури, часу, політичної ситуації) і контексти культурних запитів (насамперед, літературних: речі, обумовлені історичною реальністю, але відсутні у даний час у певній культурі), контекст оточення (родина, вчителі), контекст життя (біографія), контекст особистісних запитів (прагнення, вподобання, власна творчість). Вивчення усіх вищезгаданих контекстів, зважаючи на час створення перекладу, належність митця до певної перекладацької традиції та інші об'єктивні фактори, що входять до інструментарію теорії контекстів, допоможе зрозуміти творчу особистість перекладача, глибше сягнути секретів його творчого методу.

Література

1. Коломієць Л. В. Концептуально-методологічні засади сучасного українського поетичного перекладу : монографія / Лада Коломієць. – К. : ВПЦ Київський університет, 2004. – 522 с. – Бібліогр. : С. 479–518.
2. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту : учеб. [для студ. філол. спец.] / В. А. Кухаренко. – 4-е изд., испр. – Одесса : Латстар, 2006. – 292 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / [ред.: Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко] – Вид. 2, випр. і доп. – К. : Академія, 2007. – 752 с.
4. Мазур О. В. Перекладацький метод Анатолія Онишка / дис... канд. філол. наук : 10.02.16 "Перекладознавство" / О. В. Мазур / КНУ ім. Т. Шевченка. – Київ, 2011. – 279 с. – Бібліогр. : С. 186–230.
5. Новикова М. А. Прекрасен наш союз. Література – переводчик – жизнь / М. А. Новикова. – К. : Рад. письменник, 1986. – 225 с.
6. Філософський енциклопедичний словник [уклад. В. І. Шинкарук та ін.]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
7. Чередниченко О. І. Переклад – важлива сфера функціонування і розвитку української мови / О. І. Чередниченко // ТПП. – 1990. – Вип. 17. – С. 18–26.
8. Чередниченко О. Про мову і переклад [Текст] / О. Чередниченко. – К. : Либідь, 2007. – 248 с.
9. Черноватий Л. М. О. М. Фінкель – забутий теоретик українського перекладознавства: [зб. вибр. праць] / [за ред. Л. М. Черноватого та В. І. Карабана]. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 440 с.
10. Curtius E. Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter / E. Curtius. – Bern, 1954. – 708 p.

УДК 811.112.2'25:316.7+811.161.2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РЕДАГУВАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

Муратова В. Ф.

Стаття присвячена актуальним проблемам редагування перекладу. Окрім цього, у статті розглядаються існуючі підходи до критичного аналізу перекладу та оригіналу, де переплітається ціла низка різнопланових елементів, таких як перекладацький аспект країнознавства, культура перекладача, урахування фонових знань (доскональне ознайомлення та сприйняття відповідного середовища, культури, епохи) реципієнта перекладу.

Ключові слова: аналіз перекладу, лексичні проблеми перекладу, позамовна дійсність, фонові знання перекладача.

В статье речь идёт о проблемах редактирования перевода. Кроме того, поднимается вопрос о способах критического анализа перевода и оригинала с учётом сложившихся стереотипов, культуры переводчика, а также его фоновых знаний необходимых для адекватной передачи иностранных реалий.

Ключевые слова: анализ перевода, лексические проблемы перевода, фоновые знания переводчика.

The given article refers to the description and research of some problems of translation analysis and the main difficulties of German-Ukrainian translation. It deals with the main methods and with the main lines of the translation analysis. It is stated the importance of integral and full analysis of the original text based on different scientific approaches that could influence the process of translation. Besides the significant attention is given to the critical works dealing with the problem of translation adequacy.

Key words: translation, analysis, lexical problems of translation, background knowledge of a translator.

Мета статті визначити основні труднощі редагування перекладу, які виникають під час зіставного аналізу перекладу й оригіналу студентами-перекладачами. К. Райс називає редагування перекладу “*Beurteilung einer Übersetzung*” [8, с. 71] й головною проблемою є впровадження цієї концепції у практичну роботу студентів. Надалі, у статті розглядаються підходи до критики перекладу, що обумовлені сучасними дослідженнями у цій сфері.

Біля витоків українського перекладознавства стояли І. Франко, П. Куліш, Леся Українка, В. Державін, М. Зеров, І. Кулик та інші письменники, які активно працювали як перекладачі й критики. Необхідність теоретичного й методичного зумовили появу навчальних видань, у яких висвітлюються особливості редагування перекладних текстів. Серед вітчизняних науковців найбільш вагомими є праці М. Зарицького, Н. Миронюка, І. Титаренка, О. Ребрій, В. Губарця тощо. Серед авторів статей назвемо Н. Гаврилук, Є. Гулу, Б. Клімзо, О. Мазур, Д. Миронову, М. Новикову, О. Подвойську, А. Скорину та інших.

Редагування перекладу, тобто вдосконалення вже існуючого його варіанту, буває двох типів. По-перше, це авторське редагування, коли редактором свого тексту виступає сам перекладач. По-друге, це редагування готового тексту, яке здійснює інша людина, тобто редактор [1, с. 1]. Проблема полягає в тому, що перекладач не може дати адекватну, об'єктивну оцінку свого тексту, йому важко уявити механізми сприйняття, які будуть у реципієнтів, лише тому, що він є автором тексту. Виділяють три аспекти перекладу, які потрібно перевірити редактору:

- ступінь формальної відповідності оригіналу тексту;
- ступінь формальної відповідності у мові перекладу;
- ступінь смислового навантаження та прийнятності для цільової аудиторії

[3, с. 65].

Аналіз ступеня формальної відповідності оригінальному тексту можна здійснювати двома способами: або ретельним порівнянням структур, що співвідносяться, або оцінкою загальних відмінностей у перекладі та оригіналі. Під час перекладу перекладач використовує порівняльний аналіз як метод вибору форми, яка найбільш адекватно передає і зміст, і попередньо обрану форму. Тому редагування, так само як і переклад, пов'язане з такими розділами знань як мова та мислення, мова та культура, соціолінгвістика [4].

Для аналізу проблем редагування перекладу було обрано групу студентів, що вивчають особливості критичного аналізу перекладу та оригіналу німецькою мовою. Студентам було запропоновано вірш Р. М. Рільке *“Archaischer Torso Apollos”* та його український переклад.

Надалі студенти проводили аналіз перекладацьких трансформацій на різних рівнях мови. Як відомо, процес перекладу не є простою заміною одиниць однієї мови одиницями іншої мови. Навпаки, це складний процес, що включає ряд труднощів, які необхідно долати перекладачеві. Одним із прийомів, які допомагають перекладачеві, є трансформації. Перекладацькі трансформації (заміни) відбуваються через неповну спільність чи відмінність німецької та української мов. Інтерес до проблеми перекладацьких трансформацій з боку лінгвістів та їх всебічне вивчення є в курсі теорії і практики перекладу вже традиційними. Такі широко відомі лінгвісти, як О. Швейцер, Я. Рецкер, Л. Бархударов, В. Комісарів, А. Федоров, Є. Бреус, В. Русанівський, І. Чередниченко, А. Науменко та багато інших присвятили дослідженню перекладацьких трансформацій свої численні статті та монографії.

Коли ж йдеться про значення нестандартних одиниць в оригіналі, що перекладається, і про передачу їх певними одиницями мови, на яку перекладається текст, звичайно не можна не зважати на контекст, в якому вони є в оригіналі і повинні бути в перекладі [5, с. 112]. Саме контекст більш вузький (тобто одне визначене речення) і контекст більш широкий (тобто найближчі сусідні речення, абзац, частина і т. д.) – відіграє вирішальну роль для передачі значення іншомовних нестандартних одиниць. Оскільки ці одиниці мають максимальне конотативне забарвлення, а саме найбільшу експресивність, в перекладі часто спостерігається поєднання прийому експресивної конкретизації з експресивним узгодженням, тобто врахування найближчого, а нерідко і широкого контексту [2].

Таким чином, аналіз наукових досліджень доводить, що при передачі експресивного потенціалу засобами перекладної мови найчастіше застосовуються такі лексико-граматичні трансформації, як інтерпретація вислову, конкретизація, генералізація та дослівний переклад [7, с. 101].

Перед ознайомленням з прикладом аналізу оригіналу та перекладу, необхідно вирішити наступні завдання:

1. Як авторська картина світу втілюється у тексті? Які лінгвостилістичні засоби вираження зорової перспективи тексту наявні в оригіналі, і, чи зберігаються вони при перекладі?

2. Які філософські, символічні чи міфологічні значення наявні у перекладі та оригіналі? Чи вдалося їх відтворити повною мірою?

3. Яку роль відіграє останній рядок оригіналу для розуміння концепції твору? Чи вдалося перекладачеві відтворити ідею автора?

Надалі наводимо приклад аналізу зазначеного тексту студентами-перекладачами четвертого року навчання.

Das vorliegende Ausgangsgedicht in der deutschen Sprache - *“Archaischer Torso Apollos”* von Rainer Maria Rilke und seine ukrainische Übersetzung. Das Gedicht gehört zum Stil der schöngestigen Literatur (*oder zur Belletristik*). Die sprachliche Spezifik des Stils der schönen Literatur besteht eben darin, dass alle Quellen sprachlichen Ausdrucks, alle Elemente der verschiedensten funktionalen Stile herangezogen werden können. Dadurch erreicht man eine hohe Stufe künstlerischer Bildhaftigkeit und Eindringlichkeit. Also bei der Analyse muss man klar stellen, ob der Nachdichter die kommunikativen, expressiven und ästhetischen Funktionen des Originals in hohem Grade verbunden hat (*oder kombiniert hat*).

Strukturell (*oder architektonisch*) zerfällt das Gedicht in 4 Strophen, erste und zweite bestehen aus 4 Verszeilen, dritte und vierte – aus 3 Verszeilen. Und das

ganze Gedicht endet mit einem Imperativsatz, der einen wichtigen Sinn enthält: *“Du musst dein Leben ändern – Tu свое життя зміню”* der (Satz) drückt die Modalität des Befehls aus. Der Nachdichter hat entsprechend seiner Übersetzerkonzeption so nah wie möglich zum Original übersetzt.

Der Titel des Originaltextes enthält das Wort griechischer Herkunft *“Apollos”*. Es ist dem Translator gelungen nach den Regeln der Übersetzung von griechischem Namen dieses Wort als *“Аполлона”* wiederzugeben.

(noch andere Variante des Kommentars) Unter dem phonetischen Aspekt ist die Wiedergabe des Wortes *“Torso”* - *“торс”* besonders interessant. Die Reduzierung von Vokalen am Ende des Wortes griechischer Herkunft ist für die ukrainische Sprache typisch.

Unter dem morphologischen Aspekt ist die Wiedergabe des Wortes *“Augenäpfel”* besonders interessant. Dieses zusammengesetzte Wort ist in der Übersetzung als *“віч яблука”* wiedergegeben. Meiner Meinung nach könnte es aber auch als *“очей яблука”* ersetzt werden, weil *“віч”* wie veraltete ukrainische Sprache klingt. Im Text-Original ist solcher Archaismus nicht zu finden.

(andere Variante der Erklärung) Was die morphologischen Abweichungen angeht – so trifft man die Komposita im Original. Man findet im Gedicht ein Kompositum *Augenäpfel* – und die Übersetzung *“віч (дозрівали яблука)”*. Die Komposita bilden ein Problem für den Übersetzer, und der Translator muss entweder Äquivalente suchen oder eine gute Erklärung geben um treu den Sinn zu bewahren. Nach meiner Meinung – konnte es aber auch als *“очей дозрівали яблука”* ersetzt werden, weil *“віч”* wie veraltete ukrainische Sprache klingt (im Text-Original steht es nicht).

(noch andere Variante des Kommentars) Also der Translator benutzt auch solche ukrainischen Wörter, die nicht jeder ohne Wörterbuch verstehen kann, z. B.: *навспак, опока, оболочка*. Die Auswahl des lexischen Materials spielt eine wichtige Rolle beim Übersetzen. Und wenn der Nachdichter die Übersetzung zu viel ukrainisiert – führt es zum falschen Wahrnehmen des Textes und stört den richtigen Inhalt zu verstehen.

Die Auslassungen *(oder lexikalischen Abweichungen)* und Ergänzungen, die der Übersetzer in seinem Gedicht verwendet *(benutzt)* – beeinflussen dem Endprodukt sehr stark. Führen wir das Beispiel an: *“unerhörtes Haupt”* ist als *“голови”* übersetzt; *“aber sein Torso”* – ist als *“одначе торс”* ersetzt; *“im leisen Drehen”* – *“наче диво”*. Trotz alle Abweichungen es ist dem Nachdichter gelungen Emotionalität des Gedichtes wiederzugeben.

Die Interpunktion ist nicht immer nach dem Original bewahrt. Der Translator transformiert Sätze für den ukrainischen Leser.

Also ziehen wir die Schlussfolgerungen – ukrainisierte Übersetzung verletzt den Stil des Textes, aber vor dem Nachdichter eine schwierige Aufgabe steht – richtige Äquivalente zu finden, neutrale oder erhobene Lexik zu bewahren und trotz aller Interpretationsfreiheiten ist es dem Übersetzer gelungen ästhetische Funktion des Originals zu demonstrieren.

Потрібно відмітити, що наведений приклад має суб’єктивний характер, може викликати певні сумніви чи уточнення, але ця спроба студентів свідчить про впровадження критичного підходу до текстів перекладу, до роботи критичного мислення й розвитку наукового стилю побудови думок.

До складнощів, пов’язаних з перекладом художнього тексту можна віднести багатий, різноманітний лексикон [6, с. 302]. 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 принципівих заборон стосовно використання лексики не існує.

Література

1. Гула Є.А. Редагування перекладу як один з головних чинників якісного перекладу [Електронний ресурс] / Є. А. Гула. - Матеріали Всеукраїнського щорічного

науково-практичного семінару з питань практики перекладу та підвищення конкурентоспроможності перекладацьких послуг (04 червня 2005 року, м. Київ).. – Режим доступу:

<http://www.uta.org.ua/data/loads/Gula.pdf> .

2. Клименко А. В. Ремесло перевода [Електронний ресурс] / А. В. Клименко. – Режим доступу:

www.1001.vdv.ru/books/ (06.09.13).

3. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу: Навч. посіб. / В. В. Коптілов – К.: Юніверс, 2002. – 280 с.

4. Косинська Ю. В. Редагування перекладної літератури: історіографія наукової думки / Ю. В. Косинська. – Режим доступу:

http://www3.uad.lviv.ua/uploads/book/pivs/Polihraf_65_66.pdf (23.01.2016).

5. Daheim Cornelia. “Alles, was Sie schon immer über Sprache wissen wollten, aber nie zu fragen wagten [Script zum Grundkurs Linguistik]” / C. Daheim. In: Series A: General & Theoretical Papers. ISSN 1435-6473. Essen: LAUD 2007, Paper No. 488. – 114 S.

6. Kutschera F. Sprachphilosophie / F. Kutschera. – München: Wilhelm Fink, 1975 – S. 302.

7. Muratova V. “Übersetzungsprobleme (Deutsch/Ukrainisch/Russisch) vor dem Hintergrund stereotyper Vorstellungen“ / V. Muratova. In: Novitnja Philologija, Mykolajiw, 2015. – № 50, – S. 98.

8. Reiß K. “Übersetzungstheorie und Praxis der Übersetzungskritik“. In: Königs, F.G. (Hrsg.): Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht / Katharina Reiß. Neue Beiträge zu einem alten Thema, München: Goethe-Institut, 1989. – Ref. 42, – S. 71-93.

УДК 811.112.2'25 (075)

БОРОТЬБА ДВОХ ТЕЧІЙ (МОДЕЛЕЙ) В ІСТОРІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ

Науменко А. М.

У статті аналізуються типи та історія європоцентристського перекладу як однієї із земних етнічних перекладознавчих шкіл. При цьому він розглядається не як географічне, а як цивілізаційне поняття, через що його коріння відшукуються у хронологічно доєвропейських цивілізаціях: християнській, давньогрецькій, римській, іудейській, хетській, шумерській.

Ключові слова: переклад, європоцентристський, періодизація, цивілізація, типи перекладу, дослівний, вільний, адекватний.

В статье анализируются типы и история европоцентристского перевода как одной из земных этнических переводоведческих школ. При этом он рассматривается не как географическое, а как цивилизационное понятие, из-за чего его корни отыскиваются в хронологически доевропейских цивилизациях: христианской, древнегреческой, римской, иудейской, хеттской, шумерской.

Ключевые слова: перевод, европоцентристский, периодизация, цивилизация, типы перевода, дословный, вольный, адекватный.

Types and history of the eurocentric translation as one of the terrestrial ethnic translation school are analyzed in the article. It is regarded not as geografic but as civilizational concept. Due to this its origin can be found in the chronologically pre-european civilizations: Christian, old Greek, Roman, Jewish, Hittite, Sumerian.

Key words: translation, Eurocentric, periodization, civilization, types of translation, literal translation, free translation, adequate.

Давньоримське божество Янус довгі часи вважалось охоронцем входу й виходу між двома світами (живих і померлих), тому й зображалось як істота з двома обличчями, які дивилися водночас вперед і назад (в життя і в смерть). У тому ж стародавньому Римі воно цілком логічно стало незабаром символом єдності минулого й майбутнього, але в наступні доби перетворилось у побутовій галузі зовсім несподівано на образ аморальної істоти, яка урівнює добро і зло, а у галузі філософській – на агностика (= “заперечуючого”), який завжди стверджує як абсолютну істину дві протилежні думки про одне і теж явище.

На такий агностицизм завжди і страждало тлумачення сутності перекладу в європейській цивілізації: його піднесено-лінгвістична теорія вперто наполягала на тому, що адекватно (тобто: точно, еквівалентно, відповідно тощо) перекласти можна все, а приземленопрагматична практика, яка поривалась до концептуально-культурологічного перекладу постійно демонструвала неможливість адекватного перенесення задуму оригіналу в іншомовне середовище через те, що воно є за своєю суттю насамперед середовищем інокультурним.

Саме через це до перекладу (як до процесу і як до результату) необхідно підходити сьогодні зовсім з іншого боку: з концептуального, а не з лінгвістичного. Саме тому лінгвістичний переклад треба назвати мікроперекладом (тобто словниковим, перекладом автономної, окремо взятої мовної одиниці), який дійсно може бути інколи (занадто рідко) точним, якщо мати на увазі той випадок, коли лексема вказує лише на денотат, який, до речі, може мати в багатьох інших ситуаціях зовсім різний обсяг значення у мові оригіналу та мові перекладу. Але, крім того, змістовна структура слова є значно багатішою й складнішою: крім денотативної сфери, вона має ще і конотативну, і контекстуальну, і авторську, які частіше за все залишаються поза межами лінгвістичного перекладу і котрі не може не враховувати переклад концептуальний, тобто макропереклад (тобто текстовий, переклад мовної одиниці разом з її текстовим оточенням, коли вона вже перетворюється на одиницю текстуальну).

Саме тому процес перекладу взагалі треба оцінювати сьогодні принципово по-новому. Перш за все потрібно звернути не просто більш пильну увагу, а взагалі увагу на оригінал і прийняти за основу (за аксіому), що його зміст та форма втілюють якийсь задум (філософський, соціальний, буденний, психологічний тощо), якусь загальнолюдську прагматику, якусь світоглядну концепцію в тому сенсі, в якому її розуміє багато мистецтвознавців, котрі стверджують, що зміст певного художнього твору ніколи не можна передати іншими засобами, крім тих, які вже використав його творець [4, с. 63].

Додам: не можна передати зміст, але не ідею, не задум, не концепцію.

Так, коли американського письменника середини ХХ-го сторіччя, лауреата світової Нобелівської премії з літератури Е. Хемінгуея якось запитали, що він бажав сказати своїм найвідомішим оповіданням “Старий та море”, то його творець не без гумористично-естетичного підтексту відповів, що художній твір неможливо розглядати як паляницю з родзинкою, де остання втілює основний зміст, і що художній твір і є те, що в ньому розповідається [34, с. 652]. А коли – майже за сто років до Хемінгуея – всесвітньо відомого російського генія красної словесності Л. М. Толстого запитали, про що йдеться в його романі “Анна Кареніна”, то він сказав, що для об’єктивної відповіді йому треба повністю прочитувати цей роман.

Подібні твердження наштовхують на роздуми про вагомість категорії “концепція” для суті й функціонування перекладу й перекладознавства. Необхідність змістовно іншого, ніж дотепер, аналізу цієї категорії зумовлена самою історією теорії та практики перекладу. Звісно, що про неминучість суттєвих втрат у перекладі красномовно свідчать теоретичні праці як перекладознавчого, так і спорідненого характеру не тільки останніх років, а й давно минулих часів: В. Гумбольдта у Німеччині початку 19 ст., [40, с. 159]. Е. Сепіра у США 1930-х років [29], Р. О. Будагова в Росії 1970-х [5, с. 235; 237], Н. Кімури в Японії 1990-х [41, с. 43] та ін. В одній Україні останніх років можна навести прізвища десятків дослідників нової формації, які вважають руйнуючі оригінал втрати під час лінгвістичного перекладу об’єктивно неминучими. Це В. І. Говердовський з Харківка [7, с. 43-44], не так давно вмерлий В. В. Мірошниченко із Запоріжжя [21, с. 110], А. Е. Левицький із Житомиру [19, с. 83], В. П. Андрієнко із Сімферополя [1, с. 304-305], І. Вороновська зі Львова [6, с. 143] та ін. А за межами України це – Ф. Боденхаймер з Німеччини [44], Е. Крайк з Англії [42], К. Фабріціус-Ханзен з Норвегії [39] та ін.

Про об’єктивну неминучість втрат суттєвих якостей оригіналу при їхньому лінгвістичному перекладі свідчать і теоретичні положення методологічно споріднених наук. Так, видатний російський теоретик літератури Л. І. Тімофєєв вказував [32, с. 313], як і до нього В. М. Жирмунський [9, с. 28], на те, що слово у тексті є “самостійною одиницею розповіді”, а це практично означає, що порушення у перекладі однієї текстової одиниці може призвести до зміни сенсу всього оригіналу. Про перекручення змісту оригіналу через граматичну невідповідність перекладу яскраво і аргументовано писав Р. Якобсон [36, с. 631].¹⁷

З погляду на те, що мовний оригінал є вербальним втіленням певної інформації, можна до теорії його перекладу (тобто “переоформлення”, передання інформації) застосувати математичну модель категорії “інформація”, запропоновану ще у 1965 році (для розуміння роботи штучного інтелекту) провідним математиком світу російським академіком А. Н. Колмогоровим [11], який стверджував, що кількість інформації втрачається під час передання останньої від адресанта до адресата. Та й самі сучасні перекладачі вважають, що досягти адекватності в лінгвістичному перекладі неможливо, хоч і сподіваються на щось подібне. Так, сучасний провідний український практик і теоретик перекладу П. В. Рихло стверджує: “Зрозуміло, що жоден поетичний переклад не може бути цілковито адекватний оригіналові, оскільки вони (переклад і оригінал) виникають і функціонують у різних мовних світах та культурних контекстах. Однак вектори силового поля кожного перекладу повинні бути спрямовані – в ідеальному випадку – на досягнення якомога більшої ідентичності” [28, с. 122-127].

Отже, сучасне перекладознавство знає два когнітивних полюси відштовхуючих один одного зарядів (можливість і неможливість повноцінного лінгвістичного перекладу), і в ньому не припиняються спроби звести їх до цілісної гармонії,

якщо навіть вона і буде лише удаваною. Так, у 1970 році значний майстер практики і непоганий дослідник теорії перекладу росіянин В. В. Левік заявив стосовно цих полюсів: *“Мистецтво перекладача, як і мистецтво фокусника-ілюзіоніста, ґрунтується на обмані. Перекладач створює зовсім інше, зовсім несхоже на оригінал, але обманює нас ілюзією повної схожості”* [18, с. 21].

Отже, якщо *“концепцію”* визначити кінцевою метою та головним засобом процесу перекладу, то можна сформулювати новий підхід до нього як до перекладу концептуального. Для нього, зрозуміло, важливо, щоб кінцевий здобуток відповідав нормам мови перекладу, щоб його (кінцевого здобутку) лінгвістичні особливості співпадали з їх еквівалентами в оригіналі, щоб екстралінгвістичні явища початкового тексту були достоту перенесеними до перекладу тощо. Все це важливо для концептуального перекладу, але, однак, є другорядним, четверторядним, багаторядним тощо, бо вирішальну роль тут відіграє збереження концепції. Якщо вона збережена, то читач має справжній, тобто точний переклад, якщо ж ні – тоді перед ним лежить лише суб'єктивна лінгвістична обробка оригіналу, цебто новий, самостійний, твір на той же сюжет.

Як зберегти концепцію – це окрема особлива тема, але зрозуміло вже і зараз, що головний шлях подолання традиційної, лінгвістичної, неперекладності пролягає у сфері відмов від змістовних та формальних особливостей оригіналу та створення перекладу як самостійного явища мовою перекладу, але несамо-стійного лише за своєю концепцією.

Щоб об'єктивно і детально схарактеризувати вказану дихотомію (двочастковість) перекладу (тобто його розподіл на мікро- та макросфери, на лінгвістичний і концептуальний переклад), треба спочатку розібратись із поняттям *“точний переклад”*. Серед синонімів цього словосполучення найбільш популярним і активним у сучасних перекладознавців є термін *“адекватний переклад”*, замінюючий як *гіперонім* такі його синоніми, як *переклад еквівалентний, динамічний, прагматичний, функціональний* і т.ін., котрі, зрозуміло, мають, як і будь-який синонім взагалі, свої незначні змістовні відмінності від нього, але за своєю концептуальною суттю є йому подібними.

Питання про лінгвістичний адекватний переклад, тобто про його відповідність оригіналові, давно вже не розглядається значною частиною теоретиків і майже всіма практиками, бо ними вважається, що лінгвістична адекватність легко досягається, якщо перекладач має певний професійний рівень. Однак таке міркування є уявним, бо проблема загальної адекватності цим шляхом не розв'язується, а, навпаки, ускладнюється, бо у триєдинім ланцюзі перекладацького акту (оригінал-перекладач-результат) воно не враховує культурологічний (світоглядний) аспект, а також закони мов оригіналу та перекладу, психологію сприйняття тексту перекладачем і взагалі психологію творчого акту, зводячи все до практичного, та й ще вузько-кількісного аспекту - суми знань у перекладача.

Отже, проблема дійсно адекватного перекладу - це насамперед проблема методологічна: чи можна у принципі знайти прийоми точного перекладу оригіналу як єдності ідейного задуму та художніх засобів. При відповіді на це питання треба знати, що будь-яке висловлювання (у нашому випадку - оригінал) має два нерозривних компоненти, кожний з яких складається, у свою чергу, зі змісту і відповідної йому форми. Цими компонентами є інформація (тобто загальне, об'єктивне, колективне у висловлюванні) й концепція (випадкове, суб'єктивне, індивідуальне).

При такому підході проблема адекватності зводиться до відповіді на питання: який компонент оригіналу мається на увазі при перекладі - якщо інформація, то адекватність забезпечена при відповідному рівні фахових знань перекладача (все одно якого: лінгвістичного чи концептуального); якщо ж - концепція, то адекватність не досягається ніколи лінгвістичним шляхом, бо тут починають діяти зовсім інші чинники, ніж при перекладі інформації. Про них мова піде нижче, а зараз (як заявка на гіпотетичний висновок) треба сказати, що концептуальний переклад (тобто переклад концепції оригіналу) завжди є (повинен бути!) стилістичною обробкою, як би близько не наближався він до мови першоджерела.

Сьогодні поняття “*адекватний переклад*” належить до тих повсякденних речей, які у всіх на вустах, але термінологічно точним, об’єктивним змістом не володіють. Доцільно тут нагадати, що вітчизняне перекладознавство (як змістовно несаможиттєва складова радянського) лише у 1970-ті рр. вийшло на рівень тексту (тобто макрорівень), покинувши рівень слова (тобто мікрорівень), на якому знаходилося раніше, і почало аргументувати принципову неможливість перекласти деякі компоненти тексту, роблячи при цьому одну важливу методологічну помилку: воно стверджувало, що неможливо щось перекласти взагалі, а треба було казати лише про обмеженість лінгвістичного перекладу, бо для концептуального все перекласти можливо. І хоч вітчизняне перекладознавство тоді більше стверджувало принципову непотрібність для адекватності перекладати деякі компоненти оригіналу, та значення тут має сам факт відходу від ідеї тотальної можливості перекладати оригінал лінгвістично, як вона обґрунтовувалась у 1930-50-ті рр. [30, с. 527-528]

У 1970-ті рр. помітним стало і прямування російських та українських теоретиків-перекладознавців від лінгвістичної теорії перекладу до загальної²¹ з’явилась стаття В. В. Бібіхіна [3, с. 3-14] про принципову неможливість лінгвістично точно передати формальну й змістову своєрідність оригіналу; тобто з’явилась стаття, яка була б неможливою у попередні роки. Цю думку її автор, фахівець із семіотичних аспектів перекладу, приховував за дипломатичними міркуваннями про те, що за “окремою” мовою оригіналу треба шукати “загальнолюдську” мову і звільняти її від кайданів першої.

У 1980-ті рр. ця ідея прочитується якщо не експліцитно, то імпліцитно вже у декількох працях з перекладу, але й тоді понятійне визначення “*адекватності*” все ще не відкристалізувалося, все ще перебувало у завислому стані. Увагу дослідників привертала тут насамперед практична проблема “*свавілля*” перекладача в її суб’єктивному аспекті (індивідуальний стиль перекладача) та об’єктивному (культуртрегерство перекладу).

Візьмемо для прикладу обробку М. Ю. Лермонтовим вірша Гейне “*Ein Fichtenbaum*” (“На півочі дикій”): це ж, зрозуміло, не переклад, а оригінальний шедевр у ліриці Лермонтова, бо інакше доведеться звинуватити російського поета в елементарному незнанні німецьких мови та поезії (в даному випадку - гейневської): замість чоловічого і жіночого родів в оригіналі (і тому протиставлення та зіставлення “*він - вона*”, тобто замість трагізму неподіленого кохання, на чому стоїть весь молодий Гейне) у Лермонтова з’явився лише жіночий рід (і тому зіставлення “*вона - вона*”, тобто трагізм самотності, на чому стоїть весь Лермонтов і особливо пізній, коли і з’явилась його “Сосна”, геніальна обробка геніальної гейневської мініатюри і водночас яскравий зразок перекладацького свавілля, зразок панування індивідуального стилю перекладача над оригіналом).

Але крім названого вище суб’єктивного аспекту перекладацького свавілля (тобто бажання перекладача не перекласти, а обробити оригінал), проблема перекладацького “*свавілля*” має ще одну, об’єктивну рису - культуртрегерську: перекладач прагне показати своєму читачу-співвітчизнику інше, іномовне мислення, друге світосприймання, чужинну художню образність тощо. У цьому випадку суб’єктивне “*свавілля*” стає об’єктивною потребою і більш привабливим, ніж так звана лінгвістична “*адекватність*”.

Коли у 1823 р. французи де Сор і де Сен-Женьє видали том гетевських “Приміток до “Племінника Рамо””, дуже кардинально переробивши їх, щоб підпорядкувати їх зміст цілям пропаганди своїх ліберальних політичних ідей, то Гете оцінив це свавілля перекладачів позитивно, бо вважав, що головну (культуртрегерську) функцію перекладу вони все ж зберегли, бо змогли “*передати кожній нації (німецькій і французькій) хоча й обмежене, але все ж таки уявлення однієї про другу*” [38, с. 725]. Дивовижним, але цілком закономірним є той факт, що багато людей (також і ті, що знають мову оригіналу) читає гарний переклад навіть з більшою втіхою, ніж сам оригінал, бо культуртрегерська функція перекладу (точніше: пекельна праця перекладача) доносить до них те художнє багатство стилістики першоджерела, яке під час читання оригіналу значною мірою зникає навіть для читача, що непогано знає його мову. Н. Асеев у статті 1956 р., яку він назвав “Нове життя “Фауста””, писав з цього приводу, що він до

Б. Пастернака, хронологічно останнього (на час написання названої статті) перекладача гетевського "Фауста" на російську мову, ніколи не міг дочитати до кінця переклад цього твору Н. А. Холодковскім, бо його переклад здавався Н. Асєєву дуже довгим, сухим, млявим тощо, і М. Асєєв не бачив навіть і в інших перекладах "Фауста" (тобто до пастернаківського) "переносних значень слова, відтінки котрих не збагнеш простою словниковою відповідністю", а ось переклад В. Пастернака, він сприйняв, так би мовити, за один подих, бо "перекладач, легко почувавши себе у словникових і змістових особливостях гетевської поетики, легко і сильно оволодів мовою Гете, його засобами висловлення, його культурою" [2, с. 397].

Можна зараз не торкатися оцінки Н. Асєєвим перекладу В. Пастернака (чи вірна вона), але треба підкреслити справедливість його думки про культуртрегерську функцію перекладу (дивись останнє слово цитати з Н. Асєєва, наведеної вище, яке тут треба тлумачити не у вузькому змісті "культура Гете", а в широкому – "мислення Гете як вияв загальнонаціональної культури").

Отже, адекватність - це, насамперед, як було сказано вище, проблема теоретична: чи можна знайти перекладацькі прийоми збереження концепції оригіналу, тобто єдність ідейного змісту та художніх засобів його втілення. Зберегти цю єдність лінгвістичним шляхом неможливо і в першу чергу практично, бо, крім потрібної, неминучої, непереборної і автономної оцінки оригіналу перекладачем як окремим індивідумом, як професійним філологом і як читачем-коментатором, обов'язково виникає ще і єдність вказаної тріади компонентів індивідуального стилю перекладача, тобто неминуче свавілля перекладача як митця, який переносить оригінал в інше мовно-мисленнєве, тобто культурне середовище.

Зберегти цю єдність лінгвістичним шляхом неможливо навіть у восьми рядках гетевської "Нічної пісні мандрівника", про що детально йдеться далі, а що ж тоді казати про переклади таких літературних гігантів, як "Війна і мир" Л. М. Толстого, "Зачарована душа" Р. Роллана, "Сага про Форсайтів" Дж. Голсуорсі, "Йосиф та його брати" Т. Манна та ін.?!

Про неможливість адекватного перекладу лінгвістичним шляхом найкраще знають, мабуть, самі автори оригіналів. Так, у 1939 р. в листах до К. Тренте німецький драматург Ф. Вольф жалкував: "Боже, як я нудьгую за театром! За німецьким театром, німецькою мовою!" [цитуються за: 8, с. 310]. Підтекст його нудьгування є цілком зрозумілим: Ф. Вольф вже сім років на чужині, а його кращі драматичні твори публікуються й ставляться лише в перекладах: "Професора Мамлока" поставлено єврейською мовою у Варшаві в 1934 р., "Троянського коня" – російською у Москві в 1937 р., "Бомарше" вперше побачив світло рампи в 1939 р. у російському перекладі тощо.

Т. Манн мав на увазі те ж саме, коли у 1942 р. у зв'язку з відкриттям у Мексиці німецького емігрантського книжкового видавництва "Вільна книга" казав: "Я дуже добре знаю той болісний і неприродний настрій, який охоплює письменника, коли його книжки видаються лише у перекладах" [43].

Про право перекладача на свідомий відхід від оригіналу казав і письменник-перекладач Б. Пастернак [23, с. 794], і перекладознавець С. С. Прокопович [25, с. 40] та ін., а серед західних дослідників можна назвати австрійського компаративіста М. Вандрушку та ін. Всі вони оцінюють лінгвістичний переклад як мовознавчу обробку, як суб'єктивну інтерпретацію, яка має свої причини і свої види.

Так, В. Комісаров [15] називає чотири причини виникнення перекладацької інтерпретації: контекст, довідники, самостійність перекладача, зумовлені текстом здогадки. Але головне тут полягає не в причинах, які можуть бути й іншими, а в їх наслідку: "лінгвістичні" перекладачі, як і "лінгвістичні" критики, своєю інтерпретацією перевертають, спотворюють, зіпсовують оригінал, обробляють його, на що не раз вказували дослідники практики перекладу. Та не треба забувати, що критик при інтерпретації свідомо відмовляється від збереження художніх засобів оригіналу (він замінює їх описом), зосереджуючись лише на передачі ідейного задуму, тоді як "лінгвістичний" перекладач є впевненим щодо того, що він правильно передає і художні засоби та ідейний задум.

Свою формою ці дві інтерпретації, звісна річ, різняться одна від одної: поняття, наукові образи, переказ ідеї та її засобів у критика та інтуїція, художні образи, саморозвиток ідеї та її засобів у перекладача. Оцінюючи цю проблему взагалі, можна сказати: оригінал є багатозначним, а перекладацька лінгвістична інтерпретація є однією з багатьох можливостей його прочитання (збагнення, осмислення) як і інтерпретація критика, читача, актора, режисера та ін. Але кожна з таких інтерпретацій є завжди порушенням (а іноді, навіть, і зруйнуванням) концепції оригіналу, яка гіпотетично може бути виведена мовою перекладу як синтез усіх можливих інтерпретацій (що, зрозуміло, практично не може бути зроблено на шляху лінгвістичного перекладу; та й теоретично теж, про що детально буде сказано нижче).

Справжній адекватний переклад зробити лінгвістичним шляхом неможливо. Його недосяжність стверджували і самі перекладачі: В. А. Жуковській (що перекладач віршів є завжди суперником автора оригіналу), А.К. Толстой (що треба перекладати не зміст або форму, а лише *враження*), В.Я Брюсов (що треба вибирати в оригіналі тільки один, але головний компонент художнього багатства і доводити лише його до читача) та ін. Лінгвістичний переклад з будь-якою мірою наближення до оригіналу (на відміну від дослівного перекладу) є завжди обробкою, яка від справжньої (тобто офіційної, самим перекладачем заявленої) різниться лише тим, що перекладач запевнює себе (та й то не завжди), що він перекладає, а не оброблює, хоч насправді він є теж *“оброблювач”*.

Закони, згідно з якими суб'єктивне бажання перекладача адекватно перекласти породжує об'єктивно обробку оригіналу, дуже складні: тут і філософія (дійсність та її художнє відбиття), і естетика (специфіка художньої творчості), і психологія (белетристика як мовний і комунікативний акт), і лінгвістика (закони мов оригіналу та перекладу), і літературознавство (позамовні компоненти художнього образу) тощо, про що я детально писав у своїх попередніх працях [22, с. 133-139].

Література

1. Андрієнко В.П. Трагедія Фауста-вченого в оригіналі та перекладі / В. П. Андрієнко // Нова філологія. – 2000. - № 1. - С. 304-305.
2. Асеев Н. Новая жизнь "Фауста" / Н. Асеев // Мастерство перевода. – М., 1965. – С. 397.
3. Библихин В. В. К проблеме определения сущности перевода / В. В. Библихин // Тетради переводчика, – 1973. – № 10. – С. 3-14.
4. Борев Ю.Б. Природа и структура метода литературоведения / Ю. Б. Борев // Методология современного литературоведения. – М., 1978. – С. 63.
5. Будагов Р. А. Борьба идей и направлений в языкознании нашего времени / Р. А. Будагов. - М.: Наука, 1978. - С. 235-237.
6. Вороновська І. Індивідуальність автора першотвору і переклад / І. Вороновська // Сервантес і проблеми розвитку європейської прози. - Львів: ЛНУ, 2000. – С. 143.
7. Говердовский В.И. Вопросы передачи коннотативной информации при межъязыковой трансформации лексики / В. И. Говердовский // Актуальні проблеми вивчення мови та мовленнєвої міжособової та міжкультурної комунікації. - Харків: Константа, 1996. – С. 43-44.
8. Девекин В. Не сгоревшие на костре/ В. Девекин – М., 1979. – С. 310.
9. Жирмунский В.М. Задачи поэтики / В. М. Жирмунский // Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л., 1977. – С. 28.
10. Колмогоров А. Н. Три подхода к определению понятия количество информации // Проблемы передачи информации. – Т. 1. – М., 1965.
11. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. / В. Н. Комиссаров – М., 1980.
12. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. / В. Н. Комиссаров – М., 1973
13. Комиссаров В. Н. О разделах переводоведения / В. Н. Комиссаров // Тетради переводчика. – 1974. – № 11. – С. 3-10.
14. Комиссаров В. Н. Перевод и интерпретация / В. Н. Комиссаров // Тетради переводчика. – 1982. - № 19.
15. Комиссаров В.Н. Теория перевода. / В. Н. Комиссаров – М., 1990.

16. Копелев Л. "Фауст" по-українски / Л. Копелев // Мастерство перевода. – М., 1965. – С. 149-167.
17. Левик В. В. Лев Гинзбург: Опыт литературного портрета / В. В. Левик // Мастерство перевода. – М., 1970. – С. 81.
18. Левицкий А. Э. Особенности перевода функционально переориентированных единиц современного английского языка / А. Э. Левицкий // Методологічні проблеми перекладу на сучасному етапі. - Суми: СДУ, 1999. – С. 83.
19. Львов В. Заметки крохобора / В. Львов // Дружба народов. – 1982. – № 6; 1984. – № 4.
20. Мірошніченко В. В. Філософія відображення авторської концепції художнього твору в перекладі / В. В. Мірошніченко // Методологічні проблеми перекладу на сучасному етапі. – Суми: СДУ. 1999. – С. 110.
21. Науменко А.М. Похоронна й заздравна для перекладу / А. М. Науменко // Вісник Сумського державного університету: Серія "Філологічні науки". – Суми: СумДУ, 2001, - № 5 (26). – С. 133-139.
22. Пастернак Б. Заметки к переводам шекспировских трагедий / Б. Пастернак // Лит. Москва. – М., 1956. – С. 794.
23. Прокопович С. С. Адекватный перевод или интерпретация текста? / С. С. Прокопович // Тетради переводчика. – 1980. – № 17. – С. 40.
24. Райхштейн А. О переводе устойчивых фраз / А. О. Райхштейн // Тетради переводчика. – М., 1968.
25. Рецкер Я. И. Теория и практика перевода с английского языка на русский. / Я. И. Рецкер. – М., 1956.
26. Рихло П. "Фуга смерті" Пауля Целана в слов'янських перекладах / П. Рихло // Вікно в світ. – К.: НАНУ, 1998. - № 2. – С. 122-127.
27. Смирнов А. А. Перевод // Лит. энцикл. – М., 1934. – Т.8. – С. 527-528.
28. Стадников Г. Умиротворенный Гейне / Г. Стадников. // Мастерство перевода. - М., 1981. - С 400-412;
29. Тимофеев Л. И. Очерки теории и истории русского стиха. / Л. И. Тимофеев. – М., 1958. – С. 313.
30. Федоров А. В. Введение в теорию перевода. / А. В. Федоров. – М., 1953. – 335 с.
31. Хемингуэй Э. Избранные произведения в 2-х томах. – Том 2. – М., 1959. - С. 652.
33. Швейцер А. Д. Возможна ли общая теория перевода / А. Д. Швейцер. // Тетради переводчика. – 1970. – № 7.
34. Якобсон Р. Поэзия грамматики и грамматика поэзии / Р. Якобсон // Jakobson, Roman. Selected Writing. – III. – New York: Montou, 1981. – P. 631.
35. Яценко А. Л. "Фауст" Гете в интерпретации русской критики и переводах. / А. Л. Яценко. - Горький, 1964. – 21 с.;
36. Goethe J.W. von. Werke. – Bd. XXI. Berlin, 1977. – S. 725.
37. Hansen, Cathrine; Østbø, Johannes. Übertragung, Annäherung, Angleichung. - FaM: Lang, 2000. – S. 38.
38. Humboldt, Wilhelm von. Brief an August Wilhelm von Schlegel vom 23.7.1796: "Alles Übersetzen scheint nur schlechterdings ein Versuch zur Auflösung einer unmöglichen Aufgabe". Zitiert nach: Werner Koller. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. – Heidelberg: Quelle und Meyer, 1992. – S. 159.
39. Kimura, Naoji. Probleme der japanischen "Faust"-Übersetzung // Zur Rezeption von Goethes "Faust" in Ostasien / hrsg. von A.Hsia. - Bern: Lang, 1993. – S. 43.
40. Krake, Astrid. How art produces art. – London: Lang, 2000. – 417 p.
41. Mann Th. Freies Deutschland. – Mexiko, 1942. – № 11.
43. Politik der Transformation: Paul Celan – Übersetzer und übersezt / Hrsg. Alfred Bodenheimer u.a. – Tübingen: Niemeyer, 1999. – 186 S.
44. Wandruschka M. Österreichische Literatur in Übersetzungen. – Wien, 1983.

УДК 811.111.26

**СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖУ
ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ****Образцова О. М.**

Стаття досліджує синтаксичні особливості реплік Холлі Голайтли (Т. Капоте. “Сніданок у Тіффані”) в плані досягнення адекватності відтворення специфіки мовленнєвої характеристики персонажу при перекладі художнього твору. Особливості синтаксису мовлення героїні корелюють із літературознавчою характеристикою її образу. Виявлені в перекладі розбіжності в синтаксисі реплік здебільшого зумовлені типологічно – алломорфністю систем англійської та російської мов. Певні невідповідності у відтворенні синтаксичних особливостей мовлення Холлі можуть децю змінити сам образ та його сприйняття читачем перекладу порівняно із відповідною інтерпретацією образу читачем оригіналу твору.

Ключові слова: мовленнєва характеристика, синтаксичні особливості мовлення, адекватність перекладу.

В статье исследуются синтаксические особенности реплик Холли Голайтли (Т. Капоте. “Завтрак у Тиффани”) в плане достижения адекватности воссоздания специфики речевой характеристики персонажа при переводе художественного произведения. Особенности синтаксиса речи героини коррелируют с литературоведческой характеристикой ее образа. Обнаруженные в переводе расхождения в синтаксисе реплик предопределены в основном типологически – алломорфностью систем английского и русского языков. Некоторые несоответствия в воссоздании синтаксических особенностей речи Холли могут несколько изменить сам образ и его восприятие читателем перевода в сравнении с соответствующей интерпретацией образа читателем оригинала произведения.

Ключевые слова: речевая характеристика, синтаксические особенности речи, адекватность перевода.

The article considers syntactic peculiarities of Holly Golightly’s (T. Capote. “Breakfast at Tiffany’s”) remarks to reveal adequacy of the translation to the original. Syntactic peculiarities of this fiction text heroine’s speech correlate with her social and psychological portrait. Absence of the original– translation correspondence in syntactic features of the heroine’s speech behaviour are, mostly, caused by the allomorphic English – Russian language systems. Although some divergence in the mode of recreating speech peculiarities do alter the character in a certain way, affecting the perception and interpretation of the text by the target text reader as compared to the original text initial reader.

Key words: fiction text hero’s speech behavior, syntactic peculiarities of speech behavior, adequacy of translation.

Переклад як фахова лінгвістична дисципліна міцно затвердився у програмах українських вишів, зважаючи на зростання потреби у підготовці перекладачів. Оскільки праця перекладача є не механічним добром словникових відповідників, а творчим процесом, значна увага приділяється принципам роботи з текстом залежно від його функціональної та жанрової специфіки. В цьому ракурсі незамінною є аналітична робота з порівняння оригіналу тексту та його перекладу (або варіантів перекладу). Найбільш плідною з точки зору творчого підходу стають тексти художніх творів. Незважаючи на теоретичну та практичну значимість можливих результатів зіставних досліджень саме мовлення персонажів в оригіналі та перекладі художніх творів для вирішення питань підготовки перекладачів, у ракурсі перекладознавства відповідних робіт майже не знаходимо. Тому аналіз мовленнєвих характеристик персонажів художнього твору як проблема перекладацька набуває особливої значущості, що зумовлює **актуальність** даної розвідки.

Об'єктом дослідження обрано мовленнєву характеристику головної героїні роману Т. Капоте “Сніданок у Тіффані” Холлі Голайтлі.

Предметом даної розвідки стали синтаксичні особливості мовлення персонажу в оригіналі твору та адекватність їх відтворення в тексті перекладу.

Метою статті є визначення адекватності та причин і наслідків можливих розбіжностей відтворення специфіки мовленнєвої характеристики персонажу при перекладі художнього твору.

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення низки **завдань**, зокрема: – визначити значимість мовленнєвої характеристики для створення художнього образу; виявити і систематизувати синтаксичні параметри мовних засобів створення такої характеристики героїні твору в оригіналі, зіставити їх із відповідними фрагментами перекладу; виявити адекватність мовленнєвої характеристики персонажу у перекладі та можливі розбіжності із відповідним оригіналом твору; визначити причини та можливі наслідки таких розбіжностей.

Викладення і обґрунтування основних результатів дослідження. Однією з проблем та складним і комплексним завданням, що постають перед перекладачем художнього твору, є передача особливостей характеристик мовлення автора та персонажів твору. Видуманий, неіснуючий світ художнього твору читачем сприймається як світ гіпотетично реальний. Тому в процесі інтерпретації тексту твору читач формує певне індивідуальне психологічно зумовлене ставлення до такого можливого світу, до подій в ньому та до персонажів-героїв. Створений письменником уявний світ постає як складна система художніх образів, яка і формує відповідне ставлення читача до описуваних в творі подій та персонажів [3; 4; 7].

Образи конкретних персонажів твору, що є складниками такої системи, в свою чергу, постають як комплекси характеристик: авторського опису зовнішності, рис характеру та поведінки героя тощо. Важливим чинником створення образу персонажу є суто мовленнєва характеристика героя – симулювання можливих його реплік у різних ситуаціях спілкування. Репродукція особливостей мовлення персонажа стає прямим джерелом інформації для читача: зовнішня форма та смисловий підтекст реплік навіть без авторського коментаря допомагають читачеві скласти власне уявлення про персонаж та особливості його характеру. Мовлення героїв художнього твору як один з аспектів художнього образу вивчає літературознавство [1; 2; 6]. На прикладі такого мовлення сучасною лінгвістикою в межах різних філологічних наук моделюються процеси породження та інтерпретації фрагментів самого мовлення та тексту в цілому, досліджуються загальні та специфічні особливості спілкування, систематизуються розмовні кліше та етикетні формули, виявляється специфіка мовлення різних соціальних та професійно орієнтованих груп тощо.

В лінгвістиці, зокрема в літературознавстві, розрізняють декілька функцій мовленнєвої характеристики персонажа, завдяки яким розкривається образ героя, його індивідуальність: характеризуючу, виділяючу, порівняльну, психологічну. Репліки, “сказані” персонажем, підкреслюючи певні риси його характеру, викривають рівень його освіти та особливості виховання, виявляють соціальний статус героя, приналежність до певної професійної, етнічної, соціальної групи тощо – тобто, характеризують його як особистість. Мовлення героя виокремлює його серед інших персонажів, запам'ятовується читачем як його риса, що протиставляє його іншим героям твору. Зміна мовленнєвої характеристики персонажа може засвідчити певні зміни в образі життя героя, розкрити його емоційний стан, визначити психологічний тип особистості. Таким чином, мовленнєва характеристика стає важливим засобом типізації та індивідуалізації персонажу.

Відомо, що створення системи художніх образів (зокрема і мовленнєвої характеристики персонажу як складника багатоаспектного образу) досягається вживанням мовних засобів, вибір яких визначається загальною метою твору. Мовленнєва характеристика персонажа будується на основі закріплення за ним певних експресивно-синтаксичних і стилістично-фразеологічних форм. Як правило, особливу увагу дослідники приділяють саме лексичному складу реплік, який вважається основною відмінною ознакою персонажа, його “родзинкою”, яка

підкреслює соціальний статус та особливості виховання або професійну приналежність персонажу [1; 2; 7].

Теоретики зазначають, що мовлення персонажів художнього твору має корелювати із основними особливостями усного розмовного мовлення (емоційність, спонтанність, ситуаційність, контактність тощо). З точки зору синтаксису, емоційне забарвлення мовлення може виявлятися у певному виборі конструкцій, комунікативного типу речень, вживанні в репліках вставних елементів; спонтанність та ситуативність – в переважанні простих, неповних та односкладних речень; ситуаційність та контактність – у вживанні вигуків, іменників у функції звертань тощо.

Крім того, основними рисами синтаксичної характеристики мовлення того чи іншого персонажу вважаються структура, довжина та завершеність речень. Побуту в розмову зазвичай асоціюють із короткими, часто неповними або незавершеними реченнями різного комунікативного типу. Так характеризують і мовлення не дуже освічених персонажів невисокого соціального статусу.

Речення довгі та наддовгі, розгалужені, що включають сурядний та підрядний типи синтаксичного зв'язку як чинник мовленнєвої характеристики персонажу можуть свідчити про освіченість, схильність до міркувань, досить високий соціальний статус героя. Тому довгі речення найчастіше використовуються у філософсько-етичних творах, а якщо вони трапляються у мовленні персонажу, це ознака того, що говорить людина, занурена у власні думки, і що її монолог можна назвати скоріше внутрішнім, ніж зовнішнім мовленням.

Репліки, що представляють собою декілька простих або поширених складних речень, часто незавершених і не поєднаних тематично, часто кваліфікуються як внутрішній монолог або потік мислення. Таким чином, автор твору може передавати особливості внутрішнього психологічного стану свого персонажу, відтворюючи нейрофізіологічно зумовлену хаотичність думок людини, або моделювати процес прийняття ним важливого рішення. Тоді такий монолог наочно представляє, як думки переплітаються, доповнюють, розширюють чи заперечують одна одну у нестримному потоці, і провести чітку межу, яка б розділяла одну думку від іншої неможливо.

Для створення мовленнєвої характеристики головної героїні роману "Сніданок у Тіффані" – Холлі Голайтлі – Трумен Капоте використовує різні можливості мови: типовими для даного персонажу стають певні лексичні одиниці, морфологічні форми та синтаксичні конструкції. Автором вони утворюються у стилістичні прийоми, що суттєво впливає на сприйняття образу героїні та твору в цілому.

Раніше ми зазначали [6], що образ Холлі Голайтлі автором будується поступово: окремі репліки-посилання на газетні публікації та усні повідомлення про саме існування дівчини – окремі короткі репліки самої героїні у стислих діалогах з іншими персонажами – незначні короткі діалоги оповідача та героїні – поширені монологи героїні. Ми виявили, що образ впродовж твору вибудовується на протиставленні негативних оцінок вчинків та характеру героїні, даних різними персонажами, та позитивно конотованого авторського опису її вчинків, а також її реплік і монологів. Поступово складається образ героїні не настільки вульгарної, цинічної та прагматичної, для якої важливими є заможність, стабільність і неробство, як це здавалося спочатку – виявляється цілісність характеру дівчини, притаманні їй чесність і правдивість, певна цнотливість, щирість і відкритість, вміння розпізнавати сутність людини, потяг до освіченості та істинних почуттів, які вона старанно приховує від сторонніх очей.

Проаналізуємо, чи відповідає такому образу суто мовленнєва характеристика даного персонажу, зокрема синтаксичні параметри реплік. Розглянемо оригінал твору, де в кількісному порівнянні суто мовлення (репліки) Холлі – 776 речень – складає майже п'яту частину тексту.

Аналіз реплік героїні твору Холлі Голайтлі виявив, що за кількістю слів у реченні найпоширенішим типом виявлено так звані короткі (до 10 слів) – 588 речень, або 75,77%. З них найчастотнішими є речення з 3 (89 випадків) або 4 (82 випадки) слів. Наприклад: *I told you. I couldn't take it.* Такі показники є характерними для розмовного мовлення і підтверджують соціальний статус героїні, можуть свідчити про її легковажність, поверхневність.

Водночас репліки налічують і достатню кількість довгих та наддовгих речень. За кількісними показниками виявлені результати добре корелюють із загальними тенденціями вживання речень різної довжини: чим багатослівнішими є речення, тим меншою є частотність їх вживання.

Так, речення з довжиною від 11 до 20 слів (119) складають 15,34%, з яких найпоширенішими є одинадцяти- та сімнадцятислівні. Наприклад (тут і далі в дужках зазначено кількість слів у реченні): *A girl doesn't read this sort of thing without her lipstick* (11); *Mr. O'Shaughnessy mails it to me in cash as soon as I leave the weather report* (17).

Речення з довжиною від 21 до 30 слів (37 випадків) налічують 4,77%: *But he wasn't dotty, just sweet and vague and terribly slow; he'd been in the eighth grade three years when I ran away* (24).

Речення з довжиною від 30 до 40 слів (15 випадків) – 1,93%, наддовгі речення, від 40 до 50 слів (10 випадків) – 1,29% та такі, в яких понад 50 слів (5 випадків) становлять 0,64%. Наприклад: *My yardstick is how somebody treats me, and old Sally, all right he wasn't absolutely white with me, say he took a slight advantage, just the same Sally's an okay shooter, and I'd let the fat woman snatch me sooner than help the law-boys pin him down* (48).

Найдовшим виявлено речення з 66 слів: *We had an irresistible guide, most of him Negro and the rest of him Chinese, and while I don't go much for one or the other, the combination was fairly riveting: so I let him play kneesie under the table, because frankly I didn't find him at all banal; but then one night he took us to a blue movie, and what do you suppose?* (66).

Навіть і з наведених прикладів стає очевидним і те, що кількісний склад речення не завжди свідчить про його структурну простоту. І дуже короткі речення структурно виявляються складними – складносурядними: *He doesn't, the lawyer does.* (5) або складнопідрядними: *You think I'm lying?* (4); *I know you are* (4); *Tell me something you've written* (5). *Think of all the people I know who know people* (10 слів утворюють 3 простих речення в складі складнопідрядного). Тому висновок щодо інтелектуальності/неосвіченості героїні робити передчасно.

Статистично, за синтаксичною структурою речення реплік Холлі є простими (290 випадків – 37,37%), складними (198 – 25,51%), “односкладними” (197 – 25,39%), неповними або парцельованими, структурно-синтаксичний статус яких допускає трактування їх як складних: окремі структурно прості або складні речення в потоці мовлення сприймаються як парцеляти складного цілого (91 – 11,73%). Наприклад (підкреслено сполучники, що виявляють логічний зв'язок між реченнями): *That's how your stories sound. As though you'd written them without knowing the end.; When I told him I was going away, he was an angel. Because sooner or later there might be trouble. If they found out I wasn't his real niece.; But you can't give your heart to a wild thing: the more you do, the stronger they get. Until they're strong enough to run into the woods. If you let yourself love a wild thing. You'll end up looking at the sky.*

Речення складні кваліфікуються як складнопідрядні (126 – 63,64%), складносурядні (19 – 9,59%), із сурядністю та підрядністю (53 – 26,77%), з яких половину становлять періоди (27 випадків).

За комунікативним статусом всі речення є розповідними (680 – 87,63%), питальними (81 – 10,44%), та окличними (15 – 1,93%). Спонукальні речення, що виражають прохання або наказ оформлені як розповідні: *Quit stalling. Use your head. Tend to your chores, Rusty. Listen. Remember, I'm his agent.*, питальні (поважливе прохання): *Rusty! Will you bring my friend a drink? Be an angel, would you, Fred?* або окличні: *I said beat it! I said fuck off!*

Переважають коротких, простих речень, а також наявність речень питальних та окличних в репліках Холлі підтверджують талант письменника у відтворенні живого розмовного типу мовлення. Незначна кількість речень окличних та наявність риторичних питань свідчать про незначну емоційність в характері дівчини, про її спокійне та врівноважене сприйняття дійсності без зайвого психологічного і емоційного напруження. Вона є скоріше споглядачем ніж активним учасником життя, події і люди для неї – лише подорожні епізоди.

Дійсна емоційність виявлена лише в ситуації з котом, якого Холлі відпустила і – за його відсутності – одразу ж зрозуміла свою помилку, відчувши реальну

самотність і злякавшись її. В мовленні це засвідчено окликом та емпфазою (виділено шрифтом), неповними реченнями (підкреслено) та парцеляцією (підкреслено та виділено шрифтом) та *We just met by the river one day: that's all. Independents, both of us. We never made each other any promises. We never –You. Cat. Where are you? Here, cat. Oh, Jesus God. We did belong to each other. He was mine. But what about me? I'm very scared, Buster. Yes, at last. Because it could go on forever. Not knowing what's yours until you've thrown it away.* Однак і з цим вона швидко впоралась, оскільки сплановане нею майбутнє вимагало певних дій. *Sorry, driver. Let's go.*

Важливо, що мовлення Холлі, навіть і в діалогах з іншими персонажами, часто представляє собою продовження внутрішнього монологу, в якому навіть розділені пунктуаційно, речення становлять єдиний потік думок. Наприклад: *I'm going to help you because you look like my brother Fred.* (2 простих речення, об'єднані складнопідрядним зв'язком). *Only smaller* (еліптичне як продовження думки, парцелят). *I haven't seen him since I was fourteen, that's when I left home, and he was already six-feet-two* (Відхилення від основної думки, 19 слів – 5 простих речень, в межах складного речення із сурядністю та підрядністю). *My other brothers were more your size, runts* (повернення до попередньої думки, речення просте). *It was the peanut butter that made Fred so tall* (перехід до сторонньої думки про брата як розвиток побічної лінії). Далі декілька складних речень з підрядністю тасурядністю, період та односкладне емоційно забарвлене речення продовжують і розвивають побічну лінію, не пов'язану із співрозмовником: *Everybody thought it was dotty, the way he gorged himself on peanut butter; he didn't care about anything in this world except horses and peanut butter. But he wasn't dotty, just sweet and vague and terribly slow; he'd been in the eighth grade three years when I ran away. Poor Fred. I wonder if the Army's generous with their peanut butter. I знову повернення до дійсності та основної теми розмови: *Which reminds me, I'm starving.**

Зазначимо, що частина, а іноді і більшість, речень в таких монологіях дівчини (як останнє речення наведеної репліки) є парцельованими або еліптичними, структурно-синтаксичний статус яких може бути визначеним як прості або складні речення. Наприклад: *I guess I couldn't have told you about the fat woman. Since I didn't know about her myself until my brother died.* Підкреслений елемент свідчить про парцельований характер цілого. Прості –повні та неповні: еліптичні, односкладні (виділено шрифтом) та складні речення утворюють безперервний потік думок, а знаки пунктуації лише сигналізують про паузи та повороти (показуємо стрілками) в напрямку мислення. Проілюструємо: *I don't want to own anything until I know I've found the place where me and things belong together. I'm not quite sure where that is just yet. But I know what it's like. It's like Tiffany's. → *Not that I give a hoot about jewelry. **Diamonds, yes.** But it's tacky to wear diamonds before you're forty; and even that's risky. They only look right on the really old girls. **Maria Ouspenskaya. Wrinkles and bones, white hair and diamonds:** → *I can't wait. → **But that's not why I'm mad about Tiffany's.*****

Очевидно, що такий потік мислення має рамковий характер: від основної теми (в наведеному вище прикладі тема підкреслена) героїня відволікається, розмірковує на побічну тему, потім повертається до основної теми діалогу із оповідачем. В аналогічно побудованому потоці покажемо не тільки рамковість (підкреслена основна тема), а й парцеляти (виділено шрифтом) в постпозиції до речення-бази, з яким вони утворюють єдине ціле. Наприклад: *I loved old Sally. You know I haven't been to see him in a month? When I told him I was going away, he was an angel. Actually he seemed delighted that I was leaving the country. He said it was all for the best. **Because sooner or later there might be trouble. If they found out I wasn't his real niece. That fat lawyer, O'Shaughnessy, O'Shaughnessy sent me five hundred dollars. **In cash. A wedding present from Sally.*****

Така діалогічно-монологічна специфіка мовлення Холлі, велика кількість вжитих нею складних речень із вираженою логікою зв'язків між частинами можуть свідчити про її схильність до міркування, тобто про її розумові здібності, які вона розвиває несистематичним читанням, а також про певний рівень освіченості дівчини. Звичка розмірковувати сама із собою вголос говорить і про її самотність і самостійність, врівноваженість і послідовність. Парцеляція, клішовані розмовні фрази (*Actually, I guess, that's all, But what about me? By the way*), парентичні включення, що виражають її ставлення до сповіщуваного (*Not that I give a hoot about*), викривають

не дуже високий рівень соціального статусу дівчини. Її невисокий соціальний статус та рівень освіченості підтверджують і наявні порушення граматичних правил, зокрема перескакування з теми на тему в межах одного речення в потоці мислення, аппозитивні повтори (*That fat lawyer, O'Shaughnessy, O'Shaughnessy; The mean reds, they're; The fat woman, she*), невживання дієслова-зв'язки (*Independents, both of us, The fat woman, she nothing*).

Таким чином, синтаксичні характеристики мовлення героїні роману повною мірою корелюють із особливостями образу, виявленими літературознавчим аналізом.

Простежимо, чи відтворено ці синтаксичні параметри характеристики мовлення Холлі Голайтли в перекладі твору російською мовою (перекладач Віктор Петрович Голишев)[8].

Перш за все, зазначимо, що кількість речень в репліках дещо зменшена (пор.: в оригіналі 776, в перекладі – 767). В декількох випадках при перекладі не збережено повторень речень в оригіналі, наприклад: *Go. Go. Go. – Езжайте! Езжайте!* або об'єднано у одне речення ті фрази, що в оригіналі були виокремленими реченнями, наприклад: *Look at Mag Wildwood. Or Honey Tucker. Or Rose Ellen Ward.* → *А посмотри на Мэз Уайлдвуд. Или на Хонни Такер, или на Роз Эллен Уорд.*

За комунікативним статусом окличних речень в перекладі вдвічі більше, ніж в оригіналі (15 – 1,93%) → (33 – 4,30%), кількість питальних речень збільшена на 3 одиниці, пор.: (81 – 10,44%) → (84 – 10,95%), що, відповідно, зменшує кількість розповідних речень, пор.: (680 – 87,63%) → (650 – 84,76%).

Таке навіть незначне зрушення у комунікативному статусі речень надає більшій емоційній напруженості оповіді, ніж є притаманним оригіналу твору, що може вплинути на його сприйняття та інтерпретацію читачем перекладу (порівняно з інтерпретацією тексту читачем оригіналу). У читача перекладу може скластися більш емоційне ставлення до героїні, яка буде здаватися більш жіночою, палкою та психологічно ранимою, а це, в свою чергу викликає більшу симпатію до героїні.

За синтаксичною структурою речення реплік Холлі порівняно з оригіналом твору в перекладі статистично виявляють такі показники: простих повних (із повною структурою предикації – експліковано підмет і присудок) (290 випадків – 37,37%) → (139 – 18,12%), складних (198 – 25,51%) → (153 – 19,95%), неповних* (197 – 25,39%) → (475 – 61,93%). *До “неповних” речень віднесено всі речення, в яких структура предикації представлена лише частково або взагалі не представлена – це речення, що традиційно вважаються “односкладними” (*You can go at two, and I'd so much rather, but ...* → *Можно приходить и в два, мне даже удобнее, но...*), наказовими (з дієсловом у наказовому способі). “Неповними” визначені нами і речення еліптичні та парцельовані, незалежно від їх статусу як простих або складних речень за структурою [5]. Якщо в оригіналі такі речення становили лише (91 – 11,73%), то в перекладі їх кількість зросла втричі → (261 – 34,12%). *That's not true! It can't be four-thirty!* → *Нет, не может быть! Неужели половина пятого?* При цьому яскраво виражена парцеляція речень в оригіналі значно зувальовується, речення вже не сприймаються настільки пов'язаними як перебіг думок, пор.: *It's too gruesome. Nothing. Except that I can never remember when it's coming ...* → *Нет, это ужасно. Ничего. Просто каждый раз забываю, что подходит четверг.*

Стосовно розподілу складних речень на складносурядні, складнопідрядні, з сурядністю та підрядністю, також спостерігаємо певні кількісні зміни, пор.: складнопідрядні (126 – 63,64%) → (101 – 66,01%), складносурядні (19 – 9,59%) → (21 – 13,73%), речення із сурядністю та підрядністю (53 – 26,77%) → (20 – 13,07%), з яких періоди від складних із сурядністю та підрядністю становлять (27 – 50,35%) → (11 – 55%), відповідно.

Зазначимо, що ці зміни зумовлені, перш за все, типологічно особливостями систем мов: більшою розгалуженістю таксономії типів речення в російській порівняно із англійською, де наявність підмета та присудка в реченні є обов'язковою. Порівняймо: *Is that the end?* → *И это все?; Whiskey and apples go together.* → *Яблоки – неплохая закуска.* Крім того, в перекладі виявлено набагато більшу кількість розмовних кліше (окремих слів, фраз), ніж це засвідчено в оригіналі твору.

Багато з цих клішованих розмовних елементів є відповідниками повних речень в оригіналі, наприклад: *I wonder if the Army's generous with their peanut butter. Which reminds me, I'm starving.* → Хотела бы я знать, хватает ли ему в армии арахиса. *Кстати, я умираю с голоду.*

Водночас слід зазначити певне спрощення монологів, що репрезентують так би мовити внутрішнє мовлення героїні, незважаючи на факт її реальної розмови із оповідачем. Так, нами виявлено, що поширені речення-періоди оригіналу в перекладі представлені низками речень порівняно спрощеної структури, пор.: *I'm so disorganized, I simply can't afford a maid; and really, dykes are wonderful home-makers, they love to do all the work, you never have to bother about brooms and defrosting and sending out the laundry. I had a roommate in Hollywood, she played in Westerns, they called her the Lone Ranger; but I'll say this for her, she was better than a man around the house.* → Сама я растрепана, на прислугу у мене денег нет. А они – чудесные хозяйки. Они эту работу любят, с ними никаких забот не знаешь – ни с уборкой, ни с холодильником, ни с прачечной. В Голливуде со мной жила одна. Она играла в ковбойских фильмах, ее звали Бродяга, но точно вам говорю: в хозяйстве она была лучше мужчины. В оригіналі репліка представлена двома складними реченнями-періодами, в перекладі ж її відповідник складається з 5 окремих речень різного статусу.

Крім того, спостережується і спрощення самої синтаксичної структури речень, наприклад, низка простих речень в складі складносурядної частини періоду перетворюється на просте речення з низкою однорідних присудків (частин присудка), пор.: *I've got to stay awake, there isn't time to sleep, I'd look consumptive, I'd sag like a tenement, and that wouldn't be fair: a girl can't go to Sing Sing with a green face.* → Мне нельзя спать, – я не высплусь и буду выглядеть как чахоточная, как развалина, а это нечестно: девушка не имеет права являться в Синг-Синг желтой, как лимон.

В цілому, з огляду на системні типологічні розбіжності англійської та російської мов, зазначаємо адекватність передачі при перекладі особливостей синтаксичної організації реплік героїні, що є притаманними їм в оригіналі твору.

Виявлене ж спрощення синтаксичної структури та статусу речень реплік Холлі в перекладі твору може спричинити певний ухил в інтерпретації образу читачем перекладу порівняно із сприйняттям цього образу читачем оригіналу. Перш за все, зазначимо можливість ефекту сприйняття образу дівчини як своєї, рідної людини (ідентифікація), чому сприятимуть більша, ніж в оригіналі, емоційність реплік, їх простота та лексичне наповнення. В попередній публікації [6] нами доведено, що вибір певних лексичних засобів при перекладі твору у сприйнятті читачем неоригіналу дещо змінює образ героїні – спрощує його й одночасно значно опоетизовує. Оскільки, як щойно показано, суто синтаксичні властивості реплік в перекладі нівельюються, розчиняються у їх головній рисі – відтворенні розмовного стилю мовлення, в такому вигляді синтаксис реплік вже менше індивідуалізує героїню, то ж лексичне їх наповнення виконує значно більше навантаження. Спрощення синтаксису мовленнєвого портрету Холлі може лише підсилити упереджену інтерпретацію образу героїні.

Таким чином, можна дійти таких **висновків**:

1. Для розуміння образу персонажу важливим чинником є мовленнєва характеристика героя.
2. Синтаксичні характеристики мовлення персонажу є не менш важливими, ніж лексичне наповнення реплік.
3. Об'єктивні параметри синтаксису мовлення персонажу при перекладі твору мають бути збереженими.
4. Певні зміни структури реплік допустимі лише, якщо вони зумовлені типологічно – аломорфністю відповідних категорій і характеристик.
5. Незбереження сутнісних характеристик синтаксису реплік персонажу може призвести до змін самого образу та, відповідно, його некоректної інтерпретації читачем перекладу твору порівняно із сприйняттям образу читачем оригіналу.

Перспективним є подальше системне дослідження творів різних жанрів в плані зіставлення оригіналу та перекладу/перекладів для виявлення,

систематизації та опису синтаксичних, лексико-семантичних та стилістичних особливостей реплік персонажів як засобів створення відповідних мовленнєвих характеристик і адекватності їх відтворення в перекладі. Це дозволить поглибити підготовку майбутніх перекладачів.

Література

1. Владимирова Ю. И. Особенности речевого поведения персонажа художественного произведения и перевод / Ю. И. Владимирова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – Вып. №23. – Т. 5. – 2006. – С. 25–28. – Режим доступа:
<http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevogo-povedeniya-personazha-hudozhestvennogo-proizvedeniya-i-perevod>
2. Клименко О. С. Специфіка перекладу сучасної прози [Електронний ресурс] / О. С. Клименко, Н. І. Климова, М. К. Сідоренко. // Обрії сучасної лінгвістики. – Збірник наукових праць. – Вип. № 4. – 2013. — Режим доступа:
<http://uk.xlibx.com/4filologiya/14089-1-obrii-suchasnoi-lingvistiki-zbirnik-naukovih-prac-vipusk-2013-zasnovano-lyutomu-2012-roku-svidoctvo-pro-re.php>
3. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман– Санкт-Петербург: Азбука, 1988. – 158 с.
4. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (основи лінгвопоетики) : навч. посібн. [для студ. вищ.навч. закл.] / Анатолій Максимович Науменко. – Вінниця : Нова книга, 2005. – 416 с.
5. Образцова О. В. Висловлення з частковою або нульовою предикацією в системі сучасної англійської мови (на матеріалі художньої прози ХХІ століття) [Електронний ресурс] / О. В. Образцова, О. М. Образцова. – Монографія – Одеса: Освіта України, 2015. – 262 с. – Режим доступа:
www.academia.edu/11121176/ВИСЛОВЛЕННЯ_З_ЧАСТКОВОЮ_АБО_НУЛЬОВОЮ_ПРЕДИКАЦІЄЮ_В_СИСТЕМІ_СУЧАСНОЇ_АНГЛІЙСЬКОЇ_МОВИ_на_матеріалі_художньої_прози_ХХІ_століття
[Utterances_of_Partial_or_Zero_Predication_in_the_System_of_Modern_English](http://www.academia.edu/11121176/Utterances_of_Partial_or_Zero_Predication_in_the_System_of_Modern_English)
6. Образцова О. М. Мовленнєва характеристика персонажу художнього твору як перекладацька проблема / О. М. Образцова, О. В. Образцова // Одеський лінгвістичний вісник – науково-практичний журнал. – Випуск 6. – Спеціальний випуск, присвячений ювілею д.ф.н., проф. В. Я. Мизецької – Одеса: НУ ОЮА, 2015. – С. 84–89.
7. Цовбун И. М. Роль словесного портрета в реализации замысла Трумэна Капоте “Breakfast at Tiffany’s” [Электронный ресурс] / Ирина Михайловна Цовбун, Александр Михайлович Царев // Научное сообщество студентов ХХІ столетия. – Гуманитарные науки: Электронный сборник статей по материалам ХVІІ студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. “СибАК”. – 2014. – № 2 (17) – С. 100–107. — Режим доступа:
[http://www.sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/2(17).pdf).
8. Капоте Т. “Завтрак у Тиффани” [Електронний ресурс] / Т. Капоте – Санкт-Петербург: Азбука, 2012. – 159 с.— Режим доступа:
<http://www.e-reading.mobi/book.php?book=25398>
9. Capote T. Breakfast at Tiffany’s [Electronic resource] / Capote T. – England, New York: Penguin Books, 2012. – 158 с. — Mode access:
<http://bookre.org/reader?file=41407>

УДК 81'255:(808.7+61)

ІНФОРМОВАНА ЗГОДА ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИХ СТУДІЙ**Поворознюк Р.В.**

Стаття присвячена дослідженню жанрових особливостей формуляра інформованої згоди (ІЗ) у зіставному перекладознавчому аспекті. Розкрита типологія інформованих згод, доведена залежність їхнього оформлення від культурно-специфічних особливостей цільового середовища реципієнтів. Викладені вимоги до якості перекладених версій інформованих згод із особливим наголосом на їхній доступності та достовірності.

Ключові слова: інформована згода (ІЗ), перекладацькі глосарії, зворотний переклад, доступність, достовірність.

Статья посвящена исследованию жанровых особенностей формуляра информированного согласия (ИС) в сопоставительном переводоведческом аспекте. Раскрыта типология информированных согласий, доказана зависимость их оформления от культурно-специфических особенностей целевой среды реципиентов. Изложены требования к качеству переведенных версий информированных согласий с особым акцентом на их доступности и достоверности.

Ключевые слова: информированное согласие (ИС), переводческие глоссарии, обратный перевод, доступность, достоверность.

The article studies generic features of informed consent (IC) in a comparative translatorial aspect. The typology of informed consents is outlined, their format and outlay being traced to the culture-specific characteristics of the target community. Requirements to the IC translated versions' quality are specified in view of their accessibility and reliability.

Key words: informed consent (IC), translation glossary, back translation, accessibility, reliability.

Інформована згода (інформована добровільна згода на медичне втручання, informed consent) визначається як процедура, за якої пацієнт (його законний представник – у випадках, коли пацієнт не може висловити свою волю або є неповнолітнім або недієздатним) підтверджує, що він згоден на запропоноване медичне втручання. Термін “інформована згода” вживається в чинному законодавстві України в кількох контекстах:

- згода пацієнта на медичне втручання
- згода пацієнта (здорового добровольця) на участь у клінічному випробуванні лікарського засобу
- згода пацієнта (добровольця) на участь у клінічному випробуванні медичної техніки та виробу медичного призначення [4, с. 76].

У психіатрії поширений синонімічний до “інформованої згоди” термін “усвідомлена згода особи” [3].

Аналізуючи жанрові особливості інформованої згоди, ми перш за все відштовхуємося від визначення: інформована згода – це процедура, “протяжний інтерактивний процес, у результаті якого учасники (або потенційні учасники) здобувають інформацію, необхідну для прийняття свідомого рішення про участь або продовження участі в дослідженнях” [10].

Проблема перекладу документів, що супроводжують клінічні дослідження, є особливо актуальною внаслідок розвитку фармацевтичної промисловості. Основою проведення клінічних досліджень (випробувань) є документ міжнародної організації “Міжнародна конференція з гармонізації” (повна назва - International Conference on Harmonisation of Technical Requirements for Registration of Pharmaceuticals for Human Use (ICH)). Цей документ називається “Guideline for Good Clinical Practice” (“Опис стандарту GCP”, у якому Good Clinical Practice перекладається як “Належна клінічна практика”). Клінічні дослідження

повинні проводитися згідно з основоположними етичними принципами Гельсінської декларації, стандартом GCP і діючими нормативними вимогами.

Необхідність проведення клінічних випробувань ефективності й безпечності лікарських засобів для людей (а не, скажімо, тварин, мікроорганізмів тощо) була закріплена на законодавчому рівні після так званої "талідомідової трагедії" 50-60-х років минулого століття, коли у вагітних жінок, що приймали талідомід, почали народжуватися діти із вродженими вадами. До цього препарат неодноразово показував свою безпечність для лабораторних тварин. Після доведення зв'язку між прийомом талідоміду й каліцтвами плода дослідження лікарських препаратів за участю людей стали обов'язковими для сертифікації [7].

Клінічне дослідження (випробування) лікарського засобу – це системне вивчення дії лікарського препарату через застосування його людиною (пацієнтом або здоровим добровольцем) з метою оцінки його безпеки та/або ефективності, а також виявлення та/або підтвердження його клінічних, фармакологічних, фармакодинамічних властивостей, оцінки всмоктування, розподілу, метаболізму, виведення і/або взаємодії з іншими лікарськими засобами [5].

Рішення про початок клінічного дослідження приймає Спонсор/Замовник, який несе відповідальність за організацію, контроль та/або фінансування дослідження. Відповідальність за практичне проведення дослідження покладено на Дослідника (особу або групу осіб). Як правило, спонсором виступають міжнародні фармацевтичні компанії - розробники лікарських засобів. До початку клінічного дослідження повинна бути проведена оцінка співвідношення передбачуваного ризику з очікуваною користю для того, хто випробовує засіб, і суспільства загалом. На перше місце ставиться принцип пріоритету прав, безпеки й здоров'я того, хто випробовує засіб, над інтересами науки й суспільства. Той, хто випробовує засіб, може бути включений у дослідження тільки на підставі добровільної інформованої згоди, отриманої після детального ознайомлення з матеріалами дослідження.

Клінічне дослідження має бути науково обґрунтованим, докладно й ясно описаним у протоколі дослідження. Оцінка співвідношення ризиків і користі, а також розгляд і схвалення протоколу дослідження та іншої документації, пов'язаної із проведенням клінічних досліджень, входять в обов'язки Експертної Ради Організації/Незалежного Етичного Комітету (ЕРО/НЕК). Лише після отримання схвалення від ЕРО/НЕК можна розпочинати клінічні дослідження.

Іноземним компаніям потрібен переклад українською мовою всіх необхідних документів на етапі підготовки дослідження, а також переклад з української всіх результатів клінічних досліджень. Оскільки ці дослідження, як правило, міжнародні, вся вхідна документація укладається англійською. Коли дослідження вже триває, може виникнути необхідність у зворотному перекладі щоденників пацієнтів та інших внутрішніх матеріалів дослідження мовою оригіналу, щоб забезпечити ретельний збір та аналіз даних.

Специфічна термінологія інформованих згод поєднується в перекладацькій глосарії, укладанням яких, з-поміж інших послуг, займаються перекладацькі агентства. У такому разі компанія-замовник затверджує кінцевий варіант глосарія або санкціонує внесення поправок у наданий глосарій клінічних термінів. Нерідко трапляються випадки, коли компанія-замовник надає перекладацькому агентству свій варіант глосарія.

Глосарій може виглядати таким чином [1]:

Adverse drug reaction; ADR

Небажана реакція; НР

Щодо післяреєстраційного клінічного застосування нового лікарського продукту або його застосування за новими показаннями, особливо якщо терапевтичні дози точно не встановлені, - всі негативні реакції, пов'язані із застосуванням будь-якої дози лікарського продукту. Термін "пов'язані із застосуванням лікарського продукту" означає, що існує хоча б мінімальна можливість наявності причинно-наслідкового зв'язку між лікарським продуктом і небажаним явищем, тобто взаємозв'язок не виключений.

Для зареєстрованих лікарських продуктів цей термін означає всі негативні реакції, пов'язані із застосуванням лікарського продукту в звичайних дозах, що використовуються для профілактики, діагностики або лікування захворювань, а

також для зміни фізіологічних функцій (див. Керівництво ІСН "Оцінка даних з клінічної безпечності: термінологія і стандарти експрес-звітності").

Blinding/masking

Сліпий метод / маскування

Метод, при застосуванні якого одній або декільком сторонам, що беруть участь у клінічному дослідженні, невідомо, яке лікування призначене суб'єкту дослідження. Простий сліпий метод передбачає непоінформованість суб'єктів дослідження про призначений їм вид лікування, в той час як подвійний сліпий метод передбачає непоінформованість суб'єктів дослідження, дослідників, моніторів і, в деяких випадках, осіб, які виконують статистичну обробку даних.

У міжнародних клінічних випробуваннях нових препаратів, де беруть участь люди, переклад є методом контролю. Оскільки в дослідженнях, окрім лікарів, беруть участь інші фахівці - юристи, фінансисти, менеджери, координатори тощо, медичний переклад має свої тонкощі. Обов'язково відтворюються цільовою мовою тексти документів, призначених для пацієнта; переклад же документів для фахівців не обов'язковий, але часто надається разом із вихідними матеріалами. Тим часом переклад матеріалів для фахівців санкціонується контрольо-дозвільними відомствами, проте до якості перекладу особливих вимог не висувають [12].

Для пацієнтів перекладаються інструкції до приладів і препаратів, пам'ятки, а також найважливіший із документів – формуляр інформованої згоди. Основна вимога до таких перекладів – об'єктивність, точність і повнота інформації разом із простотою викладу.

Контрольно-дозвільні органи цікавляться швидше не кваліфікацією й підготовкою задіяних перекладачів, а коректністю викладу в цільовій мовній версії. В будь-який момент вони можуть зажадати роз'яснення або заміни мало-зрозумілих або хибних фраз і формулювань. Наприклад, у пункт про страхування заборонено включати фразу "Збиток здоров'ю, що стався з вини лікаря-дослідника або іншого члена дослідницької команди", оскільки ця фраза є некоректною стосовно медиків [8]. У такому випадку доводиться міняти формулювання і у оригінальних, і в перекладених документах.

Інформована згода є найважливішим документом, що забезпечує захист прав людини, тому до її перекладу висуваються особливі вимоги. Назви та скорочення, написані латиницею, неприпустимі. Назва компанії, що проводить клінічні дослідження, транскрибується.

Для аудиторських перевірок (а перевірки ці можуть влаштовуватися як аудиторами компанії-замовника дослідження, так і аудиторами незалежних контролюючих організацій, таких як FDA, EMEA) вимагається документ, який є зворотним перекладом інформованої згоди. Це робиться, по-перше, для того, щоб виявити помилки, припущені при перекладі з англійської, й виправити їх, а по-друге, для доказу того, що первинний сенс документу не був спотворений, і права людини, відповідно, не були порушені. Приклад оригінального фрагмента інформованої згоди, що супроводжується прямим і зворотним перекладом, надається, серед інших, у дослідженні Є. Травкіної [8]:

Оригінальна версія:

Pregnancy

As with any investigational drug, the effect of XYZ11 on the unborn child is unknown and so you must take care to avoid becoming pregnant during this study. No studies have been done on XYZ11 in pregnant women or women who are nursing their infant. It is not known if XYZ11 is safe for pregnant women, unborn babies and infants who are nursing. It is also not known if XYZ11 has an effect on sperm or eggs. You cannot be in this study if you are pregnant or breastfeeding. In addition, all women who are able to become pregnant must be using two effective methods of birth control (one barrier and one non-barrier) while in this study. The study doctor will discuss these contraceptive methods with you.

Any female subject who is capable of becoming pregnant will have a pregnancy test before going into the study. If you become pregnant or suspect you are pregnant while participating in this study, you must notify the study doctor or study assistant as soon as possible. If you do become pregnant during the study, you will be removed

from the study, and with your permission, your health and your baby's health will be monitored throughout your pregnancy.

Переклад українською:

Вагітність

Як і при застосуванні будь-якого іншого досліджуваного препарату, вплив препарату XYZ11 на плід в утробі матері невідомий, тому в період участі в дослідженні необхідно використовувати протизаплідні засоби. Дослідження впливу препарату XYZ11 на організм вагітних і жінок-годувальниць не проводилися. Невідомо, чи є препарат XYZ11 безпечним для вагітних жінок, плода та дітей, які перебувають на грудному вигодовуванні. Також невідомий вплив препарату XYZ11 на сперму чи яйцеклітини. У даному дослідженні не можуть брати участь вагітні або жінки-годувальниці. Крім того, при участі в дослідженні пацієнтки, здатні до дітородіння, повинні використовувати два надійних методи контрацепції (один бар'єрний і один небар'єрний). Лікар-дослідник проведе консультацію із приводу методів контрацепції.

Для всіх пацієнток, здатних до дітородіння, буде проведено аналіз на вагітність до початку участі в дослідженні. Якщо Ви завагітніли під час участі в дослідженні або припускаєте, що завагітніли, негайно повідомте про це лікаря-дослідника або його помічника. Якщо вагітність підтвердиться, Ви будете виведені з дослідження. З Вашого дозволу спостереження за Вашим здоров'ям і здоров'ям Вашої дитини буде здійснюватися протягом усієї вагітності.

Зворотний переклад:

Pregnancy

Like during administration of any other study drug, the effect of XYZ11 on the fetus in the womb is unknown, therefore, during participation in the study it is necessary to use contraceptives. The studies of the effect of XYZ11 on the body of pregnant and breastfeeding women were not conducted. It is unknown whether XYZ11 is safe for pregnant women, the fetus and breastfed children. The effect of XYZ11 on the sperm and ovum is also unknown. Neither pregnant nor breastfeeding women may take part in the study. Furthermore, during participation in the study women patients with a childbearing potential must use two reliable methods of contraception (one barrier and one non-barrier method). The study doctor will provide a consultation on the contraception methods.

To all women patients with a childbearing potential a pregnancy test will be performed before the beginning of their participation in the study. If you get pregnant during your participation in the study or if you suspect that you are pregnant, promptly notify study doctor or his / her assistant. If your pregnancy is confirmed, you will be withdrawn from the study. Subject to your authorization your health and your child's will be monitored during the entire pregnancy period.

Окрім клінічних випробувань, в Україні інформована згода вимагається для проведення хірургічних операцій, застосування анестезії, складних інвазивних медичних або радіологічних процедур. У подібних випадках мова йде не просто про документ, який підписує пацієнт, а про тривалий комунікативний процес, для якого існування певної комунікативної мети (інформування пацієнтів), за Дж. Суейлзом, є жанроформуючою характеристикою [11, с. 58].

Усвідомлення мети доступне не всім учасникам комунікативного процесу (тому англійською мовою воно іменується *privileged knowledge* – “привілейованим знанням”), проте й відсутність чи брак усвідомленої мети не є перешкодою до формування нового жанру. Так Дж. Суейлз пише про те, що в основі британської комунікативної події “медична консультація” лежить так звана система SOAP:

- S = Subjective (суб'єктивні дані: відчуття пацієнта, визначені ним симптоми, що нерідко бувають хибними)
- O = Objective (об'єктивні дані: результати аналізів, симптоми, визначені лікарем)
- A = Analysis (аналіз симптомів, що веде до встановлення діагнозу)
- P = Prescription (виписування ліків, надання терапевтичних рекомендацій)

Поza тим пацієнти не тільки не обізнані із системою SOAP, а й не здатні з точністю вказати на переходи від одного етапу консультації до іншого (що й не

дивно, бо етапи здобуття лікарем об'єктивних даних із подальшим їхнім аналізом не вербалізуються) [11, с. 54].

Натомість, згідно зі статтею 39 Закону України “Основи законодавства України про охорону здоров'я”, медичний працівник зобов'язаний надати пацієнтові **в доступній формі** (курсив наш – Р.П.) інформацію про стан його здоров'я, мету проведення запропонованих досліджень і лікувальних заходів, прогноз можливого розвитку захворювання, в тому числі наявність ризику для життя й здоров'я [2].

Доступність викладу є основною вимогою до укладачів інформованих згод як у національному законодавстві, так і в регулятивних актах інших країн. Зокрема, Об'єднана комісія з акредитації медичних закладів США (The Joint Commission (TJC)) авторитетно довела, що з-поміж підписантів різноманітних варіантів інформованої згоди 60-70 % не прочитали їх до кінця або не зрозуміли зміст документу через високий відсоток складних медичних і юридичних термінів у його складі. Враховуючи те, що мова йде про осіб, які буцімто володіють англійською як рідною, зрозумілі побоювання організації, пов'язані з імовірними лікарськими помилками, порушеннями пацієнтами правил безпеки та зростанням позовів на працівників медичного закладу [9, с. 3].

Організація медичних перекладачів *Hablamos juntos* представила комунікативні чинники ситуації “надання інформованої згоди” у вигляді наступної таблиці [9, с. 3]:

Інформована згода: від ідеалу до реальності та практичних рішень		
Необхідні елементи або цілі	Перешкоди	Оптимальні рішення
<p><i>Підпис свідчить про те, що пацієнт погоджується на лікування й розуміє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Свій діагноз/стан ➢ Суть/мету лікування ➢ Ризики/переваги лікування ➢ Альтернативні методи лікування ➢ Ризики/переваги альтернативних методів лікування ➢ Ризики/переваги відсутності лікування, ствердження лікаря, що пацієнт зрозумів зміст документу, ствердження, що перекладач надав йому послуги 	<p><i>Фактор пацієнта</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Низький рівень медичної обізнаності ➢ Обмежене володіння мовою, якою спілкуються працівники медичного закладу ➢ Страх/стрес ➢ Непідготовленість до процесу надання інформованої згоди <p><i>Фактор медпрацівника</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Брак часу ➢ Складний формат/незрозумілість тексту ➢ Відсутність перекладачів/перекладених текстів згоди ➢ Хибна оцінка ступеня розуміння або підготовленості пацієнта до сприйняття інформованої згоди 	<p><i>Простота форми</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Формат/дизайн ➢ Лексичний склад ➢ Читабельність <p><i>Адаптування змісту</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Обговорення тексту з пацієнтом ➢ Заохочення зворотного зв'язку з боку пацієнта (запитання, коментарі) ➢ Застосування методики teach-back (заохочення пацієнта повторити інформацію своїми словами, самотужки відтворити щойно продемонстровану процедуру) ➢ Комунікація з пацієнтом зрозумілою для нього мовою

За міжнародними стандартами інформована згода повинна складатися із двох частин: “Інформації для пацієнта” (пам'ятки) й “Заяви про згоду” (certificate of consent), яка візується пацієнтом [6, с. 382]. Підписанти отримують на руки як екземпляр Заяви, так і супровідне тлумачення.

В ідеалі формуляр інформованої згоди, викладений в одному або двох документах, повинен містити таку інформацію:

- діагноз пацієнта,
- назву й характер медичного втручання,
- очікуваний результат,

- умови, від яких залежить досягнення/збереження результату (дії пацієнта, які необхідно вчинити, або від яких необхідно відмовитися),
- потенційні ризики й ускладнення (в деяких випадках вказують можливі побічні ефекти),
- альтернативні методи діагностики й лікування,
- вказівку на те, що пацієнт отримав усю інформацію, необхідну для прийняття ним усвідомленого рішення щодо згоди на медичне втручання (участь у клінічних дослідженнях тощо), у доступній формі,
- підтвердження згоди пацієнта на медичне втручання [4, с. 77].

Формуляри шести основних різновидів інформованої згоди викладені на веб-сайті організації ВООЗ: 1) інформована згода на участь у клінічних випробуваннях, 2) згода на зберігання й подальше використання зразків, які залишилися (мова йде про зразки тканин, кров, яйцеклітини тощо), 3) інформована згода на участь в якісних (квалітативних) дослідженнях, 4) інформована згода дітей/неповнолітніх (не виключає необхідності в підписанні дозволу батьків/опікунів), 5) інформована згода батьків на участь дітей в якісних (квалітативних) дослідженнях, 6) інформована згода батьків на участь дітей у клінічних дослідженнях [13].

Формуляри супроводжуються загальною рекомендацією щодо доступності тексту: “мова, якою написана інформована згода, повинна бути зрозуміла учням 6-8 класів місцевої школи” (language used throughout form should be at the level of a local student of class 6th/8th), тобто особі віком 11-14 років [13].

У тексті формулярів, розміщених на веб-сайті організації ВООЗ, привертають увагу розділи, призначені особам, уповноваженим проводити консультації для пацієнтів щодо окремих аспектів тексту інформованої згоди. Ці розділи містять список запитань, які лікарі повинні задати підписантам, аби встановити ступінь їхнього розуміння того чи іншого розділу інформованої згоди, а також роз’яснення, якими можуть скористатися лікарі, відповідаючи на запитання пацієнтів.

Типове роз’яснення щодо вибору лексичного матеріалу з метою збільшення доступності інформації виглядає так: “У зрозумілій формі охарактеризуйте мету дослідження. Ви повинні роз’яснити суть, а не заплутати підписанта, тому використовуйте місцеві (або розмовні) назви, наприклад, місцевий еквівалент терміна “малярія”, “moskit”, а не “анофелес”; формулювання “moskitи сприяють поширенню хвороби” (mosquitoes help in spreading the disease) сприймається краще, ніж “moskitи є векторами” (mosquitoes are the vectors). Уникайте термінів на кшталт “патогенез”, “індикатори”, “детермінанти” тощо. В онлайн-довідниках шукайте загальноживані синоніми, аби замінити ними занадто наукові слова (overly scientific words) або професійні жаргонізми (professional jargon)” [14, с. 3].

У фокусі уваги опиняються також граматичні конструкції, якими послуговується дослідник: “Віддавайте перевагу дійсному, а не умовному способу. Вживайте конструкцію “Ми попросимо Вас...” (we will ask you to...) замість “Ми хотіли б Вас попросити ...” (we would like to ask you to...)” [14, с. 4].

ВООЗ обґрунтовує необхідність перевірки як оригінального, так і перекладеного текстів інформаційної згоди незалежним етичним комітетом (у США він носить назву institutional review board (IRB)) або урядовою організацією з питань етики. Згідно з Гельсінською декларацією про “Етичні принципи проведення медичних досліджень за участі людей у якості суб’єктів дослідження” (Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects), інформована згода захищає свободу вибору, конфіденційність, приватне життя та добробут учасників, хоч регулятивні норми в різних країнах, а також у різних організаціях однієї країни можуть відрізнятися.

Особлива увага повинна бути приділена культурно-специфічним концептам, які можуть викликати в реципієнтів цільового тексту когнітивний дисонанс. Дане положення представники ВООЗ ілюструють таким прикладом: “Недоречно повідомляти жителю сільської місцевості, де панує племінний лад, що в нього візьмуть приблизно винний келих крові на аналіз” [14, с. 5].

Організація медичних перекладачів Hablamos juntos відносить інформовану згоду до жанрів, що характеризують переважно західну медицину, й тому можуть бути відсутні в інших мовно-культурних осередках або набувати відмін-

них стилістичних і прагматичних рис. Таким чином, завдання з перекладу таких документів є своєрідним, складним і культурно-обумовленим [9, с. 3].

Незалежний етичний комітет США не тільки оцінює адекватність перекладу інформованої згоди, а й приймає рішення про передачу цього документа на переклад. Як пише Дж. Макгоуен, рішення приймається, виходячи із чотирьох можливих сценаріїв:

- якщо пацієнт уміє читати, володіє англійською мовою й розуміє спеціальну (медичну, юридичну тощо) лексику на рівні хоча б учня 6-го класу (11-річна особа), перекладати інформовану згоду англійською для нього непотрібно;

- якщо пацієнт не вміє читати, проте розуміє англійську, інформована згода зачитується в присутності свідка. Досягнене порозуміння підтверджується підписами пацієнта, особи, що зачитувала текст, і свідка;

- якщо пацієнт не володіє англійською, проте вільно володіє й уміє читати іншою мовою, йому необхідно надати перекладену версію інформованої згоди й усієї супровідної документації;

- якщо пацієнт не володіє англійською, але володіє іншою мовою, хоч і не вміє читати, перекладена версія інформованої згоди йому зачитується, причому в документах фіксується те, що переклад сприймався пацієнтом в усному викладі іншої особи. Досягнене порозуміння підтверджується підписами пацієнта, особи, що зачитувала текст, і свідка [10].

Дж. Макгоуен також указує на те, що за деяких умов припускається скорочений переклад інформованої згоди. До таких умов відносяться низький ступінь ризику медичної процедури, безпосередня доведена користь підписантові від участі в клінічному дослідженні або від застосування медичної процедури [10].

Виходячи з описаних передумов, Міністерство охорони здоров'я і соціальних служб США (U.S. Department of Health and Human Services) встановило наступні вимоги, що висуваються до перекладачів інформованих згод [12]:

- Інформована згода повинна бути перекладена простою, доступною для пацієнта мовою. З огляду на це Міністерство пропонує уникати залучення до перекладу вузьких спеціалістів або медпрацівників високого рангу. Найкраще, на думку співробітників Міністерства, на роль перекладачів інформованих згод підходять дипломовані медсестри (registered nurse, RN) або магістри зі ступенем в галузі громадської охорони здоров'я (Master of Public Health), які регулярно взаємодіють із хворими. У США цей ступінь надається й особам без медичної освіти, які спеціалізуються на епідеміології, управлінні медичними установами, біостатистиці тощо.

- Перекладена версія повинна супроводжуватися свідоцтвом про достовірність (certificate of translation accuracy), який надає Незалежний етичний комітет. Наявність свідоцтва свідчить про те, що до перекладу залучалися дипломовані фахівці, а процес перекладу відповідав засвідченим стандартам.

- Якщо мова йде про складне клінічне дослідження або процедуру, що пов'язана з ризиком для здоров'я пацієнта, Незалежний етичний комітет обстоює необхідність зворотного перекладу, виконаного незалежним перекладачем, що не мав контакту з оригіналом. У такому разі Незалежний етичний комітет перевіряє відповідність обох перекладених версій.

- Наявність перекладеної версії інформованої згоди не виключає участі усного перекладача в обговоренні певних аспектів згоди з пацієнтом і відповідей на його запитання. Відповідно, у формулярі інформованої згоди міститься контактна інформація відповідальної особи, що володіє мовою пацієнта й може надати роз'яснення щодо його прав, клінічного дослідження або медичної процедури, обумовлених згодою, й можливих ризиків для здоров'я пацієнта.

Як доводить практика, україномовні перекладачі інформованих згод нерідко припускаються помилок, що спотворюють ідею інформованої згоди й не сприяють захисту прав пацієнтів, лікарів та закладів охорони здоров'я. До принципових недоліків належать:

- нехтування принципом інформативності,
- надмірна деталізація,
- упущення важливих застережень,

- покладання відповідальності з детального інформування пацієнта на лікарські плечі.

До вищеперерахованих труднощів перекладу К. Травкіна додає наступні, властиві саме процесу відтворення прагматичних особливостей інформованих згод на проведення клінічних досліджень:

- Перенасиченість текстів інформованих згод термінологією, що застосовується в конкретній галузі медицини, до якої відноситься те чи інше дослідження. Коли розробляються матеріали для пацієнтів- учасників клінічних досліджень, вони повинні бути зрозумілими на базовому рівні, щоб пацієнт міг погодитися на участь з належним розумінням усієї інформації. У таких випадках просто мати перекладача в штаті компанії недостатньо; перекладачі повинні бути кваліфікованими фахівцями, такими як лікарі або біохіміки, які володіють мовою пацієнта й організаторів клінічного дослідження [8].

- Переклад документації клінічного дослідження вимагає володіння медичною й фармацевтичною термінологією, оскільки результатом хибного перекладу можуть стати серйозні побічні явища.

- За різними оцінками, випуск лікарського засобу з лабораторії й введення його на ринок може коштувати до 500 000 000 доларів США. Це означає, що будь-яка затримка при виведенні препарату на ринок (наприклад, недотримання перекладачем термінів виконання перекладацького замовлення) може означати можливість втрати прибутку в сотні тисяч доларів, або гірше - повним провалом [8].

- Інший потенційний ризик – неправильне відтворення інформації про наслідки для пацієнтів, а також даних у щоденниках пацієнтів. При вивченні подібних матеріалів дуже важливо чітко розуміти, про що повідомляє пацієнт.

Усе вищевикладене змушує нас зробити висновок, що формуляр інформованої згоди, незважаючи на повсюдне використання в медичних закладах України, є недостатньо розробленим жанром медичних текстів, великою мірою скопійованим із міжнародних зразків. При цьому автори україномовних версій майже не зважають на культурно-специфічні особливості національної когорти пацієнтів. З нашої точки зору, розробленню внутрішніх стандартів до оформлення подібних документів повинна передувати фаза зіставного перекладознавчого аналізу з урахуванням основних вимог, які висувають до перекладених версій інформованих згод за кордоном, задля реплікації критеріїв доступності й достовірності або розробки власних критеріїв аналогічного ступеня валідності.

Література

1. Англо-русский глоссарий по клиническим исследованиям [Електронний ресурс] // МЕДТРАН: Бюро медицинских переводов. – Режим доступу: http://www.medtran.ru/rus/trials/glossary/clinical_trial_terminology.htm.
2. Верховна Рада України. “Основи законодавства України про охорону здоров'я”; Закон від 19.11.1992 № 2801-XII (Редакція від 15.07.2015, підстава 1697-18) [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2801-12/page2>.
3. Верховна Рада України. Закон України “Про психіатричну допомогу” від 22 лютого 2000 р. № 1489-III (Редакція від 28.12.2015, підстава 901-19) [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1489-14>.
4. Гревцова Р. Ю. Інформована згода пацієнта: правові аспекти / Гревцова Радмила Юріївна // Ліки України. – 2007 – № 115-116. – С. 76-78.; № 117. – С.106-108.
5. Клинические исследования в Украине. Пациентам. Общая информация. [Електронний ресурс] //Клинические исследования в Украине. – 2011. - Режим доступу до джерела: <http://trials.in.ua/patients>.
6. Сергеев Ю.Д. О согласии пациента на медицинское вмешательство (Сообщение 2) /Юрий Дмитриевич Сергеев, Дмитрий Юрьевич Меднис, Владимир Владимирович Драган// Научные труды III Всероссийского съезда (Национального конгресса) по медицинскому праву 30-31 мая 2007 г. / Под ред. члена-корр. РАМН, проф. Ю.Д. Сергеева. – С. 382-387.

7. “Талидомидовая трагедия” - начало современной эры в обеспечении безопасности лекарственных средств [Электронный ресурс] // Казахский фармацевтический вестник. – 2001. – 1 січня. – Режим доступу до джерела:
http://pharmnews.kz/news/talidomidovaja_tragedija_nachalo_sovremennoj_ehry_v_obespechenii_bezopasnosti_lekarstvennykh_sredstv/2011-01-01-2072.
8. Травкина Е. Перевод медицинской литературы на примерах материалов клинических исследований [Электронный ресурс] /Екатерина Травкина//Самиздат. – 2010. – 28 листопада. – Режим доступу до джерела:
http://samlib.ru/t/trawkina_e_a/medtranslation.shtml
9. Hablamos Juntos. Creating a Translation Brief for: Informed Consent Forms (Tool 4)/Hablamos Juntos//More than Words Toolkit Series. – UCSF Fresno Center for Medical Education & Research, Fresno, CA, 2009. – 21 с.
10. McGowan, Jessica. 6 Things to Know about Translating Informed Consent Forms [Электронный ресурс] /Jessica McGowan//LS: Language Scientific. – 2013. – 18 July. – Режим доступу до джерела:
<http://www.languagescientific.com/language-services-blog/6-things-to-know-about-informed-consent-form-translations.html>.
11. Swales John M. Genre analysis: English in academic and research settings / John M. Swales. – Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1990.- 260 с.
12. U.S. Department of Health and Human Services. Protection of Human Subjects; Informed Consent and Waiver of Informed Consent Requirements in Certain Emergency Research [Электронный ресурс]/FDA. U.S. Department of Health and Human Services. – 2011. - Режим доступу до джерела:
<http://www.fda.gov/ScienceResearch/SpecialTopics/RunningClinicalTrials/ucm118995.htm>
13. World Health Organization, Research Ethics Review Committee (WHO ERC). Informed Consent Form Template for Clinical Studies/World Health Organization. – 2016. – 10 с.
14. World Health Organization. Informed Consent Form Templates [Электронный ресурс] / World Health Organization. – 2016. – Режим доступу :
http://www.who.int/rpc/research_ethics/informed_consent/en/#
15. World Medical Association. Declaration of Helsinki - Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects [Электронный ресурс]/World Medical Association. – 2016. – Режим доступу до джерела:
<http://www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/>

УДК 81'255.4:801.82.2-3

**ВІДТВОРЕННЯ ІДІОЛЕКТУ ПІДЛІТКА У ПОВІСТІ ДЖ. Д. СЕЛІНДЖЕРА
“НАД ПРІРВОЮ У ЖИТІ”: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ СЛЕНГІЗМІВ**

Радецька С. В.

У статті розглядаються особливості відтворення сленгової лексики в українському та російському перекладі культового роману Дж. Д. Селінджера “Над прірвою у житті”. Сленгова лексика як визначна риса ідіолекта головного героя роману є особливістю ідіостилю Дж. Д. Селінджера і потребує ретельної уваги при перекладі. У статті визначено основні перекладацькі стратегії та можливості при передачі сленгових виразів.

Ключові слова: сленг, ідіома, фразеологізм, вульгаризм, табуована лексика.

В статье рассматриваются особенности передачи сленговой лексики в украинском и русском вариантах перевода культового романа Дж. Д. Селінджера “Над пропастью во ржи”. Сленговая лексика, будучи определительной характеристикой идиолекта главного героя романа, является особенностью идиостиля Дж. Д. Селінджера и требует исключительного внимания при переводе. В статье определены основные переводческие стратегии и возможности при передаче сленговых выражений.

Ключевые слова: сленг, идиома, фразеологизм, вульгаризм, табуированная лексика.

The article is devoted to the peculiarities of slang words rendering from English into Ukrainian and Russian while translating the famous novel of J. D. Salinger “The Catcher in the Rye”. Slang word as a marked feature of the main character’s idiolect is particular for the J. D. Salinger’s idiolect. Great attention should be paid to slang words in the process of translation. Main translation strategies and means are determined in the article.

Key words: slang word, idiom, phraseological unit, vulgarism, taboo words.

Переклад художніх творів нерозривно пов’язаний із труднощами відтворення та збереження художнього мовлення. Загалом, розрізняють мовлення автора, власне його ідіостиль, та мовлення його персонажів, тобто ідіолект головних героїв. Створюючи художній образ, автор може надавати мовленню персонажів твору індивідуальних мовних характеристик. Саме особистий характер використання загальних мовних засобів, як основна риса ідіолекту, створює значні труднощі у перекладі, а надто, якщо мова йде про переклад художніх творів. Перед перекладачами постає нелегке завдання - вміло і вправно передати не лише особливості мовлення, а зберегти й те стилістичне забарвлення та конотацію, які прагнув донести до цільової аудиторії автор оригіналу.

Зараз теоретики і практики перекладу дедалі частіше звертаються до пошуку стратегій і тактик відтворення індивідуального мовлення, що, у свою чергу, обумовлює актуальність обраної теми. Так, наприклад, Т. Андрієнко у своїй статті досліджувала проблему відтворення соціалекту художніх персонажів у перекладі, питання гендерлекту в художньому перекладі досліджували А. Вандишева, Ю. Олексійчук, О. Сизова, особливості перекладу просторіччя головних героїв у художньому дискурсі висвітлив О. Медвідь. До проблеми перекладу діалектизмів в ідіолекті художніх персонажів зверталися Т. Некряч, А. Щербак, сленг у перекладацькому аспекті досліджував В. Балабін та інші науковці. У своїх попередніх дослідженнях ми також вже торкалися цієї актуальної теми, розглядаючи особливості відтворення лексики “надсат” в українському та російському перекладі роману Ентоні Берджеса “Механічний апельсин” (стаття у друці).

Мета даної статті полягає у встановленні особливостей відтворення однієї зі специфічних рис ідіостилю Дж. Д. Селінджера - сленгової лексики, як визначної риси ідіолекта головного героя в українському та російському перекладі роману “Над прірвою у житті”.

Існує низка причин уживання сленгу молоддю. Найголовнішою з них є не стільки прагнення урізноманітнити спілкування, стільки бажання виокремитися, стати більш колоритною спільнотою, виявити своє "я", а також протиставити себе іншим, виражаючи цим незадоволення і непокору постулатам поведінки і нормам суспільства. Сленг нерідко проникає і в головну культуру, просочуючись через різні субкультури. Деякі слова зникають, або ж не вживаються в основній культурі, інші - на довгий час вкорінюються і залишаються функціонувати в головній культурі.

Таким чином, найбільша складність у роботі зі сленгом - знаходження сучасних адекватних відповідників. До того ж, у перекладі українською мовою виникає проблема розробки сленгового словника взагалі. Оскільки українська мова довгий час перебувала під впливом близькоспорідненої російської мови, то довгий період вона засмічувалася саме "модним" на той час російським сленгом.

Практично всі літературознавці зазначають те, що Дж. Д. Селінджер у своїй повісті "Над прірвою у житті" подає нам прекрасний зразок сучасної йому молодіжної мови. Творчість Дж. Селінджера багата на сленг, тому саме на його повісті можна вдало дослідити всі особливості сленгових одиниць, а саме: емоційно-експресивне забарвлення, лаконічність, образність, здатність постійно змінювати межі.

Дж. Д. Селінджер пише про американського підлітка кінця 40-х початку 50-х років ХХ століття. Мова в романі ведеться від імені самого хлопця, тому читачам досить легко проникнути у підліткову філософію того часу і пізнати всі її тонкощі. Мова Голдена повна відхилень від граматичної та лексичної норми, хлопець постійно вживає паразитичні слова, лайливу лексику, проте він не просто такий собі волоцюга з вулиці, він - інтелігент. Його лексика наповнена модними інтелектуальними, психоаналітичними і соціологічними термінами. Начитаний юнак, який досить скептично ставиться до своїх здібностей: "*I'm quite illiterate, but I read a lot*", має у своєму словниковому запасі такі слова, як "*ostracized*", "*unscrupulous*", "*conversationalist*", "*psychic*". Отже, поряд із підлітковим сленгом, яким розмовляє Голден, ми чуємо мову дорослої, досить освіченої людини, яка, до того ж, непогано знає психологію. Ось як відбувається знайомство з головним героєм:

"If you really want to hear about it, the first thing you'll probably want to know is where I was born, and what my lousy childhood was like, and how my parents were occupied and all before they had me, and all that David Copperfield kind of crap, but I don't feel like going into it, if you want to know the truth. In the first place, that stuff bores me, and in the second place, my parents would have about two hemorrhages apiece if I told anything pretty personal about them. They're quite touchy about anything like that, especially my father. They're nice and all - I'm not saying that - but they're also touchy as hell" [5, с. 1] - "Якщо ви справді надумали читати цю історію, то насамперед вам, мабуть, захочеться довідатись, де я з'явився на світ божий, як минало моє безголове дитинство, що робили мої батько й мати, поки мене ще і в проекті не було, - одне слово, всю оту муру в душі Девіда Копперфілда. Та як хочете знати правду, я не маю охоти закопуватись у той мотлох. По-перше, все це мені остогидло, як гірка редька, а по-друге, і батька, й матір моїх по двічі захопив би грець кожного, якби я почав роздзвонювати про їхні домашні справи. Вони в мене щодо цього вразливі - не приведи господи, надто старий. Загалом вони добрі, що й казати, тільки ж вразливі - страх" [2, с. 3] - "Если вам на самом деле хочется услышать эту историю, вы, наверно, прежде всего захотите узнать, где я родился, как провел свое дурацкое детство, что делали мои родители до моего рождения, - словом, всю эту давид-копперфилдовскую муть. Но, по правде говоря, мне неохота в этом копать. Во-первых, скучно, а во-вторых, у моих предков, наверно, случилось бы по два инфаркта на брата, если б я стал болтать про их личные дела. Они этого терпеть не могут, особенно отец. Вообще-то они люди славные, я ничего не говорю, но обидчивые до чертиков" [4, с. 1].

З наведеного прикладу зрозуміло, що мовлення головного героя жодним чином не схоже на мовлення пересічної людини. Воно переповнене сленгізмами, жаргонізмами і навіть, певною мірою, вульгаризмами.

Наприклад, словосполучення "*lousy childhood*": в англійській мові прикметник "*lousy*" тлумачиться як "*especially spoken of very bad quality (awful, terrible)*" і має

певний ряд синонімів: *"crappy"*, *"shitty"* *"stinking"*, які своєю чергою належать до прошарку вульгаризмів і сленгізмів. У російській мові аналогом англійського *"lousy"* стають слова синонімічного ряду *"вшивый"*, *"ничтожный"*, *"мерзкий"*. На нашу думку, російський перекладач обирає стилістичний відповідник *"дурацкий"*, який, передаючи стилістичне забарвлення, є досить характерним для молодіжного сленгу. Зрозуміло, що такими словами старше покоління розкидатися в буденному мовленні не буде, як це робить наш герой. В українському словнику англійському слову *"lousy"* маємо такий ряд відповідників: *"поганий"*, *"паскудний"*, *"кепський"*, *"паршивий"*, *"нікчемний"* та вульгаризми *"фіговий"* і *"зівняний"* [3, с. 94]. Слово *"безголовий"*, яке підбране в українському перекладі, віддаляється від оригіналу і не несе в собі тієї ж самої семантики, через що втрачається стилістична насиченість оригіналу. Звернімо увагу на фразу *"all that David Copperfield kind of crap"*, яка майже рівноцінно перекладена в обох перекладах, і несе в собі однакову стилістичну конотацію: *"всю оту муру в дусі Девіда Копперфілда"* і *"всю эту давид-копперфилдовскую муть"*. По-перше, два перекладацькі відповідники - повні синоніми, а по-друге, і *"мура"* і *"муть"* належать до зниженої розмовної лексики. Свої оповідки головний герой прирівнює до всіляких фокусів славнозвісного ілюзіоніста і гіпнотизера Девіда Копперфілда, які сам вважає нісеніницею. Проте є одна відмінність між двома перекладами - задля того, щоб надати слову більшої експресивності, український перекладач О. Логвиненко запозичує слово *"мура"*, якого в українській мові як такого не існує, з російської. Вкладаючи це слово в уста підлітків, воно звучить хоч і зрусифіковано, але досить таки природно і ми навіть не відчуваємо жодної запозиченості. Тоді як переклад фрази *"that stuff bores me"*, він відтворює фразеологічним зворотом *"остогидло як гірка редька"* і цим вносить відтінок одомашнення. Перекладач занадто одомашнює означену лексичну одиницю, тому в контексті прочитується не сленг, а колоритний фразеологізм. Можливо, перекладач вжив сталий вираз задля того, щоб підкреслити емоції і почуття головного героя, але, все ж таки, ми маємо пам'ятати, що мова ведеться від імені самого підлітка, і тому в перекладі варто зважати на всі характерні риси його мовлення.

Головний герой використовує у своєму повсякденному мовленні також ідіоматичну лексику, тому для перекладача це стає ще одним викликом у процесі перекладу.

"Well, you could see he really felt pretty lousy about flunking me. So I shot the bull for a while. I told him I was a real moron, and all that stuff. I told him how I would've done exactly the same thing if I'd been in his place, and how most people didn't appreciate how tough it is being a teacher. That kind of stuff. The old bull" [5, с. 7] - "Ага, думаю, виходить, сумління тебе все ж таки мучить, що засипав мене! І я вирішив трохи спекульнути. Як завів торочити йому про те, що, мовляв, я вчинив би точнісінько так само, багато хто взагалі навіть не здогадується, як важко вчителям... Одне слово, наплів йому сім мішків вовни. На таке я мастак" [2, с. 21] - "Да, видно, ему было здорово не по себе оттого, что он меня провалил. Тут, конечно, я принялся наворачивать. Говорил, что я умственно отсталый, вообще кретин, что я сам на его месте поступил бы точно так же и что многие не понимают, до чего трудно быть преподавателем. И все в таком роде. Словом, наворачивал как надо" [4, с. 17].

Досить важливим завданням є передача ідіоми читацькій аудиторії такої ж вікової категорії, до якої належить сам Голден. Перекладач має обрати чи то стратегію "очуження", і передати значення ближче до оригінального тексту, чи "одомашнити" сталий вираз і цим самим наблизити його до розуміння українського чи російського читача. В оригіналі Дж. Д. Селінджер використовує ідіому *"to shot the bull for a while"*, що означає говорити про щось неважливе, перебільшувати, брехати, або ж точити лясси [3, с. 102]. Перекладачі певною мірою відходять від тексту і підбирають інші за семантикою слова. В українському перекладі створюється дещо відмінний від оригіналу образ головного героя, такого собі спекулянта, який згідно з перекладом О. Логвиненка хоче отримати якусь користь і нажитися на чомусь, що не відповідає оригіналу. У російському перекладі перекладачка вживає лексему розмовного пласту, яка несе в собі конотацію належну підлітковому спілкуванню. Дещо по-різному трактують перекладачі значення слова *"moron"*. О. Логвиненко випуцає його зі свого перекладу, тому тут відбувається стилістична втрата. Слово *"moron"* має негативний

відтінок і означає "недоумкуватий", "слабоумний", "ідіот" [3, с. 99]. О. Логвиненко жодним чином не компенсує цю втрату. Р. Райт-Ковальова передає конотацію і забарвлення, вживаючи словосполучення "умственно отсталый, вообще кретин" і підсилюючи стилістичне забарвлення вульгаризмом, що, у свою чергу, вкотре вказує на головного героя і його манеру спілкування.

Роль сленгу в американському мовленні та україно- й російськомовних рецептивних культурах далеко не однакова. Американський сленг розвиненіший, багатший, у ньому швидше відбуваються процеси "детабуювання". Однією з особливостей розмовної лексики роману Дж. Д. Селінджера є зміна її статусу з пейоративного на загальносленговий, тобто перехід у доволі поширену та зрозумілу соціальнокультурну мікросистему, яка може втратити ознаки табуйованості і виконувати суто емотивну функцію.

У мовленні Голдена Колфілда епітети-сленгізми втрачають ознаки ненормативної лексики, частково або повністю десемантизуються, набувають іронічного забарвлення та змальовують персонажа швидше як дратівливого і рвучкого, ніж вульгарного і аморального:

В інших фрагментах роману прагматику авторського сленгу також змінено у зв'язку з уведенням до тексту українського перекладу розширених метафорично-образних фразеологічних єдностей. Порівняймо:

"I felt so damn lonesome" [5, с. 26]. – "Тоскно, самотньо, хоч головою в стіну бийся" [2, с. 75];

"Old Ackley parked himself in my room, just for a change" [5, с. 20]. – "А капосному Еклі знов забандюрилося пострімити у мене в кімнаті" [2, с. 58];

"But my nose was bleeding all over the place" [5, с. 25]. – "Проте юшка з носа в мене цвіркнула добряче" [2, с. 69];

"...I wouldn't go to one of those Ivy League colleges, if I was dying, for God's sake" [5, с. 46]. – "...але мене до тих аристократичних коледжів ніяким бубликом не заманиш, слово честі. Краще відразу зашморг на шию, чорт забирай!" [2, с. 131].

Україномовний Голден добирає оригінальні вислови та виразні порівняння. Особливого національного колориту надають його мовленню фразеологічні одиниці "битися в стіну головою", "заманювати бубликом", "зашморг на шию", "забандюрилося пострімити", "юшка з носа цвіркнула". Насправді ж селінджерівський персонаж не такий уже й дотепний і багатий на колоритні порівняння. У сукупності такі акультураційні дії українського перекладача, як надлишкова метафоризація з елементами одомашнення, уведення до тексту перекладу відокремлених окличних структур, генералізація назви групи найпрестижніших приватних коледжів та університетів США, викривляють вектор авторської прагматики, змінюючи мовленнєву характеристику Голдена Колфілда додатковими, відсутніми у тексті оригіналу експресивно-образними нашаруваннями.

У російському перекладі не так часто обираються фразеологізми для вираження авторського задуму, однак ступінь емотивності й образності лексичних засобів для його відтворення суттєво відрізняється. Персонаж Р. Райт-Ковальової грамотно добирає слова й вирази, віддаючи перевагу емотивно-нейтральній лексиці (наприклад, "влезть в комнату", "кров текла из носа"). Російськомовний перекладач доволі виважено обирає емотивні лексеми – маркери розмовної лексики селінджерівського протагоніста (наприклад "ужасно", "конечно", "отчаянно", "клянусь", "честное слово").

Висновуючи, треба зазначити, що якщо розглянути переклади українською та російською мовами паралельно, то можна зазначити, що український перекладач О. Логвиненко та російська перекладачка Р. Райт-Ковальова обирають протилежні перекладацькі стратегії. О. Логвиненко багато в чому відходить від оригіналу. Підбираючи сленгізми у перекладі, він не завжди враховує такі особливості ідіолекту підлітків, як залучення вульгаризмів, жаргонізмів, табуїзмів і сленгізмів. О. Логвиненко в багатьох випадках занадто "одомашнює" текст, він уживає велику кількість фразеологізмів, які у свою чергу просто віддаляють прочитання цільового тексту від оригіналу. Перекладач інколи підбирає суржик, а саме, зрусифіковані слова для передачі сленгу. Безперечно, однією з основних причин є те, що українська мова досить довго була під впливом російської мови. І тому навіть у сучасному спілкуван-

ні підлітків ми зустрічаємо силу-силенну слів російського походження. А якщо молодь і вживає суто український сленг, то це більшою мірою завдячує власне діалектному мовленню. В українській мові відчувається нагальна потреба спрямувати вектор перекладу на молодіжний сленг, типовий для українських підлітків, а також не ігнорувати власні мовні засоби на користь близькоспорідненої російської мови.

Переклад Р. Райт-Ковальнової звикли сприймати як взірець перекладу іноземної літератури часів Радянської епохи. Хоча, російський переклад часом прочитується як дещо "згладжений" і більш "облітерований" текст. Р. Райт-Ковальова намагається уникати занадто різких висловлювань, згладжуючи вульгаризми і жаргонізми. Тут ми маємо зважати на попередні етапи перекладу і, звісно, на редакторську роль також. Можливо саме редколегія згладжувала твір, а не сама перекладачка, беручи до уваги тогочасну культуру, етику та суспільні норми.

Проте, визнаючи творчий аспект одним із центральних у процесі перекладу, не можна не згадати слова відомої перекладачки Тетяни Некряч, яка постійно наголошує, що перекладачеві вкрай важливо класти на важелі власного сумління і перекладацької етики спроби будь-яких змін, керуватися відчуттям "перекладацького такту", від якого залежить дуже багато – "як знайти золоту середину, не впадаючи ні в надмірну формальність, ні у вульгарну фамільярність" [1, с. 172].

В цілому ж можна сказати, що вибір тієї чи іншої можливості передачі сленгових виразів в переважній більшості випадків залежить від наявності їх відповідників в мові перекладу. Перекладачі якомога ближче намагаються передати мову автора в експресивному реєстрі тексту перекладу, щоб зробити її максимально "живою" і досягти такого ж ефекту, якого за задумом автора має досягти оригінал.

Література

1. Некряч Т. Є. Відтворення контамінованої мови в українських перекладах. Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : [Зб. Наукових праць. Вип. 1] / Т. С. Некряч, О. М. Копильна. – К. : Київ нац. ун-т імені Т. Шевченка, 2002. – С. 155-159.
2. Селінджер Дж. Д. "Над прірвою у житті" / Дж. Д. Селінджер: [переклад О. Логвіненка]. - Х. : Фоліо, 2010. – 317 с.
3. Сэлинджер Дж. Д. : "Над пропастью во ржи" : [Електронний ресурс] / Дж. Д. Сэлинджер : [перевод Р. Райт-Ковалевой]. – М., 1975. – Режим доступу до джерела:
http://ae-ib.org.ua/texts/salinger_the_cather_in_the_rye_ru.htm
4. Шерік А. Д. Довідник англійських та українських ідіом і виразів : [Видання 2-ге доповнене і перероблене] / А. Д. Шерік, В. Я. Савічук. – К.: Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 2005. – 345 с.
5. Salinger Jerome David "The Catcher in the Rye". [Електронний ресурс] / J. Salinger. – 115 с. – Режим доступу до джерела:
http://www.pu.if.ua/depart/Inmov/resource/file/Catcher_In_The_Rye

УДК 811.111'253

СУБТИТРУВАННЯ ЯК ВИД АУДІОВІЗУАЛЬНОГО ПЕРЕКЛАДУ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Радецька С. В., Каліщак Т. Т.

Статтю присвячено розгляду субтитрування як форми перекладу фільмів. При цьому окреслено специфіку субтитрування англійських фільмів, а також виявлено та проаналізовано недоліки та переваги субтитрування як одного з основних видів аудіовізуального перекладу.

Ключові слова: аудіовізуальний переклад, фільм, кінотекст, субтитрування, форенізація.

Статья посвящена рассмотрению субтитрования как формы перевода фильмов. При этом очерчена специфика субтитрования английских фильмов, а также выявлены и проанализированы недостатки и преимущества субтитрования как одного из основных видов аудиовизуального перевода.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, фильм, кинопост, субтитрования, форенизация.

The paper is devoted to consideration of subtitling as a form of the translation of movies. Thus specifics of subtitling of English movies into Ukrainian is outlined, and also disadvantages and advantages of subtitling as one of main types of the audiovisual translation are revealed and analysed.

Key words: audiovisual translation, a movie, a film text, subtitling, forenization.

Сьогодні кіно- і відеопродукція з використанням субтитрів набувають все більшої популярності серед людей різного віку, національності та культури. Користуючись сучасними технічними досягненнями, ми можемо дивитися фільми різних режисерів, різних країн й різними мовами, як з перекладом, так і без нього. Саме тому виникла необхідність відтворення та адаптації фільмів для інших мовних культур та аудиторій.

Проблема перекладу кінотекстів є однією з найактуальніших для сучасної теорії і практики перекладу. Передусім, зазначаємо, що перекладом кінофільмів українською мовою дуже часто займаються люди з недостатнім практичним досвідом та слабкою теоретичною базою, які неготові до якісного виконання своєї роботи. Проблему заострюють і агенції, які наймають некваліфікованих перекладачів, мотивуючи це низькою платоспроможністю. Сюди також віднесемо абсолютну відсутність будь-якого професійного навчання техніці та особливостям кіноперекладу на спеціальних філологічних, перекладознавчих факультетах.

Окрім цього, в Україні немає чітко сформованих критеріїв оцінювання кіноперекладу. На справді ж, кінопереклад є надзвичайно складним видом перекладацької діяльності і саме тому вимагає високого рівня фахової кваліфікації. До причин зниження якості кіноперекладів можна віднести і надходження великої кількості зарубіжної кінопродукції різного ґатунку, що скорочує обсяг часу на роботу з текстом.

Актуальність нашої роботи зумовлена, з одного боку, важливістю врахування труднощів перекладу фільмів для досягнення найповнішого результату, з іншого, – відсутністю вагомих наукових досліджень у цій галузі.

Мета роботи – висвітлити субтитрування як один з видів аудіовізуального перекладу, виявити труднощі, які виникають при перекладі фільмів.

У сучасній науці проблематикою аудіовізуального перекладу займалися такі іноземні науковці: Х. Диас Синтас (J. Diaz Cintas), І. Іварсон (I. Ivarsson), Г. Матамала (A. Matamala) та ін.; визначенням видів аудіовізуального перекладу займалися такі вітчизняні вчені, як А. П. Чужакин, І. С. Алексеева та ін. [3, с. 76; 1, с. 19].

Фільм, як об'єкт лінгвістичного дослідження, завжди викликає певні труднощі, оскільки постає складною системою уявлень та знань, в якій, окрім тексту, міститься ще й екстралінгвальні фактори, особливо важливі для розуміння повідомлення оригіналу. Ю. Лотман наголошує, що окрім лінгвістичних, перекладач має також справу і з проблемами технічного характеру, що безпосередньо впливають на рівень еквівалентності та адекватності перекладу, а також його технічному відтворенні на екрані, тобто, синхронності артикуляції акторів та реплік дублерів [2, с. 315].

Аудіовізуальний переклад (АВП) – це процес, в результаті якого фільм чи телепередача стають зрозумілими для цільової аудиторії, яка незнайома з мовою оригінального продукту. Аудіовізуальний переклад незважаючи на те, що його існування починається з моменту виникнення кінематографу, до сьогодні не отримав достатнього наукового обґрунтування, як особливий вид перекладацької діяльності. Він має свої особливості та різновиди. Виділяють чотири основні види аудіовізуального перекладу: дубляж, субтитри, синхронізація та закадровий переклад. Ми ж зосередимо свою увагу на одному з цих видів, а саме, на субтитруванні.

Субтитрування є одним із способів, який домінує в ряді країн. Субтитрування доволі поширений вид АВП у світі, використовується в скандинавських країнах (Данії, Норвегії, Швеції), Нідерландах, Бельгії, Португалії, Греції, Ізраїлі. В Україні цей вид перекладу також часто вживаний для міжмовного перекладу, особливо з російської. Щодо субтитрування з англійської воно теж має місце разом з закадровим перекладом на телебаченні або при перекладі DVD продукції.

Субтитри беруть свій початок з “написів”, які використовувались в перші дні застосування плівки в якості пристроїв, що передавали діалог акторів глядачам. Текст був надрукований на картоні, знятий на плівку і вставлений між кадрами фільму. Такі написи вже були схожі на сучасні субтитри: вони намагались донести завершену думку, а також використовувались розділові знаки для легкості читання (наприклад, три крапки свідчать про те, що речення ще незакінчене) [11, с. 10].

Субтитрування є поданням перекладу діалогів оригіналу на мову цільової аудиторії у вигляді синхронних субтитрів, зазвичай, внизу кадру. Це засіб, який найменше видозмінює оригінальний текст і дає змогу цільовій аудиторії відчутти тонкощі іноземної культури. Субтитрування асоціюється з підходом форенізації: це підхід до перекладу, якому властиве виділення та підкреслення іноземної ідентичності тексту оригіналу, що, звісно, призводить до відсування цільової культури на другий план. Форенізація робить акцент на культурі оригіналу, коли переклад викликає відчуття “іноземності”, підкреслюючи іноземне походження фільму. Як влучно помітив Лоренс Венуті, форенізація як підхід до перекладу може бути описана, як “відправлення читача за кордон” [6, с. 147].

Серед інших основних засобів перекладу фільмів субтитрування дає можливість відчутти іноземну мову, її настрій і дає відчуття іншої культури більше, ніж будь-який інший засіб перекладу. І хоча в субтитрах можуть бути значні скорочення діалогів через брак часу та простору на екрані (дослідники відзначають, що перекладацькі втрати можуть сягати 50 % [4, с. 15]), більшість втрат може бути компенсована завдяки прослуховуванню оригіналу.

Субтитрування стає домінуючим засобом перекладу не лише через фінансові міркування – хоча воно дійсно є набагато більш економічним та простішим видом перекладу, – але також тому, що “для глядачів країн, які надають перевагу субтитрам, економічні переваги є другорядними; збереження автентичності оригінальної продукції виступає на перший план” [5, с. 310]. Під час перегляду аудиторії постійно нагадують про “іноземність” та автентичність перекладеного фільму, оскільки вона весь час має змогу чути діалоги оригіналу. Ще однією перевагою субтитрів, на наш погляд, є можливість чути неадаптовані діалоги іноземною мовою, що є неперевершеною нагодою для практики знання іноземної мови.

Що відрізняє АВП загалом та субтитрування зокрема від інших видів перекладу – це наявність, як технічних, так і контекстуальних обмежень. Г. Готліб

називає технічні обмеження *формальними* (або кількісними), контекстуальні – *текстовими* (або якісними) [9].

До формальних обмежень субтитрування належать параметри простору й часу. Параметри простору визначають положення субтитрів на екрані, кількість рядків субтитру, розташування тексту, кількість символів у рядку, шрифт і стилі тексту, колір шрифту й фон. Параметр часу (або тривалість) регулює тривалість тексту одного субтитру, вступний час перед показом субтитрів, час затримки субтитру, проміжок часу між двома “сусідніми” субтитрами, захват/обрізання сцени та т. ін.

Формальні обмеження призводять до текстуальних обмежень (певні мовні елементи підлягають компресії, скороченню або взагалі випускаються). Словенська вчена Ірена Ковачич (Irena Kovačič) виділяє трирівневу ієрархію дискурсних елементів субтитрування: обов'язкові елементи (які повинні бути перекладені); частково необов'язкові елементи (які можуть бути скорочені); необов'язкові елементи (які можуть бути випущені) [10, с. 409].

До обов'язкових належать елементи, які мають емпіричне значення для розуміння сюжету. Без таких елементів глядач не зможе стежити за перебігом подій. До необов'язкових елементів при перекладі з англійської можна віднести: а) повтори; б) імена в апелятивних конструкціях; в) міжнародно відомі слова такі, як “OK”, “yes”, “no” тощо; вигуки (“oh”, “wow” та ін.); г) неправильний початок висловлювання (промовець починає речення й не закінчивши, перебудовує висловлювання, вживаючи інші слова або граматичні конструкції); д) граматично неправильні конструкції; і) мовні звороти, які підкріплюються жестами й позначають привітання, здивування, підтвердження, заперечення; к) конструкції, позбавленні семантичного навантаження й вживані лише для встановлення потрібної швидкості потоку мовлення (“well”, “you know” та т. і.) [8, с. 27]. Професійні субтитрувальники зазвичай опускають вище зазначені елементи навіть, коли формальні обмеження (простір, час) дозволяють включити їх до тексту субтитру. У прагненні відтворити зміст скрипту, перекладачі часто забувають про те, що не лише діалоги основного сюжету становлять сутність фільму. Інші чинники, такі як різноманітні діалекти, реєстр або ввічливі висловлювання, які дуже часто підпадають під скорочення, можуть бути так само важливі для повного розуміння тексту.

Рівень форенізації фільму може бути також підвищений завдяки тому, що субтитри передбачають зміну форми вираження продукту: від розмовної (оригінал) до письмової форми у вигляді одного – двох рядків внизу кадру. За словами Мігеля Мери, “субтитри перетворюють фільм з аудіовізуального продукту на літературну форму, яка вимагає більшого рівня уваги від глядача, аніж дубльований фільм” [7, с. 79].

Отже, можна виділити такі основні переваги субтитрування: дешево, не займає багато часу, може використовуватися при навчанні іноземної мови.

До недоліків віднесемо: розподіл уваги глядача між діями на екрані й текстом субтитрів, що негативно впливає на ефект кінематографічної ілюзії; втрату вербальної інформації через чисельні формальні й текстуальні обмеження; не підходить для перекладу аудіовізуальної продукції, цільовою аудиторією якої є особи з поганими навичками читання, діти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в порівняльному аналізі переваг і недоліків основних видів АВП (субтитрування, синхронізація, закадрового перекладу й дублювання), а також в доборі перекладацьких стратегій, доречність або недоречність їх використання в кожному окремому випадку.

Література

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика / И. С. Алексеева. – СПб., 2000. 178 с.
2. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман // Об искусстве. СПб. : Искусство-СПБ, 1998. 704 с.
3. Чужакин А. П. Мир перевода или вечный поиск взаимопонимания / А. П. Чужакин, П. Р. Палажченко. – М. : 1997. – 168 с.
4. Aegisub [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

- <http://en.wikipedia.org/wiki/Aegisub>
5. Breaking Eastern European Barriers. *Sequentia*. / Dries J. – Vol. II (1995). – № 4 June/July/August 95. – 386 p.
 6. Connor S. *Cultural History of Ventriloquism* Oxford: Oxford University Press, 2000. – 472 p.
 7. Cronin, Michael. *Translation goes to the Movies*. – London: Routledge, 2009. – 164 p.
 8. Georgakopoulou P. Subtitling for the DVD industry / P. Georgakopoulou // *Audiovisual translation: language transfer on Screen*; ed. J. Diaz Cintas, G. Anderman. – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009. – P. 21 – 35.
 9. Gottlieb H. Subtitling – a new university discipline / H. Gottlieb // *Teaching translation and interpreting*. – Amsterdam : John Benjamins, 1992. – P. 161 –170.
 10. Kovačič I. Subtitling and contemporary linguistic theories / I. Kovačič // *Translation, a creative profession: proceedings XIIth World Congress of FIT – Belgrade 1990*. – Beograd : Prevodilac, 1991. – P. 407 – 417.
 11. Remiere N. *Reaching a Foreign Audience: Cultural Transfers in Audiovisual Translation*, 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.jostrans.org/issue04/art_pettit.php

УДК 81'255.4:22 [811.111+811.161.2]

ЗАСОБИ ПЕРЕДАЧІ ОДНОРІДНОСТІ У КОНФЕСІЙНОМУ СТИЛІ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Черноватий Л. М.

Ґрунтуючись на результатах порівняльного стилістичного аналізу англо- й україномовного текстів перекладу книги “Буття” Біблії, встановлено спільні та відмінні характеристики передачі однорідності, які можуть враховуватися у змісті навчання перекладу текстів конфесійного стилю.

Ключові слова: англійська й українська мови, Біблія (книга “Буття”), конфесійний стиль, навчання перекладу, однорідність, порівняльний стилістичний аналіз.

Основываясь на результатах сравнительного стилистического анализа англо- и украиноязычных текстов перевода книги “Бытие” Библии, установлены общие и отличительные черты передачи однородности, которые могут учитываться в содержании обучения будущих филологов переводу текстов конфессионального стиля.

Ключевые слова: английский и украинский языки, Библия (книга “Бытие”), конфессиональный стиль, обучение переводу, однородность, сравнительный стилистический анализ.

Basing on the results of the comparative stylistic analysis of the Bible’s Genesis Book target texts in English and Ukrainian, there have been established common and distinct features in rendering homogeneity that may be taken into account in teaching future philologists to translate confessional style texts.

Key words: the Bible (Genesis Book), a comparative stylistic analysis, the confessional style, English and Ukrainian languages, homogeneity, teaching translation.

Як відомо, до складу фахової компетентності перекладача (ФКП) входить, зокрема, стилістична компетентність, що ґрунтується на усвідомленні жанрово-стилістичних ознак різнопланових текстів та здатності їх реалізації у процесі перекладу. До знань, що вважаються [8] обов’язковими складниками ФКП, входять і ті, що стосуються так званої конфесійної сфери, тобто Біблії та похідних текстів [11]. Питання не зводиться тільки до фонових знань та термінології, важливим є також спроможність дотримання стилю, притаманного згаданим текстам. З цією метою слід засвоїти, зокрема, в курсі порівняльної стилістики української й англійської мов, головні його ознаки. Вирішення цього завдання, однак, не є простим, зважаючи на незначний загальний обсяг досліджень конфесійного стилю [2; 5; 9]). Навіть сама його назва є дискусійною [7]: пропонуються терміни “свята мова”, “священна мова”, “богословський стиль”, “культува мова”, “релігійний стиль”, “сакральний стиль”, “конфесійний стиль” тощо, останній з яких і вживається в межах даної статті.

За висновками авторів [7], стилістичні ознаки конфесійного стилю є недостатньо вивченими на всіх мовних рівнях та в усіх жанрових різновидах навіть у межах української мови, а дослідження в парі “англійська – українська” мови, взагалі автору невідомі. Це й спричинило *актуальність* цього дослідження, *об’єктом* якого є конфесійний стиль. Зважаючи на обсяг статті, *предмет* дослідження було звужено до вивчення порівняльних особливостей вживання однорідних членів речення (ОЧР) у біблійних текстах в англійській (АМ) та українській (УМ) мовах. Порівняння англійського та україномовного текстів перекладу (ТП) між собою, а не з текстом оригіналу (ТО) (написаного давньоєврейською мовою) видається виправданим, бо в наш час згадані ТП функціонують як самостійні, незалежно від ступеня їх відповідності ТО. Під час передачі біблійних алюзій перекладач має знати ознаки відповідних ТП (а не ТО), щоб передати їх у знайомій адресатам формі.

Мета дослідження – визначення згаданих ознак стосовно передачі однорідності, що розглядається [2; 5; 6] як суттєвий стилістичний засіб, на *матеріалі*

текстів найпоширеніших варіантів перекладу Старого Заповіту англійською (АМ ТП) [12] та українською (УМ ТП) [1] мовами. Враховуючи обсяг статті, ми обмежилися тільки аналізом першого розділу книги “Буття” (Старий Заповіт), який розділений на 31 вірш [1; 12].

У літературі [4, с.427; 10, с. 531] ОЧР визначаються як ті, що перебувають в однакових синтаксичних відношеннях з одним із членів речення, поєднуються сурядним зв'язком та займають у реченні тотожну синтаксичну позицію (відповідають на те саме питання). Вважається [2, с. 251; 6, с. 188], що однорідність забезпечує економність висловлення, бо два речення фактично об'єднуються в одному, а більші структури згортаються у менші [6, с. 189] внаслідок об'єднання кількох підметів навколо одного присудка, кількох означень навколо одного означуваного тощо. Наприклад, у вірші 7 (в обох ТП), завдяки вживанню двох присудків при одному підметі, увага зосереджується на двох різних діях, при цьому обидва однорідні присудки відрізняються не тільки за значенням, але й з емоційної та експресивної точок зору:

7. *And God **made** the firmament,
and **divided** the waters...*

7. *І Бог **твердь** учинив, і
відділив воду...*

Механізми передачі в різних ТП однорідності не завжди є однаковими. Приміром, у віршах 10 та 27 (див. далі) пропуск підмета зафіксовано тільки в УМ ТП, а в АМ ТП кожен присудок має свій підмет. Це пояснюється відмінностями аналізованих мов – дієслівні закінчення в УМ маркують як число, так і рід, що полегшує розпізнавання їх зв'язку з підметом, навіть при його опущенні, тоді як в АМ згадані категорії переважно не маркуються:

10. *And God **called** the dry land
Earth; and the gathering together of
the waters **called** he Seas.*

10. *І **назває** Бог суходіл: Земля, а
місце зібрання води **назває**: Море.*

27. *...in the image of God **created** he
him; male and female **created** he
them.*

27.... *на образ Божий її **Він**
створив, як чоловіка та жінку
створив їх.*

Ефективним стилістичним засобом привертання уваги вважається [5; 6] вживання кількох однорідних означень до одного означуваного, аби змусити адресата зосередитися на тих якостях зображуваного, які є комунікативно найсуттєвішими у висловленні, а тому й виділяються логічно [2, с. 252], як свідчить вірш 21 (див. також схожі вірші 26, 28 та 30):

21. *... every living creature that
moveth, after their kind, and every
winged fowl after his kind.*

21. *... **всяку** душу живу **плазуючу**, за
їх родом, і **всяку** пташину **крилату**
за **родом** її.*

Як впливає з наведеного прикладу, тут наявна суттєва концентрація означень до іменників *creature* (*душа*) та *fowl* (*пташина*), у вживанні яких у двох ТП є як збіги, так і розбіжності. В обох ТП є по чотири означення до означуваних *creature* (*душа*), з яких в АМ ТП два знаходяться у препозиції, оскільки їх важко вжити інакше, а два – у постпозиції, з яких означальний зворот *after their kind* не може бути переміщений у препозицію, а зворот *that moveth*, вірогідно, вжито замість *moving* зі стилістичних міркувань, аби не накопичувати забагато означень у препозиції. Схожа ситуація і з означуваним *fowl*: три означення, два (*every, winged*) – у препозиції, й одно (*after his kind*) – у постпозиції.

В УМ ТП, навпаки, застосовано інверсію (крім зворотів “за їх родом” і “за родом її”, хоча в останньому з них неважко також помітити інверсію), тобто усі означення, розміщено у постпозиції (за винятком лексеми “*всяка*”). Інверсія, як відомо [2; 5; 6], підкреслює значення інверсованих одиниць, посилює емоційність мовлення, його експресивність, інтонаційну виразність і поетичність. Таким чином, за цими ознаками даний фрагмент УМ ТП має певні переваги порівняно з АМ ТП. З іншого боку, можливості інверсії в УМ, порівняно з АМ, загалом є ширшими, зважаючи на вільніший порядок слів.

Порівняння принципів застосування однорідних означальних зворотів у двох ТП також свідчить як про збіги, так і розбіжності. Приміром, у вірші 7 в обох

ТП спостерігається застосування сполучникових підрядних означальних зворотів, приєднаних за допомогою **which (що)**:

<p>7 <u>And God... divided the waters which were under the firmament from the waters which were above the firmament.</u></p>	<p>7. І Бог... відділив воду, що під твердю вона, і воду, що над твердю вона.</p>
---	---

За результатами досліджень [6, с. 196], ідентичний ефект спостерігається і в реченнях з ОЧР, які об'єднуються без сурядного сполучника [2, с. 252], що підтверджується у вірші 26:

<p>26. <u>Let us make man in our image, after our likeness...</u></p>	<p>26. Створимо людину за образом Нашим, за подобю Нашою...</p>
--	---

Проте в інших випадках більше спостерігаються розбіжності. Наприклад, розглянемо фрагмент вірша 11:

<p>11. <u>Let the earth bring forth grass, the herb yielding seed, and the fruit tree yielding fruit after his kind, whose seed is in itself, upon the earth.</u></p>	<p>11. Нехай земля вродить траву, ярину, що насіння вона розсіває, дерево овочеве, що за родом своїм плід приносить, що в ньому насіння його на землі.</p>
---	---

Тут в обох ТП наявні три іменникові ОЧР (*grass (трава)*, *herb (ярина)*, *tree (дерево)*) з підрядними означальними зворотами. В межах АМ ТП два з них є безсполучниковими (*yielding seed* та *yielding fruit*), а один – сполучниковий (*whose seed is in itself*), тоді як в УМ ТП усі три є сполучниковими (“що насіння вона розсіває”, “що за родом своїм плід приносить”, “що в ньому насіння його”). Останній чинник сприяє підвищенню щільності однорідності, що поліпшує стилістичні ознаки українського тексту.

Схожа тенденція спостерігається у віршах 12 (за змістом майже ідентичному віршу 11) і 16:

<p>16. <u>And God made two great lights; the greater light to rule the day, and the lesser light to rule the night.</u></p>	<p>16. І вчинив Бог обидва світила великі, світило велике, щоб воно керувало днем, і світило мале, щоб керувало ніччю</p>
---	---

Тут в АМ ТП бачимо два однорідних безсполучникових підрядних звороти мети (*to rule the day*, *to rule the night*), а в УМ ТП відповідний зміст передано сполучниковими зворотами: “щоб воно керувало днем”, “щоб керувало ніччю”. Також у віршах 17–18 зі схожим лексичним наповненням в АМ ТП маємо безсполучникові підрядні звороти мети (*to give light*, *to rule*, *to divide*), а в УМ ТП – відповідні сполучникові звороти: “щоб світили”, “щоб керували”, “щоб відділювали”.

Вважається [2; 5; 6], що чим більше в реченні однорідних членів, тим повніша, ширша й багатша в ньому однотипна розчленованість висловлюваної думки, і тим повніше охоплюються нею відповідні тематичні реалії [2, с. 252]. Цю тезу яскраво ілюструє фрагмент вірша 21 в обох ТП.

<p>21. <u>And God created great whales, and every living creature that moveth, which the waters brought forth abundantly, after their kind, and every winged fowl after his kind</u></p>	<p>21. І створив Бог риби великі, і всяку душу живу плазуючу, що її вода вироїла за їх родом, і всяку пташину крилату за родом її.</p>
---	---

У цьому вірші також спостерігаються як схожі, так і відмінні механізми однорідності. До перших належать іменникові ОЧР: *whales* (“риби”), *creature* (“душу”), *fowl* (“пташину”), прикметникові означення: *great* (“великі”), *living* (“жива”), *winged* (“крилата”), означення з використанням узагальнювального слова: *every* (“всяку”): *every... creature* (“всяку душу”), *every... fowl* (“всяку пташину”), означення за допомогою сполучникового підрядного означального звороту: *which the waters brought forth* (“що її вода вироїла”), означення за допомогою прийменникового підрядного

означального звороту: *after his kind* (“за родом її”). Відмінності ж стосуються уже згаданої позиції в реченні: в АМ ТП переважають препозитивні прикметникові означення (*great, living, winged*), тоді як в УМ ТП відповідники згаданих означень (“великі”, “жива”, “крилата”), внаслідок застосування інверсії, розташовані у постпозиції. Крім того, в АМ ТП останнє означення лексеми *creature* приєднується до нього за допомогою сполучникового підрядного означального звороту (*that moveth*), тоді як в УМ ТП використано постпозитивне дієприкметникове означення (*плазуючий*).

З іншого боку, в обох ТП наявні й протилежні приклади, коли в АМ ТП перевага віддається постпозитивним, а в УМ ТП – препозитивним означенням. Розглянемо, наприклад, фрагмент вірша 25, характеристики якого значною мірою збігаються з віршами 24 і 26.

25. *And God made **the beast of the earth** after his kind, and **cattle** after their kind, and **every thing that creepeth upon the earth** after his kind:*

25. *І вчинив Бог земну звірину за родом її, і худобу за родом її, і все земне плазуюче за родом його*

Тут, окрім ознак, що збігаються у двох ТП (іменникові ОЧР – *beast* (“звірина”), *cattle* (“худоба”), *thing* (“плазуюче”) – та тричі вжитого означення за допомогою прийменникового підрядного означального звороту *after his/their kind* (“за родом її/їього”), в АМ ТП спостерігаються постпозитивні прийменникові означення (*beast of the earth; that creepeth upon the earth*), а в УМ ТП відповідні означення є препозитивними і безприйменниковими (“земна звірина”; “земне плазуюче”). Ця тенденція є характерною й для віршів 24 і 26 АМ ТП (*fish of the sea, fowl of the air*), хоча в УМ ТП препозитивну конструкцію вжито лише щодо першого словосполучення (“морська риба”), а відносно останнього – застосовано інверсію (“птаство небесне”). Варто також згадати субстантивацію в УМ ТП – передача *thing that creepeth* як “плазуюче” (віддієприкметниковий іменник).

Особливо виразним визнається [5; 6] компакте вживання в тексті семантично й синтаксично різнотипних ОЧР, завдяки чому забезпечується своєрідний лад мовлення, дякуючи накопиченню однопланових елементів висловлення, а увага привертається до однотипних елементів. Цей ефект ще більше посилюється за рахунок інтонації однорідності, яка, за визначенням, контрастує з неоднорідною інтонацією [2, с. 252], що наочно демонструє структура й зміст фрагменту вірша 29:

29. *And God said, Behold, I have given you **every herb bearing seed, which is upon the face of all the earth, and every tree, in the which is the fruit of a tree yielding seed.***

29. *І сказав Бог: Оце дав Я вам усю ярину, що розсіває насіння, що на всій землі, і кожне дерево, що на ньому плід деревний, що воно розсіває насіння*

У даному фрагменті спостерігається висока концентрація однорідних означень до двох іменникових ОЧР (*herb* (“ярина”) та *tree* (“дерево”). В АМ ТП бачимо два безсполучникові підрядні означальні звороти (*bearing seed / yielding seed*), а також два сполучникові підрядні означальні звороти (*which is upon the face of all the earth* та *which is the fruit*), тоді як в УМ ТП усі чотири підрядні означальні звороти є сполучниковими (“що розсіває насіння”, “що на всій землі”, “що на ньому плід деревний”, “що воно розсіває насіння”).

Доцільно звернути увагу на суттєву роль у цьому вірші узагальнювальних слів *every* (вжито двічі) та *all* в АМ ТП, а також “усю”, “всій” та “кожне” в УМ ТП, які, за образним зауваженням О. Д. Пономаріва [6], є ідеальним вмістищем, куди можна вкласти повний зміст однорідного ряду [6, с. 196], що й спостерігається на прикладі вірша 29 (див. вище). Виходячи з цього, слід погодитися з доречною думкою дослідників [2; 5; 6] стосовно важливої ролі узагальнювальних слів у системі семантико-стилістичних можливостей однорідності. Це сповна усвідомлювали й перекладачі обох ТП – крім даного вірша, узагальнювальні слова вжиті також у віршах 21, 27, 30 та 31.

Вважається [2; 5; 6], що сполучники, якими поєднуються гомогенні елементи, сприяють посиленню однорідності. П. С. Дудик запропонував таку закономір-

ність: чим більший сполучниковий ряд, чим більше однотипних сполучників у реченні з ОЧР, тим виразніше й емоційно відчутніше виражається значення однорідності [2, с. 252]. Справедливість згаданого припущення переконливо ілюструє вірш 28:

28. And God blessed them, and God said unto them, Be fruitful, and multiply, and replenish the earth, and subdue it: and have dominion over the fish of the sea, and over the fowl of the air, and over every living thing that moveth upon the earth.

28. *І поблагословив їх Бог, і сказав Бог до них: Плідіться й розмножуйтеся, і наповнюйте землю, оволодійте нею, і пануйте над морськими рибами, і над птаством небесним, і над кожним плазуючим живим на землі!*

В межах даного вірша в АМ ТП використано вісім однорідних сполучників *and*, які піднімають його виразність та емоційність навіть на вищій рівень, ніж той, що спостерігається в УМ ТП. Це пояснюється тим, що в останньому застосовано лише шість однорідних сполучників “*і*” за рахунок того, що в одному випадку вжито сполучник “*й*” (“Плідіться *й* розмножуйтеся”), який хоча й є варіантом “*і*”, однак фонетично займає слабку позицію, перериваючи ритм висловлення. Останній ще більше послаблюється внаслідок пропуску сполучника “*і*” перед одним з елементів (“оволодійте нею”), де в АМ ТП сполучник *and* присутній. Полісидентон, тобто нагромадження сполучників для логічного й емоційного виділення складників висловлювання [5, с. 447], взагалі є ключовою стилістичною фігурою обох ТП, оскільки його вжито в усіх віршах, за винятком номерів 1, 27 та 29.

Стилістичні ефекти варіюються, залежно від частин мови, які стають ОЧР. Помічено [2, с. 254], що значення ОЧР, які поєднуються попарно, суттєво підсилюються. Зокрема, за наявності однорідних прикметників у межах одного речення увага адресата зосереджується на найменуваннях якостей об'єкта. Наприклад, у вірші 16 (див. вище) два небесні об'єкти протиставляються за їх розмірами: *the greater light* (“світло велике”) та *the lesser light* (“світло мале”); у вірші 21 – за різними ознаками: *great* (“великий”), *living* (“живий”), *winged* (“крилатий”); у віршах 24-26 приналежність живих істот до різних видів середовища проживання в УМ ТП також позначається однорідними, переважно препозитивними, прикметниками (*земна* звірина, *земне* плазуюче, *морська* риба, *птаство небесне*), тоді як в АМ ТП згадана приналежність позначається за допомогою постпозитивного прийменникового або підрядного звороту (*beast of the earth, fish of the sea, fowl of the air, thing that creepeth upon the earth*). Це можна пояснити тим, що подібні англословні структури є більш книжними, порівняно з їх можливими препозитивними варіантами, а тому більше підходять до стилю конфесійного тексту.

У випадку ж іменникових ОЧР, в центр уваги адресата потрапляє поєднання однотипних (за певною ознакою) понять. Наприклад, у вірші 5 (фрагмент) це – частини доби:

5. *And the evening and the morning were the first day.*

5. *І був вечір, і був ранок, день перший.*

При цьому тут помітна суттєва різниця між способом утворення ОЧР у різних ТП. Якщо в АМ ТП однорідними є лексеми *evening* та *morning*, що разом утворюють здвоєний підмет, то в УМ ТП – такими є усі три іменники (*вечір, ранок, день*), і це, безумовно, позитивно впливає на естетичні ознаки останнього тексту.

Кількість однорідних іменників в межах одного речення може бути навіть більшою. Наприклад, у вірші 14 на короткому відтинку міститься одразу чотири з них:

14. ... and let them be for signs, and for seasons, and for days, and years.

14. *...нехай вони стануть знаками, і часами умовленими, і днями, і роками*

Звертає на себе увагу, що в обох ТП для закріплення однорідного зв'язку застосовується полісидентон, який в АМ ТП можна назвати посиленням, оскільки тут перед більшістю ОЧР повторюється не тільки сполучник *and* (“*і*” в УМ ТП),

але й прийменник *for* (в УМ ТП відповідне значення передається орудним відмінком), що сприяє більшому емоційному виділенню складників висловлення.

Загалом складність іменникових ОЧР у даному тексті коливається у широкому діапазоні, як впливає з порівняння віршів 1 і 26, поданих далі:

1. *In the beginning God created the heaven and the earth*

26. ...*let them have dominion over the fish of the sea, and over the fowl of the air, and over the cattle, and over all the earth, and over every creeping thing that creepeth upon the earth.*

1. *На початку Бог створив Небо та землю.*

26. ... *хай панують над морською рибою, і над птаством небесним, і над худобою, і над усею землею, і над усім плазуючим, що плазує по землі.*

У вірші 1 спостерігається простий сурядний зв'язок двох іменників без будь-яких означень. Натомість фрагмент вірша 26 містить п'ять іменникових ОЧР, що виділені напівжирним шрифтом (див. вище), які до того ж мають численні й різнотипні означення. В обох ТП використовуються узагальнювальні слова – (*all* (“усею”) й *every* (“усім”) – та підрядний сполучниковий означальний зворот з тавтологічним повтором: *creeping thing that creepeth* (“плазуючий, що плазує”). В АМ ТП до того ж стосовно згаданих іменникових ОЧР двічі вживається постпозитивне прийменникове означення (*fish of the sea, fowl of the air*), а в УМ ТП – препозитивне безприйменникове (“морською рибою”) та постпозитивне прикметникове (“птаством небесним”) означення.

Узагальнюючи результати аналізу, викладеного вище, слід зробити висновок, що ОЧР (або сурядні словосполучення [4, с. 427]) та однорідні речення є надзвичайно потужним стилістичним засобом і чіткою характерною ознакою обох ТП. Доцільно відзначити суттєву концентрацію в них однорідних елементів, які спостерігаються майже у кожному вірші, а в деяких з них (вірші 11, 12, 14, 16, 21, 22, 26, 28, 29, 30) згадана концентрація є винятково високою.

До спільних ознак обох ТП в аспекті, що розглядається, варто віднести застосування іменникових, прикметникових та дієслівних ОЧР, вживання кількох означень до одного означуваного, двох і більше присудків до одного підмета, однорідних означальних сполучникових і безсполучникових зворотів, узагальнювальних слів, семантично й синтаксично різнотипних ОЧР, полісиндетону і тавтологічного повтору.

Розбіжності двох ТП полягають у тому, що прикметникові означення в АМ ТП переважно розміщуються у препозиції (за винятком тих, що позначають приналежність до відповідного середовища проживання), в той час як в УМ ТП у більшості випадків – у постпозиції, тобто застосовується інверсія, що робить його естетично більш привабливим. З причини наявності в УМ дієслівних маркерів числа й роду, в УМ ТП спостерігається більше випадків вживання двох і більше присудків до одного й того ж підмета. В АМ ТП однорідні підрядні означальні звороти вживаються частково у сполучниковій, а частково – у безсполучниковій формах, в той час як в УМ ТП переважно застосовуються однотипні сполучникові звороти, що поліпшує стилістичні ознаки тексту за рахунок підвищення щільності однорідності.

Перспектива роботи вбачається у розширенні матеріалу та об'єктів дослідження.

Література

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. Із мови давньоєврейської й грецької на українську дослівно наново перекладена / Пер. І. Огієнка 1962 р. – К.: Українське Біблійне Товариство, 2009. – 1151 с.
2. Дудик П. С. Стилістика української мови / П. С. Дудик. – К.: Академія, 2005. – 368 с.
3. Жук Т. В. Лексичний та синтаксичний повтор в українській народній творчості (на матеріалі українських народних казок): автореф. дис... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 “Українська мова”. – К., 2005. – 21 с.
4. Кононенко В. І. Однорідні члени речення / В. І. Кононенко // Українська мова: Енциклопедія. – 3-тє вид., змін. і доп. – К., 2007. – С. 427.

5. Мацько Л. І. Стилїстика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; За ред. Л. І. Мацько. – К.: Вища шк., 2003. – 462 с.
6. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови: Підручник / О. Д. Пономарів.– К.: Либідь, 1993.–248 с.
7. Пуряєва Н. В. Українська церковна титулатура / Н. В. Пуряєва // Мовознавство. – 2000.– № 2-3. – С. 45-54.
8. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : Підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
9. Шевченко Л. Л. Конфесійний стиль / Л. Л. Шевченко // Українська мова: Енциклопедія. – 3-тє вид., змін. і доп. – К., 2007. – С. 284.
10. Ющук І. П. Українська мова / І. П. Ющук. – К.: Либідь, 2003. – 640 с.
11. Hirsch E. D. The Dictionary of Cultural Literacy / E. D. Hirsch, J. Kett, J. Trefil. – Boston-New-York: Houghton Mifflin, 1993. – 619 p.
12. King James Version of the Bible [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www..kingjamesbibleonline.org/>

УДК 811.22.96:183

АНГЛОМОВНИЙ СЛЕНГ: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ

Шеремета К. Ю.

Статтю присвячено визначенню особливостей англомовного сленгу. Звертається увага на особливості перекладу сленгу українською мовою.

Ключові слова: сленг, переклад, текст.

Статья посвящается определению особенностей англоязычного сленга. Обращается внимание на способы перевода сленга на украинский язык.

Ключевые слова: сленг, перевод, текст.

The article is devoted to the determination of peculiarities of English slang. Special attention is paid to the means of translation of slang into Ukrainian language.

Key words: slang, headline, translation, text.

Вже не одне десятиліття лінгвісти, психологи, соціологи і культурологи досліджують такий феномен, як **сленг**. Цей факт пояснюється безперервним процесом поповнення лексичного складу мови. Сленг в тексті – це одне з лінгвістичних засобів впливу на читача, формування його світогляду, поведінки, сприйняття та оцінки навколишнього середовища, що й пояснює причини зростання його популярності. Залучення лексики, яка виходить за рамки літературної мови, є цікавим явищем в публіцистиці як англійськомовних, так і українськомовних видань. Лексична система мови публіцистики, як і підсистема сленгу – найдинамічніші системи сучасних мов.

Свідомою зацікавленості вітчизняних учених проблемою сленгу можуть служити роботи таких лінгвістів, як Горбач О., Ставицька Л. О., Мартос С. А., Пиркало С. В., Хімік В. В., Хомяков В. А., Швейцер А. Д. та інші. Крім того, зазначена проблема активно розроблялася і розробляється зарубіжними дослідниками, наприклад: Кротті Дж., Спірсом Р. А., Партріджем Е. та іншими.

Учені намагаються дати визначення сленгу, проте, як показало вивчення наукової літератури по темі дослідження, єдиного підходу до даного явища досі не існує. Втім, деякі аспекти та проблеми вживання та функціонування сленгу залишаються наразі відкритими для дослідження, а саме доцільність використання сленгу, його функції та способи перекладу в публіцистичному дискурсі. Відсутність системного підходу до проблеми сленгу, широкий спектр методів його дослідження, збільшена роль англійської мови як міжнародної мови спілкування, механізми впливу газетного тексту на світогляд читача, пильний інтерес учених до сленгу визначають актуальність даного дослідження.

Слід звернути увагу, що термін “сленг” частіше вживається в англійській мові, проте останнім часом він активно використовується і в українській мові. Дослідниками до кінця не з’ясовано, коли слово “slang” вперше з’явилося в англійській усній мові. Мовознавець, фахівець в області сленгу і укладач словника сленгу Ерік Партрідж стверджує, що письмово воно вперше було зафіксоване в XVIII столітті. Тоді воно означало “образу”. Приблизно в 1850 році цей термін став використовуватися ширше, як позначення “незаконної” просторічної лексики. В цей же час з’являються синоніми слова slang: “lingo”, що використовувався переважно в нижчих шарах суспільства.

Розгляньмо деякі з багаточисельних наукових визначень сленгу.

У мовознавстві визначення Хомякова В. А. звучить так: “Сленг – це відносно стійкий для певного періоду, широко використовуваний, стилістично маркований (знижений) лексичний пласт (іменники, прикметники і дієслова, що позначають побутові предмети, процеси і ознаки), – компонент експресивного просторіччя, що входить в літературну мову, вельми неоднорідний щодо своїх джерел, міри наближеності до літературного стандарту, володіє пейоративною експресією” [9, с. 43–44].

Інше трактування поняття “сленг” пропонується в “Словнику лінгвістичних термінів” Ахманової О. С.: 1. Сленг – це розмовний варіант професійної мови.

2. Сленг – це елементи розмовного варіанту тієї або іншої професійної або соціальної групи, які, проникаючи в літературну мову або взагалі в мову людей, що не мають прямого відношення до даної групи осіб, набувають в цих мовах особливого емоціонально-експресивного забарвлення [4, с. 419].

Як бачимо, в першій дефініції сленг – це ряд слів, що використовуються в термінологічному значенні, наприклад “двірник” або “запаска” у автомобілістів. Такі слова зручні для неформальної розмови професіоналів. Тобто, сленг обмежується професійною сферою вживання.

У другому випадку описане явище дещо інше: слід говорити про слова, що покинули професійну сферу і стали загальноживаними. Наприклад, “*ass sucker*” – шестірка, шістка, яке в мові злодіїв означає “людина, що прислуговує злодіям”. У сучасній розмовній англійській мові один і той самий елемент сленгу, так само як і еквівалент цього словосполучення в українській мові, позначає будь-яку незначну людину, можливо (але необов’язково) з кримінальними схильностями.

Вивчення наукової літератури, а також дослідження конкретних проявів сленгу в побутовому мовленні носіїв англійської мови дозволили виділити основні властивості сленгу, до яких можна віднести наступні:

1) Сленг – це не літературна лексика, тобто слова і словосполучення, що перебувають за межами літературної англійської мови (Standard English) з точки зору вимог сучасної літературної норми [1]. Наприклад: “*He’s a rad kid*” – “Він бальд’южний чувак.”

2) Сленг – це лексика, що виникає і вживається перш за все в усній мові, наприклад: “*Do you wanna gimme that?*” – “А нумо, дай ту штуку.”

3) Сленг – це емоційно забарвлена лексика.

4) Сленг характеризується більш-менш яскраво вираженим фамільярним забарвленням переважної більшості слів і словосполук. Ця властивість сленгу звучує стилістичні кордони його вживання.

5) Фамільярне емоційне забарвлення багатьох слів і виразів сленгу відрізняється великою різноманітністю відтінків (жартівливе, іронічне, глузливе, зверхнє, зневажливе, грубе, вульгарне і так далі) [7, с. 6]. Наприклад: “*Just look at this quail, isn’t she lovely?*” – “Ти лише поглянь, яка кльова чувіха!” “*There’s a naber who wants to talk to you*” – “Тут один мент хоче поговорити з тобою.” “*She’s such a total zod*” – “Вона дуже неприємна чувіха.” “*Tell that stupid shit to get out of here or I’ll bust him one*” – “Скажи цьому козлові, аби він звалював, або я йому в морду дам” [8, с. 13].

6) Сленг включає різні слова і словосполучення, за допомогою яких люди можуть ототожнювати себе з певними соціальними і професійними групами [3; с. 26]: “*cop*”, “*slop*” або “*copper*” – “поліцейський”, “*dick*” – “детектив”.

Сленг – поняття дуже широке з огляду причин і мотивів його використання. В живому мовленні продукування і використання молодіжного сленгу в цілому стимулюються:

- невдоволенням традиційними словами і висловами;
- зіткненням з новими обставинами, для яких наявний лексикон виявляється бідним;
- прагненням вразити суспільство;
- бажанням “правдивого, непідробного” спілкування;
- бажанням досягти певного комічного ефекту;
- бажанням створити певний стилістичний ефект за допомогою яскравості та експресивності сленгу [2, с. 57].

Головними чинниками, що сприяють витворенню нових сленгових утворень, є внутрішньо-лінгвістичні закони розвитку лексичного складу мови й позамовні впливи. Серед останніх наведемо:

- вихід ЗМІ з-під цензури, їх ідеологічна не регламентованість, розкутість;
- вільний пошук журналістами нових експресивних засобів вираження на тлі стандарту та кліше;
- із проголошенням Української державності посилення уваги авторів до питомих джерел української національної мови.

Найбільші труднощі при перекладі сленгових одиниць як з іноземної мови на мову перекладу, так і навпаки, полягають в тому, що сленг, особливо моло-

діжний, є найрухомішим шаром лексики й жоден словник нових слів не в змозі наздогнати розвиток мови в цій сфері. До того ж, багато лексичних одиниць сленгу дуже недовговічні та швидко виходять з вживання. Словники їх просто не встигають зареєструвати. Таким чином, найбільша складність у роботі зі сленгом – знаходження сучасних еквівалентів [2, с. 13]. Крім того, перекладачі стикаються з низкою інших труднощів, які ми розглянемо детальніше.

Лексичні одиниці професійних жаргонів є найстійкішими в часі, та й підбір еквівалентів для них здійснюється достатньо легко. Такі лексичні одиниці можна віднести до контекстуально-вільних сленгізмів. Наприклад:

“lab” – “лабораторія”, “лабка” [6, с. 245].

Ці слова є лексичними одиницями, що належать до американського студентського сленгу та мають в українському студентському сленгу регулярні еквіваленти. Як правило, це технічна лексика та слова-терміни.

У стандартній мові до контекстуально-вільних лексичних одиниць належать власні імена, географічні назви, назви періодичних видань і фірм, назви кораблів, літаків, партій та громадських організацій. Лексичні одиниці, що позначають ці ж явища та поняття, але належать до сленгу, є контекстуально-залежними і не мають регулярних еквівалентів у мові перекладу [5, с. 137].

Наприклад, слово *“horse (n)”* в сучасному американському студентському сленгу може позначати: 1) *“героїн”* (*“That guy looks strange, he might be kicked by a horse”*); 2) *“одруження”* (*“He’s off to his horse and carriage”*); 3) *“шпаргалка”* (*“He always uses a horse during exams to copy the right answers”*).

Особливості перекладу як американського, так і українського сленгів пов’язані також з існуванням такого “екзотичного” явища як енантіосемія (або внутрішня антонімія), тобто лексичних одиниць, які поєднують у собі протилежні значення [6, с. 107]. Прикладами в американському студентському сленгу можуть бути наступні лексичні одиниці:

<i>neat</i>	}	<i>хтось або щось чудове або огідне.</i>
<i>the most</i>		
<i>nice, fine</i>		

З українського сленгу можна навести наступні приклади енантіосемії:

<i>балда</i>	}	<i>дуже розумний або дуже дурний.</i>
<i>баняк</i>		
<i>мутант</i>		

Таким чином, треба вибирати необхідний еквівалент, виходячи з розуміння контексту.

При порівняльному аналізі американського та українського сленгів виявляється значний шар лексики, що виник на основі реалій даної країни та не має еквівалентів у мові перекладу [6, с. 45]. Прикладом безеквівалентних одиниць в американському молодіжному сленгу є наступні слова:

– *“rambo”* – дієслово, утворене шляхом конверсії (N→V) від імені головного героя однойменного телесеріалу і позначає *“знищити”*;

– *“campused”* – обмежений територією кампусу (територією, що прилягає до університету та включає навчальні і житлові корпуси, підприємства побутового обслуговування). Оскільки в україномовній реальності університет являє собою тільки корпуси, зрозуміло, що поняття, виражене прикметником *“campused”*, не могло виникнути в українській мові.

Якщо говорити про сленгові одиниці, які становлять труднощі для перекладу, то яскравим прикладом буде лексема *“soccer mom”* – біла заміжня жінка, яка належить до середнього класу, що присвятила себе турботі про сім’ю і вихованню дітей: після уроків возить їх на різні позашкільні заходи, заняття в спортивних секціях, гуртках (як представник соціально-демографічної групи). Сленгізм має переважнонегативну конотацію.

Наведемо приклади безеквівалентних одиниць українського молодіжного сленгу:

1) *“гопота”* – груба, малоосвічена міська молодь, яка часто знущається над людьми, нездатними за себе постояти (поняття виникло в 20-ті роки ХХ ст. в С.-Петербурзі від скорочення ГОП – *“Городское Общество Паразитов”* і без змін увійшло до українського сленгу);

2) “чебурахи” – вуха (слово, утворене від імені героя популярного радянського мультфільму) та ін.

Таким чином, при перекладі сленгу, в тому числі молодіжного, який виник на основі реалій окремої країни, доводиться вдаватися до:

- описового перекладу;
- до запозичення слів на основі транслітерації з описовим перекладом.

Отже, проблема сленгу, зокрема його перекладу, є однією з пріоритетних ланок дослідження публіцистичного дискурсу. Дослідження довело, що найбільш адекватним рішенням при перекладі сленгізмів є використання функціональних аналогів або варіативних відповідностей за наявності їх в мові перекладу. За їх відсутності можна удатися до описового перекладу або використати ряд перекладацьких трансформацій, дотримуючись при цьому відповідних норм мови перекладу, а в разі, коли контекст змушує відмовлятися від вибору однієї з варіантних відповідностей, – шукати контекстуальну заміну.

Література

1. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка [Текст] = English Lexicology : [учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] / Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – 3-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2001. – 288 с. – (Серия “Высшее образование”). – Библиогр. : С. 283–287.
2. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : (Стилистика декодирования) : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. ин. яз] / Ирина Владимировна Арнольд. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с. – Библиогр. : – С. 296–298.
3. Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык / Н. Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1987. – № 3. – С. 3–19.
4. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. / О. С. Ахманова. – М. : Энциклопедия, 1976. – С. 400–419.
5. Беляева Т. М., Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева, В. А. Хомяков. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 136 с.
6. Вопросы английской контекстологии : [межвуз. сб.]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – Вып. 1 / [под ред. М. А. Кашеевой]. – 1974. – 159 с.
7. Гальперин И. Р. О термине “слэнг” / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1986. – № 6. – С. 107–114.
8. Казачкова Е. М. Формирование и функционирование молодежного сленга в лингвокультурной среде [Текст] / Е. М. Казачкова. М., 2006. – 26 с.
9. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : Автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / В. А. Хомяков. – Л., 1980. – С. 5–49.

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

УДК 378(73):811(07)

**КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД**

Білецька І. О.

Стаття присвячена проблемі контролю і оцінювання як обов'язкових компонентів професійного навчання, розкрито можливості цього важливого елементу навчального процесу у стимулюванні активності студентів. Основна увага зосереджена на специфіці оцінювання знань, умінь та навичок майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах США, зокрема на такому альтернативному оцінюванні професійного зростання студентів, як особисте портфоліо. На думку автора, такий досвід може бути корисним для удосконалення системи іншомовної професійної підготовки в Україні.

Ключові слова: професійна підготовка, контроль, оцінка, навчальні досягнення, майбутній вчитель іноземної мови, мовне портфоліо, американський університет.

Статья посвящена проблеме контроля и оценивания как обязательных компонентов профессионального обучения, раскрыты возможности этого элемента учебного процесса в стимулировании активности студентов. Основное внимание уделяется специфике оценивания знаний, умений и навыков будущих учителей иностранных языков в высших учебных заведениях США, в частности такому альтернативному оцениванию профессионального роста студентов, как личное портфолио. Как считает автор, такой опыт может быть полезен для усовершенствования системы иноязычного профессионального образования в Украине.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, контроль, оценка, учебные достижения, будущий учитель иностранного языка, языковое портфолио, американский университет.

The article deals with the problem of control and assessment as obligatory components of professional training, the possibilities of this element of educational process in students' activity stimulation are considered. The main attention is paid to the specifics of knowledge and skills assessment of future foreign language teachers in the US higher educational establishments, in particular to such alternative assessment of students' professional development as personal portfolio. To the author's mind this experience can be useful for the improvement of the professional educational system in Ukraine.

Key words: professional training, control, assessment, educational achievements, a future foreign language teacher, a language portfolio, an American university.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука потребує підвищення професіоналізму та адекватної підготовки вчителя, готового до роботи в умовах ХХІ століття. Переосмислення ставлення до вивчення іноземних мов вимагає обов'язкових принципових змін у професійній підготовці вчителів відповідного фаху.

Основна вимога до професійності вчителів – це ґрунтовні знання гуманітарних та природничих наук; знання предмету, який викладається, та навичок і вмінь, якими повинні володіти учні; знання структури, змісту академічної

програми та допоміжних ресурсів до неї; знання загальних та специфічних методик викладання предмету та оцінювання успішності учнів; усвідомлення полікультурного (расовий, етнічний, соціальний та економічний аспекти) підходу до роботи в навчальному середовищі; знання психологічних та фізіологічних аспектів розвитку людини; знання, навички та вміння, готовність до їх широкого застосування для всебічного розвитку учня.

Аналіз останніх публікацій. Різні аспекти підготовки вчителів іноземних мов стали предметом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: роль учителя в процесі реформування освіти (М. Велш, Д. Фліндерс, М. Хардмен та ін.); професійний розвиток педагога (В. Бейярд, Д. Бек, Дж. Берне, С. Вілсон та ін.); знання, уміння та навички педагога (Д. Леггет, Дж. Лейнхарт, Л. Ля Рос, С. Хол та ін.), діяльність учителя-початківця (Н. Бідюк, Л. Вільямс, Дж. Каверт, В. Кеннеді, М. Комз, М. Радишевськ, Ф. Фейген, Р. Флоуден, Ф. Фуллер, Л. Черній та ін.); педагогічна практика (Н. Вінніцки, К. Кемпбел, Дж. Калдехед, Д. Лістон, В. Хантер та ін.).

З'ясуванню численних проблем професійної підготовки вчителів іноземних мов у США присвячено роботи багатьох вітчизняних фахівців, зокрема, Н. Бідюк, М. Радишевської, Л. Черній (компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови), І. Пасинкової (організаційно-педагогічні основи системи професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови), Н. Муқан, Л. Черній (стандарти професійного розвитку педагогів), Д. Заїки (комп'ютерна підтримка навчання іноземних мов в американських університетах) та ін.

Мета статті. Так як контроль і оцінка є обов'язковим компонентом навчання, зупинимо свій пошук саме на можливостях цього важливого елемента навчального процесу у стимулюванні активності студентів, зокрема, на специфіці оцінювання знань, умінь та навичок майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах США. Адже такий досвід може бути корисним для удосконалення системи іншомовної професійної підготовки в Україні.

Виклад основного матеріалу. Насамперед вкажемо, що в сучасній теорії педагогіки поки що відсутня єдність думок учених щодо визначення понять у цій науково-педагогічній галузі. Усвідомлюючи, що проблема контролю навчальних досягнень студентів, не дивлячись на чисельні наукові праці, ще чекає свого самостійного дослідження (особливо ці аспекти актуалізуються із введенням в навчальний процес вищої школи кредитно-модульної системи організації навчання), зупинимося на основних методологічних позиціях перевірки та оцінювання знань.

Під поняттям “контроль” розуміють виявлення, вимір і оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається [3]. Перевірка є компонентом (засобом) контролю і означає виявлення і вимірювання рівня якості знань, обсягу праці студента. Саме перевірка забезпечує зворотній зв'язок між викладачем і студентом, отримання педагогом об'єктивної інформації про рівень оволодіння студентами навчальним матеріалом, про їх здатність самостійно оволодівати знаннями. “Оцінювання” й “оцінка” як складові контролю за навчальною діяльністю студентів співвідносяться як процес і результат: оцінювання – це вимірювання рівня знань, умінь і навичок; оцінка – кількісний показник якості результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Облік успішності передбачає фіксацію результатів контролю у вигляді “... оцінного судження або числового балу з метою аналізу стану навчального процесу за певний період, причин його неефективного функціонування” [2].

Метою контролю під час іншомовної підготовки є визначення якості засвоєння студентом навчального матеріалу, ступеня відповідності умінь і навичок цілям та завданням навчальної дисципліни. Зазначена мета конкретизується такими домінуючими завданнями контролю [4, с. 214]:

- виявити готовність студентів до сприймання, усвідомлення і засвоєння нових знань;
- отримати інформацію про характер самостійної роботи у процесі вивчення курсу;
- визначити ефективність організаційних форм, методів і засобів навчання;

– з'ясувати ступінь правильності, обсягу, глибини засвоєння студентами знань, умінь і навичок.

При дотриманні педагогами вимог щодо організації контролю навчальних досягнень студентів має реалізовуватися низка функцій, кожна з яких тим чи іншим чином пов'язана з цілісним процесом навчання. Але слід зауважити, що для досягнення мети необхідно на всіх етапах навчання здійснювати той чи інший вид контролю. Доцільно вказати, що у дослідженнях учених виокремлено види контролю залежно від:

- дидактичної мети і місця застосування у навчальному процесі (попередній, поточний, тематичний, періодичний, підсумковий, самоконтроль);
- способів здобуття інформації у процесі контролю (усний, письмовий, графічний);
- засобів, які використовуються під час контролю і самоконтролю (машинний і безмашинний);
- форми організації контролю (індивідуальний, груповий, ущільнений або комбінований).

В американській системі педагогічної освіти важливу роль як елемента процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови відіграє контроль знань, який відбувається у формі проміжного і рубіжного контролю. Загальна оцінка за курс початкового рівня зазвичай виставляється методом підсумовування балів. 15 % підсумкової оцінки при цьому складають бали за виконання домашніх завдань, кожний з двох проміжних тестів дає ще по 20 % оцінки, за підсумковий іспит студент отримує останні 45 % оцінки (ці пропорції відносні і можуть змінюватись при проходженні різних курсів) [6, с. 133]. Таким чином, невиконання проміжних тестів та невідвідування занять автоматично призведе до зниження підсумкової оцінки.

Оцінка виступає дієвим засобом стимулювання студентів, оскільки всі види їхньої роботи оцінюються практично систематично. Поза увагою не залишається будь-який прояв знань та активності кожного студента. Оцінка є обов'язково аргументованою і об'єктивною в плані однакових вимог до всіх студентів.

Підсумкові іспити проводяться в письмовій формі у вигляді тестів. На більшості іспитів з курсів початкового рівня студенти виконують тести, які містять варіанти відповідей за принципом багатоваріантності вибору. Кількість запитань на проміжних тестах нараховує 40 і на їх відповіді відводиться до 1,5 години, а на підсумковому іспиті – 60, а кількість часу – до 2 годин. На іспитах з курсів початкового рівня широко застосовується метод множинності вибору та запитання з відповіддю “так” або “ні”. На іспитах з курсів більш високої складності використовуються запитання (близько 10), які вимагають поширених відповідей за обмежений час.

Коли викладач оцінює письмову роботу, він повинен у письмовій формі пояснити всі її недоліки в своєму висновку. При цьому досвідчений педагог призначає дві дати: дату попереднього показу роботи й дату її кінцевої здачі, з інтервалом приблизно в 3–4 тижні. Структура, тип, рівень складності та змісту екзаменаційних завдань визначаються винятково викладачем і ніким не затверджуються. Як правило, на проміжному іспиті студенти здають матеріал, який вивчався в першій половині семестру, а на підсумковому – матеріал другої половини семестру [1, с. 108]. Порівняно з усним іспитом надійність оцінки такої системи оцінювання збільшується в багато разів, оскільки фіксує недоліки студента за всіма розділами курсу, що стає можливим завдяки потрійній перевірці – у формі контрольних домашніх завдань, проміжних іспитів та підсумкового іспиту.

Поряд із традиційними засобами стандартизованого контролю у практику американських педагогічних університетів, які готують учителів іноземної мови, впроваджено альтернативне оцінювання професійного зростання та прогресу студентів через укладання ними особистого професійного портфоліо, що на сучасному етапі укладається в електронному форматі. Науковці, які займаються дослідженням особливостей застосування професійного портфоліо у підготовці майбутніх учителів іноземної мови, виділяють два основні його види. Перший, робочий, – це портфоліо в процесі його створення, у ньому фіксується рівень студента на початку і в кінці завдання. Другим видом є презентаційне портфоліо – скорочена версія робочого, яка

містить спеціально відібрані артефакти. Як правило, воно подається після завершення педагогічної практики як кінцевий продукт, що доводить готовність студента стати вчителем іноземної мови.

Укладення професійного портфоліо рекомендується здійснювати в чотири послідовних етапи:

1. Збір матеріалів різноманітного характеру: власні письмові роботи, власноруч виготовлені навчальні матеріали, плани уроків, фото, відео тощо. Такі матеріали, які повинні бути презентабельними, лінгвістично коректними і стандартовідповідними, згруповуються в окремі папки, наприклад, навчальні стратегії, оцінювання, особиста інформація, професійний розвиток та ін.

2. Розподіл портфоліо на секції, до яких добираються зразки матеріалів, що демонструють досягнутий студентом рівень компетенції за тим чи іншим освітнім стандартом як засобом професійної підготовки вчителів іноземної мови.

3. Написання студентом роздумів про набутий досвід (відповідність його роботи стандартам, причини відбору саме цих артефактів, як вони доводять його найкращі досягнення).

4. Завершальна робота над портфоліо – як зробити його унікальним. Хоча кожне портфоліо саме по собі вже є унікальним, оскільки відображає здібності й професійні досягнення конкретного майбутнього вчителя іноземної мови, проте студент може проявити креативність засобами новітніх технологій, наприклад, в укладенні титульних сторінок, де наголошується на його талантах та здібностях [7].

Як зазначає у своєму дослідженні І. Самойлюкевич [5, с. 124], практичне застосування технології електронного портфоліо в контексті американської педагогічної освіти має чотири чіткі напрями. Першим напрямом є розуміння професії сучасного вчителя іноземної мови. У процесі збирання артефактів з різних навчальних курсів майбутні вчителі дізнаються, як кожний курс сприяє досягненню ними професійних стандартів і стимулює їх наблизитись до них.

Другий напрям полягає в професійній самоідентифікації студента, що є найголовнішою причиною створення портфоліо. Адже в процесі спостереження за власним розвитком, оцінювання кількісних та якісних показників власних навчальних досягнень і відбувається більш глибоке розуміння себе у професії, уточнення цінностей, розвиток власної освітньої філософії.

Третьюму напрямку відповідає організація власного професійного зростання. Коли студенти користуються портфоліо і розмірковують над ними, вони починають розумітися на своїх сильних і слабких сторонах, бачити прямий зв'язок між своїми зусиллями та успіхом, розробляти індивідуальні цілі, що може суттєво підвищити рівень умотивованості студента.

У четвертому напрямку здійснюється автентичне оцінювання, яке, на відмінну від традиційних форм, забезпечує майбутньому педагогу можливість скласти повне уявлення про себе як фахівця, що розвивається.

Висновки. Безперечно, використання електронного портфоліо у професійній підготовці вчителя іноземної мови в американських університетах є досить ефективним, але тут не можна не звернути увагу й на ряд певних труднощів. По-перше, не всі студенти і викладачі вміють користуватися різноманітним програмним забезпеченням; по-друге, досить часто спостерігається поспішне укладання електронного портфоліо наприкінці навчання замість роботи над ним протягом усього періоду навчання; по-третє, спостерігається незначне заохочення студентів до взаємооцінювання; по-четверте, на викладачів припадає додаткове навантаження. Але, не зважаючи на це, варто зазначити, що викладачі вищих навчальних закладів США знаходяться в активному пошуку шляхів оптимізації використання професійного портфоліо майбутнього вчителя іноземної мови.

Подальші дослідження проблеми полягатимуть у вивченні зарубіжного досвіду особливостей застосування інноваційних технологій у процесі іншомовної освіти в вищих навчальних закладах з метою його адаптації у практику професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в Україні.

Література

1. Болдуин Т. Гуманитарное образование в США : преподаватель и студенты / Т. Болдуин, С. Карпенко // Свободная мысль. – 1994. – № 1. – С. 100 – 110.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.
3. Галузяк В. М. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ “Вінницька обласна друкарня”, 2001. – 200 с.
4. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посібник / За ред. В. І. Лозової. – Х. : “ОВС”, 2006. – 496 с.
5. Самойлюкевич І. В. Технологія використання електронного портфеля у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови в університетах США / І. В. Самойлюкевич // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 1–2. – С. 120 – 126.
6. American Council of Colleges for Teacher Education [Electronic resource]. – Mode of access :
<http://www.aacte.org>
7. Dice M., Goldenhersch B. How to create a professional electronic portfolio : A guide for the preservice and beginning teacher / M. Dice, B. Goldenhersch. – Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt Publishing Company, 2002. – 262 p.

УДК 378.1+811.112.2

ПОДІЛ НА ГРУПИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЕЛЕМЕНТ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**Білозерська Т.В.**

Стаття присвячена вивченню елемента інтерактивних методів навчання, а саме способів поділу студентів на пари, трійки та групи для подальшої парної та групової роботи під час вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі. У розвідці автор обґрунтовує роль етапу поділу студентів на групи, визначає типи груп та типи способів їх утворення, на прикладах демонструє практичні способи поділу студентів на пари та групи.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, парна робота, групова робота, поділ на пари, поділ на групи.

Статья посвящена изучению элемента интерактивных методов обучения, а именно способов деления студентов на пары, тройки и группы для дальнейшей парной и групповой работы во время изучения иностранного языка в высшем учебном заведении. В исследовании автор обосновывает роль этапа распределения студентов на группы, определяет типы групп и способов деления на них, на примерах демонстрирует практические способы деления студентов на пары и группы.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, парная работа, групповая работа, деление на пары, деление на группы.

The article deals with the study of ways to organize students into pairs, trios and groups to let them do different types of interactive tasks while studying a foreign language at university and using interactive methods of teaching like pair work or group work. The author explains the role of organizing students into groups, defines their types, and demonstrates with the help of examples of practical ways to form pairs and groups.

Key words: interactive methods of study, pair work, group work, organizing into pairs, organizing into groups.

На сьогоднішній день у технології навчального процесу можна спостерігати чіткий зсув акцентів на самостійність, активність, винахідливість та творчість учнів і студентів. Педагогічна роль викладача набуває патронажного характеру завдяки використанню на заняттях з іноземної мови інтерактивних методик. Такі методики ґрунтуються на взаємодії всіх учасників навчального процесу, активній участі кожного студента, його особистому внеску у виконання спільного завдання, розвитку навичок кооперації та комунікації. Особливе значення інтерактивні методики мають у процесі навчання іноземним мовам, адже володіння мовою – це не лише знання граматичних правил та лексики, а в першу чергу спілкування (усне та письмове). Сучасні педагоги ставлять перед собою високу планку: зробити заняття максимально ефективним, використовувати такі вправи та завдання, які б швидко розвинули мовленнєві навички студента. І досягають мети вони часто завдяки інтерактивному навчанню. Сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх студентів до процесу пізнання. Варто відзначити тісний зв'язок інтерактивного навчання з психологією, соціологією, риторикою.

Вченими описано чимало типів організації навчання (за рівнем активності учнів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, за дидактичною метою, за способами організації тощо). Інтерактивні методи навчання не є новими для української вищої школи. І хоч активно дискутувати їх стали лише наприкінці ХХ ст., окремі елементи такого навчання були присутні вже у роботах В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна та ін. Над темою інтерактивних методів навчання продовжують працювати сучасні вчені: Н. Кочетурова,

Н. Пахомова, О. Полат, О. Пометун, Г. Сиротенко та ін. Разом із проектною методикою, бінарними заняттями парна та групова робота займає чільне місце серед ефективних інтерактивних методів. Вона розвиває та зміцнює пізнавальні інтереси студентів, добре впливає на бажання вивчати мову та говорити нею, вдосконалювати власні комунікативні навички. Попре високий науковий інтерес методистів до роботи в парах, трійках та групах проблема вдалого поділу студентів на ці (міні)групи досі лишається не вивченою. Актуальність дослідження поділу студентів полягає у необхідності розробити корисний та універсальний інструментарій для викладача, який використовує інтерактивні методи на заняттях з усної та письмової практики мовлення, граматики, країнознавства, усного та письмового перекладу та інших фахових дисциплін.

Метою статті є визначення типів та способів поділу студентів на пари та групи. У нашому дослідженні для досягнення мети маємо розв'язати такі задачі: визначити значення етапу поділу на пари та групи, вивчити типи груп, перевірити ефективні способи поділу та пари та групи.

Інтерактивні методи легко інтегруються в процес навчання іноземній мові, адже сама організація інтерактивного навчання передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання рольових ігор. Розв'язання завдання з одним чи декількома партнерами дозволяє створити комфортні, близькі до реальності умови для спілкування іноземною мовою. Груповий метод навчання був запропонований Ч. Карреном у 1970-х роках. Основні принципи навчання були запозичені із сфери стосунків консультанта з клієнтом, таке навчання орієнтоване на поєднання пізнавальних та емоційних процесів навчання. Це передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях без опори на підручник [1, с. 14]. Питанням технології роботи в групах займалися Е. Мейєр, Г. Розенбуш, Г. Герман, Й. Швердфегер, Л. Гейхман, Д. Кавтарадзе, Л. Корнеєва, Е. Коротаєва та ін. І. Зимня підкреслює, що "в порівнянні з індивідуальною роботою за схемою "учитель – учень" внутрішньо групове спілкування у розв'язанні тих же завдань підвищує ефективність не менше, ніж на 10%. Група... є мікрокосмосом (суспільством у мініатюрі), який відбиває весь зовнішній світ" [2, с. 102].

Правильний розподіл студентів на пари, трійки чи групи (далі – групи) дозволяє побудувати вдалий старт для виконання більшого завдання, створити гарний настрій, розвинути у студентів гнучкість та позитивне ставлення до нового партнера, вміння зберегти приватну автономію, подолати психологічний бар'єр. Найчастіше групи формують для виконання мовленнєвого завдання. Воно вимагає спільної праці студентів та їхньої взаємодії. Від самого початку, ще під час формування груп, викладач має виконати два типи задач: соціально-психологічну та академічну. Соціально-психологічна задача – це дотримання під час виконання завдання певної культури спілкування. Недостатньо просто сформувати групи та дати студентам відповідне завдання. Важливим є те, щоб студенти самі захотіли отримати знання, тому проблема мотивації самостійної навчальної діяльності не менш суттєва, ніж спосіб організації, умови та методика роботи над завданням. Саме групова робота дає гарний стимул для комунікації, адже тут можна завжди розраховувати на підтримку партнера. Варто відмітити, що оптимальний розмір групи – це 5-7 осіб. Досвід показує, що не кожен студент готовий брати участь у груповій роботі на заняттях з іноземної мови, він пасивний, часто мовчить. Нерідко мовчання студента на занятті можна пояснити і тим, що він не володіє предметом розмови, йому бракує власного досвіду чи ставлення до проблеми, яку обговорюють інші студенти. Крім того, студент може не володіти різними мовленнєвими тактиками, хоча вивчив необхідну лексику з граматики. Для організації успішної колективної роботи, корисно на заняттях проводити невеликі соціальні тренінги у групах, які базуються на спілкуванні іноземною мовою. Такі тренінги власне і є способом поділу на групи для подальшого більшого завдання, але вони можуть бути використані і як окремий, автономний елемент заняття. Наприклад, студенти мають вишикуватися у лінію згідно якоїсь ознаки: їхні імена в алфавітному порядку, дати народження від найстаршого до наймолодшого тощо. Такий спосіб доцільний на рівні А1, коли

необхідно автоматизувати елементарні запитання та відповіді про ім'я та прізвище, дату народження тощо. Викладач має побороти і власний страх втратити контроль над ситуацією і дати студентам свободу руху і спілкування в аудиторії. Зазвичай такі мініатюрні завдання проходять швидко та з великим інтересом. Після шиккування у лінію студентам можна запропонувати розподілитися на пари (трійки, групи по чотири або п'ять осіб), починаючи з початку лінії чи з її кінця. Інший варіант шиккування – це побудова довгого речення із стількох слів, скільки студентів на занятті. Кожен отримує картку зі своїм словом і має віднайти своє місце у лінії-реченні. Для цього студенти мають спілкуватися один з одним, питати, що за слово в іншого, будувати логічні зв'язки, групуватися за смисловими частинами речення і нарешті побудувати його. Коли речення готове, тобто студенти вишикувалися в одну лінію, то вони по черзі читають кожен своє слово настільки плавно та виразно, наче все речення читає одна людина. Після цього студенти діляться на групи з одного чи іншого початку лінії. Такий спосіб поділу на групи можна використовувати і на заняттях з граматики іноземної мови на етапі введення нової теми, під час тренування певного правила, а також для закріплення матеріалу. Аналогічний спосіб шиккування – побудувати історію, коли кожен студент отримує своє речення. Всі речення логічно пов'язані між собою та представляють зв'язний текст. Студенти, переміщаючись по аудиторії та читаючи вголос однокласникам свої речення, мають відновити логіку та послідовність речень і вишикуватися у лінію-текст. Зміст тексту залежить від виду заняття та мети викладача, він може демонструвати певну лексичну або граматичну тему, стати основою для подальшого завдання безпосередньо з читання, говоріння чи письма. Варто зауважити, що корисним для поглиблення фонових знань студентів є також текст на абсолютно сторонню тематику, наприклад, з країнознавства чи з новин, або виконувати функцію психологічної розрядки, якщо це гумористична історія, коли необхідно трохи перепочити між вправами.

Академічна задача викладача при формуванні груп полягає у досягненні певної пізнавальної чи творчої мети. Викладачу необхідно враховувати умови навчання, способи організації та методу роботи зі студентами. Робота в парах – це простий вид інтерактивної діяльності студентів, вона є основою для складніших форм та завдань – роботи у трійках та групах. Після вдалого досвіду роботи у парах студенти з більшим інтересом переходять до роботи у групах, а підготовка до такої групової роботи потребує вже менше часу.

Залежно від того, який вид групи хоче створити викладач, залежать і способи поділу. Існує два види груп: гетерогенні та гомогенні. Гетерогенні групи складаються зі студентів з різним рівнем пізнавальних можливостей, у таких групах можуть бути як сильні, так і слабкі студенти. Робота в гетерогенній групі корисна для зміцнення колективу, а також для "підтягування" слабких студентів до необхідного рівня. Гомогенні групи – це студенти з приблизно однаковим рівнем знань та пізнавальних можливостей, таким групам характерний спокій та психологічний комфорт. Важливо пам'ятати, що при роботі в гомогенних групах викладач має правильно розподілити час на виконання завдання, мати наготові додаткові вправи для тих, хто вже виконав основне завдання. Варто підкреслити, що групи не повинні бути постійними, оскільки це може призвести до виникнення груп різного рівня успішності.

Організація студентів у групи вимагає дотримання певних умов: ознайомити студентів із завданням (можна також написати його на дошці), чітко визначити час на виконання завдання (на дошці написати або кількість хвилин для роботи, або кінцевий час, коли всі мають завершити роботу). Крім того, доцільно повідомити студентам кінцеву мету завдання (наприклад: "Наступним завданням буде робота над текстом, для цього ми маємо розділитися на групи"). Це підготовчий етап поділу. Після нього відбувається власне формування пар чи груп.

Розділити студентів на групи можна за допомогою некомунікативних та комунікативних прийомів. До числа перших відносимо такі прийоми, коли студентам не потрібно вести діалог з колегами. Це можуть біти прямі вказівки викладача, хто з ким буде працювати. Такий спосіб економить час, якщо він необхідний для виконання важливого завдання у парі чи групі, але часте його використання знижує мотивацію студентів, пригнічує інтерес до завдання, викликає відчуття

авторитарності викладача. Найпоширенішим варіантом такого поділу є робота з сусідом по парті. Ми пропонуємо дещо урізноманітнити цей варіант, запросивши студентів до роботи у парі з тими, хто сидить позаду них. Трохи змінивши географію поділу, можна внести свіжість у роботу всієї групи. Ще один варіант прямого поділу на групи – вивішування завчасно підготовленого списку пар чи груп на дошці. Вважаємо цей спосіб доречним у випадках, коли викладач помічає стабільність у формуванні пар чи груп за власним бажанням студентів і відчуває потребу оновити склад пар чи груп.

Також до некомунікативних способів належать такі рухливі завдання, як “привітання”, “нумерація”, “ярлики”, “пара” тощо. Для поділу на пари чи групи способом “привітання” студентам необхідно витягнути картку із номером (номерів стільки, скільки має бути груп), і, не показуючи нікому свою картку, підходити до кожного одногрупника і тиснути йому руку стільки разів, скільки вказано на картці. Коли кількість рукостискань одного студента буде збігатися із кількістю, отриманих від його партнера, формується робоча пара. “Нумерація” має на меті поділити студентів на групи шляхом рахування їх на перший-другий-третій (чи більше, залежно від необхідної кількості груп) та об’єднання із тими, хто має такий самий номер. Спосіб “ярликів” дозволяє поділити студентів на пари чи групи за допомогою наборів карток з однаковими номерами, картинками, словами тощо. Після того, як кожен студент витягнув свою картку, він має знайти студента з такою самою картою. Для поділу на пари чи групи способом “пара” слід підготувати набори карток відповідно до кількості бажаних груп зі словами, які логічно між собою пов’язані. Наприклад, для пари: *der Lehrer / lehren*, для трійки: *der Lehrer / lehren / die Schule*, для групи з чотирьох осіб: *der Lehrer / lehren / die Schule / die Schüler*. Студенти мають віднайти своїх логічних партнерів та побудувати разом речення: *Der Lehrer lehrt in der Schule die Schüler*. Залежно від типу та мети заняття зміст карток може варіюватися: від простих слів та слівосформ (*gehen / geht / ging / gegangen, klein / kleiner / am kleinsten*), синонімічних чи антонімічних рядів, до фрагментів речень чи навіть цілих речень.

Поділити студентів на групи та активізувати їхні знання з фразеології можна за допомогою способу “прислів’я”. Необхідно підготувати картки з частинами відомих прислів’їв на певну тематику, наприклад, “дружба”: *Wer einen guten Freund hat, / braucht keinen Spiegel; Wer ohne Freund lebt, / lebt nur halb; Ein guter Nachbar ist besser / als ein ferner Freund*. Кожен студент отримує картку із початком або кінцем прислів’я і має знайти партнера із рештою його прислів’я. Так утворюються пари. Якщо необхідно утворити трійки, то слід поділити прислів’я на три частини і записати їх на трьох картках відповідно. Для більших груп варто використовувати довші прислів’я, або такі прислів’я, які б можна було згрупувати потім за змістом. Наприклад, пари студентів, чії прислів’я розповідають про кращих друзів, групуються разом, другу групу будують пари, чії прислів’я про проблеми у дружбі, третю групу – пари з прислів’ями про друзів і ворогів тощо.

Комунікативні способи поділу студентів на пари чи групи ґрунтуються на виконанні мовленнєвого завдання. Такі способи дуже корисні для розвитку навичок усного мовлення, подолання мовного бар’єру, вдосконалення фонетичних навичок, роботи над граматичними правилами, повторення та закріплення лексики. Відмітимо, що поділ на групи – це невеликий елемент заняття, тому і завдання викладачу слід підбирати відповідні: коротка бесіда, побудована на питанні та відповіді, невелика розповідь на тему (3-5 речень) тощо. Головна мета – знайти відповідного партнера чи партнерів і утворити групу. Під час виконання студентами завдань викладачам не радять виправляти мовні помилки студентів, якщо зміст висловлювання зрозумілий. Втручання викладача в процес говоріння може переривати обговорення, сприяти появі у студентів остраху отримати низьку оцінку, і як результат – небажанню висловлюватися взагалі [3, с. 273].

Цікавим для студентів різного рівня підготовки може бути спосіб поділитися на групи під назвою “Тематичний ринок” [4, с. 41]. Він добре зарекомендував себе під час вивчення тем “Захоплення та хобі”, “У місті”, “Їжа”. Студентам пропонують записати на окремому аркуші питання з теми уроку (наприклад, на тему “Моє хобі” питання можуть біти такими: *Що ти любиш робити у вільний*

час? / Що ти робиш на вихідних? / Чи займаєшся ти музикою/ спортом/ іноземними мовами у вільний час?). Зі своїми запитаннями студенти виходять на “тематичний ринок”, ходять по аудиторії і задають одногрупникам свої запитання, відповіді нотують на аркуші паперу. По завершенню “тематичного ринка” або за сигналом викладача студенти обговорюють результати свого опитування, записують на дошку список хобі, які є у групі. Викладач потім просить всіх, хто цікавиться, наприклад, спортом, стати разом в одну групу, музичних фанатів – в іншу тощо. Звісно, групи можуть різнитися за кількістю осіб у них, але така варіативність теж корисна для колективу загалом і кожного окремого студента.

Ще один ефективний комунікативний спосіб поділу на групи – використання схожих чи однакових фотографій або малюнків. Малюнків має бути стільки, скільки груп потрібно утворити, їхніх копій – скільки осіб у кожній групі потрібно мати. Кожен студент отримує свою картку із зображенням на тему заняття, ходячи по аудиторії і спілкуючись з іншими студентами, він повинен описати своє зображення та вислухати опис співрозмовника. Якщо студенти розуміють, що описують одне і те саме зображення, вони показують одне одному свої картки, і якщо вони однакові, то утворюють власну групу. Робота з фото, ілюстраціями, малюнками та іншими графічними зображеннями позитивно впливає на розвиток мовлення студентів іноземною мовою, до того ж тренується аудіювання.

Поділити студентів на групи можна також способом “табу”. Ця гра дуже популярна серед європейських дітей та молоді. Необхідно підготувати по два (якщо треба формувати пари, більше – якщо групи) комплекти карток зі словами, що стосуються теми заняття. Кожен студент отримує картку зі словом, він має описати своє слово, не називаючи його. Наприклад, *der Saft – das ist ein süßes oder saures Getränk, man macht das aus Obst oder Gemüse*. Інші студенти слухають, підіймає руку той (ті), в кого на картці теж написано слово *der Saft*. Так формуються пари, трійки чи більші групи.

На підсумковому етапі маємо вже сформовані групи. Студентам пропонують оголосити результати їхнього завдання: прочитати речення, яке вони побудували зі слів учасників груп, або короткий текст, або розказати про результати опитування та особливості їхньої групи. Підсумковий етап має бути коротким, дати змогу студентам перепочити від зробленої ними пошукової роботи, трохи звикнути до своїх партнерів та налаштуватися на сумісне виконання наступного завдання.

Підбиваючи підсумки, зауважимо, що попре невелику частку, яку елемент поділу на групи становить в цілому процесі навчання іноземній мові, за допомогою різних способів його можна перетворити з банального на дуже ефективний інструмент розвитку комунікативних, граматичних, фонетичних навичок. Правильний поділ на групи є передумовою успіху групової роботи та досягнення поставленої викладачем мети заняття. Під час поділу на групи можна не лише дати студентам можливість працювати з новими партнерами та виконувати різні ролі, а й реалізувати принцип активності в навчанні, який був і лишається основним у дидактиці. Перспективи подальшого дослідження полягають в детальному вивченні комунікативних способів поділу на групи та апробації їх на практиці під час навчання студентів-перекладачів німецькій мові.

Література

1. Гапонова С. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ столітті [Електронний ресурс] / С. Гапонова // Іноземні мови. – 2010. - №1. – Режим доступу до джерела:

<http://www.inozemnimovu.org/Ukraine/journal/110/Gaponova.pdf>

2. Зимняя И. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.

3. Матюха Г. Організація групової роботи на уроках англійської мови / Г. Матюха, О. Салло // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. - № 33 (86). – С.270-276.

4. Brenner G. Methoden für Deutsch und Fremdsprachen / G. Brenner. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2011. – 304 S.

УДК 35:378.147

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ И ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ МЕСТНОГО
САМОУПРАВЛЕНИЯ**

Бранецкая М. С.

В статті узагальнюються положення сучасних досліджень щодо реалізації компетентнісно орієнтованого підходу, визначаються найбільш оптимальні методи та прийоми в процесі мовної підготовки держслужбовців та посадових осіб місцевого самоврядування

Ключові слова: компетентнісно орієнтовані технології, іноземна мова, держслужбовці, посадові особи місцевого самоврядування.

В статье обобщаются положения современных исследований по проблеме реализации компетентностного подхода, определяются наиболее оптимальные методы и приемы в процессе языковой подготовки государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления.

Ключевые слова: компетентностно ориентированные технологии, иностранный язык, государственные служащие, должностные лица местного самоуправления.

This paper summarizes the current researches on the issue of implementation of the competence-based approach into the process of language training for the civil servants and local government officials and the most appropriate methods and techniques are determined.

Key words: competence-oriented technology, a foreign language, civil servants, the local government officials.

Сегодня мы находимся на пороге фундаментального перелома в экономике и обществе Украины. Переживаем процесс глобализации и евроинтеграции, которые имеют свои технологии и технологические принципы, компьютеризация, спутниковая оптика, и в особенности интернет. В постиндустриальном обществе мы наблюдаем, как центр тяжести смещается от капитала к знанию. Знание является сегодня основой создания стоимости и важнейшим производственным фактором. Это источник обновления и связующее средство, которое соединяет и координирует другие производственные факторы. Информационно-коммуникационные технологии меняют как образ жизни, условия обучения и работы в целом, так и принципы работы государственных служащих, в частности. Всё большую актуальность приобретает сегодня многополярная кросскультурная коммуникация, с которой сталкиваются государственные служащие как участники международных конференций, семинаров или совещаний, где особая роль принадлежит английскому языку, который является интернациональным языком, посредником в процессе общения представителей разных языковых сообществ.

Одними из наиболее эффективных технологий при подготовке современного государственного служащего мы считаем именно компетентностно ориентированные технологии. В высшей школе цели и содержание обучения в настоящее время тоже определяются основными положениями компетентностного подхода. Языковое образование, в частности, обучение иностранному языку специалистов госуправления, не является исключением. Большинство рабочих программ по дисциплине “Деловой иностранный язык” или “Иностранный язык по профессиональной направленности” ставят целью развитие профессиональной коммуникативной компетенции по иностранному языку и некоторых других компетенций, набор которых варьируется в зависимости от специфики профессиональной деятельности и этапа обучения [9, с. 409-411].

Цель данной работы – дать характеристику компетентностного подхода касательно обучения иностранному языку государственных служащих и

должностных лиц местного самоуправления, а также определить конкретные формы работы, используемые для реализации компетентного подхода при иноязычной подготовке госслужащих.

В рамках данного исследования мы ставим перед собой следующие задачи:

1. Обобщить положения современных исследований по проблеме реализации компетентного подхода в процессе языковой подготовки государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления.

2. Определить, наиболее оптимальные методы и приемы для реализации компетентного подхода в процессе иноязычной подготовки государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления.

Основы идей компетентного подхода изложены в работах Селевко Г., Чередова И., Якиманской И., Хуторского А., а также в трудах американских учёных Стила, Мередита, Уолтера. Все они сходятся во мнении, что компетентный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Принципиальное отличие концепции компетентного подхода в образовании от имеющейся ранее предметно-ориентированной концепции состоит в попытке реализовать средствами стандарта личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющую, сохранив традиционную фундаментальность и универсальность.

В работах Аверьянова В., Дубенко С., Жаворонковой Т., Оболенского А., Огнева О., Одинцовой А., Шутюк С. и других ученых были исследованы механизмы и система профессиональной подготовки кадров государственной службы, другие вопросы, имеющие методологическое и практическое значение. Однако, в современных научных исследованиях проблема повышения уровня владения иностранным языком государственными служащими, как одной из ключевых профессиональных компетентностей, освещена фрагментарно, не учитываются специфические индивидуальные особенности государственного служащего в процессе формирования и развития профессиональных умений и качеств.

Образовательные компетенции обусловлены личностно-деятельностным подходом к образованию, поскольку относятся исключительно к личности студента и проявляются, а также проверяются только в процессе выполнения им определённым образом составленного комплекса действий.

Ключевыми называют компетенции, которые являются универсальными, применимыми в различных жизненных ситуациях. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Наиболее полно компетентный подход сегодня разработан в школе Хуторского А., доктора педагогических наук, который предложил следующую классификацию компетенций:

- ключевые компетенции – относятся к общему содержанию образования (метапредметному, то есть надпредметному – общему для всех предметов);
- общепредметные компетенции - относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные компетенции;
- частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенций, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения.

Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности студента, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

С данных позиций Хуторской А. выделяет 7 ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции, и компетенции личностного самосовершенствования [8, с. 58–64].

Зимняя И. предлагает разделять компетенции на три группы: компетенции, относящиеся к самому человеку как субъекту деятельности, компетенции социального взаимодействия с обществом и компетенции в различных видах общения, компетенции познавательной деятельности, компетенцию деятельности и компетенцию информационных технологий [2, с. 4–12].

Рассмотрим, каким образом можно формировать ключевые компетенции средствами практических занятий английского языка и какие технологии дают больше возможностей для формирования той или иной компетенции у государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления.

Понятие педагогическая технология может рассматриваться в трех аспектах:

- научном - как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- процессуальном - как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;

- деятельностном - осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [8, с. 24].

Как и любая технология, педагогическая технология представляет собой процесс, при котором происходит качественное изменение воздействия на обучаемого.

Основой технологии служит четкое определение конечной цели. В традиционной педагогике проблема целей не является ведущей, степень достижения определяется неточно. В технологии цель рассматривается как центральный компонент, что и позволяет определять степень ее достижения более точно.

Технология, в которой цель (конечная и промежуточная) определена очень точно (диагностично), позволяет разработать объективные методы контроля ее достижения.

Технология позволяет свести к минимуму ситуации, когда педагог поставлен перед выбором и вынужден переходить к педагогическим экспериментам в поиске приемлемого варианта [5, с. 11].

Личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы студентов и их индивидуальные особенности и создает предпосылки для большей результативности обучения. При этом подходе создаются особые отношения между студентами и преподавателем, между самими студентами, формируются многообразные обучающие среды часто с выходом за пределы какой-то одной профессиональной темы [1, с. 39].

Личностно-ориентированное обучение включает метод проектов, обучение в сотрудничестве, и разноуровневое обучение.

Что касается конкретных технологий обучения и методических приемов по реализации компетентного подхода в работе с государственными служащими, то большинство исследователей сходятся во мнении, что обучение следует проводить в несколько этапов, начиная с обучения базовому языку и заканчивая обучением языку специальности. Многие исследователи говорят о преимуществах модульной организации системы обучения, которое позволяет разделить учебный процесс на этапы, конкретизировать цели задачи для каждого из них, адекватно оценить учебные достижения и усилить межпредметные связи [3, с. 70–80].

Компетентный подход к обучению иностранному языку требует творческого подхода к организации и построению учебного процесса, созданию условий для формирования и развития практических навыков и умений владения иноязычной речью. Поэтому мы стремимся создать на занятиях такие условия,

когда усвоение студентами языкового материала осуществляется естественным путём, в процессе общения преподавателя со студентами между собой в моделируемых нами различными способами жизненных и профессиональных ситуациях. По нашему мнению, компетентным является то задание, которое имеет не только учебное, но и жизненное обоснование и не вызывает у студента безответного вопроса “Зачем мы это делаем?”. Формирование компетенций студентов зависит от их активности, когда “активность” педагога переходит в активность обучаемых. Компетентный подход усиливает практическую направленность образования, подчеркивает необходимость приобретения опыта деятельности, умения на практике реализовать знания. Таким образом, компетентный подход включает совокупность принципов определения целей образования, выражающихся в самоопределении, самоактуализации и развитии индивидуальности обучаемых. Не менее важным является вопрос выбора форм и методов обучения студентов. Обучение в компетентно-ориентированном образовании приобретает деятельностный характер, т.е. формирование знаний и умений осуществляется в практической деятельности студентов, организуется их совместная деятельность в группах; используются активные формы и методы обучения, инновационные технологии продуктивного характера; выстраивается индивидуальная образовательная траектория; в процессе обучения активно реализуются межпредметные связи; развиваются важнейшие качества: самостоятельность, креативность, инициативность [4, с. 3–7].

Учитывая компетентный подход к обучению государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления английскому языку, мы активно используем следующие технологии: метод проектов, развитие критического мышления через чтение и письмо, метод дебатов, игровую технологию (языковые игры, ролевые игры,) кейс-стади, проблемные дискуссии, технологии интерактивного обучения (в парах, малых группах), портфолио. Так, метод проектов, например, применяется для формирования таких компетенций, как информационная, коммуникативная, личностного самосовершенствования и т. д.

Формирование учебно-познавательной компетенции – это формирование навыков учебной деятельности, умений анализировать свою деятельность. Для формирования данной компетенции активно используются самоконтроль и взаимоконтроль. Формирование коммуникативной компетенции происходит поэтапно с помощью имитации профессиональных ситуаций, дискуссий, технологии кейс-стади. При проведении занятий мы используем электронные мультимедийные технологии, так как невозможно научить иностранному языку, не давая обучаемым возможность слышать речь носителей языка и видеть их стиль поведения в той или иной ситуации общения. Овладение коммуникативной компетенцией означает владение различными социальными ролями. Основным способом для этого – ролевая игра. В процессе разыгрывания различных жизненных или профессиональных ситуаций, студенты готовят себя к будущим социальным и профессиональным ролям, таким образом формируя социально-трудовую компетенцию. Преподавателей, осуществляющих компетентное обучение, несомненно, волнуют вопросы оценки сформированности той или иной компетенции. Для преподавателей иностранного языка такими критериями могут служить задания, упражнения, тесты, разработанные для проверки различных видов речевой деятельности, то есть для оценки сформированности языковой и речевой компетенций [6, с. 724-727].

В отдельных работах отмечается эффективность таких методов и приемов как использование языкового портфолио, опора на особенности родного языка, сотрудничество с преподавателями профилирующих кафедр [7, с. 47–49].

Подводя итоги, стоит отметить, что опора на правильно определенные компетенции приводит нас к подбору соответствующих технологий при работе на практических занятиях по иностранному языку с государственными служащими.

Компетентный подход в настоящее время является основой обучения иностранным языкам государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления, особенно если речь идет об иностранном языке для специальных целей. Преподавание иностранного языка в сфере профессиональной

коммуникации требует усиления межпредметных связей, интеграции иностранного языка и специальных дисциплин. Именно по этой причине в рамках данной дисциплины необходимо развивать не только коммуникативную, но и другие профессионально значимые компетенции. Вопрос о необходимом и достаточном наборе таких компетенций и по сей день остается открытым. Кроме того, отсутствует информация о “точках соприкосновения” различных компетенций, т. е. не определена та общность в содержании различных компетенций, которая должна быть в центре внимания преподавателя при интегративном развитии компетенций у студентов специальности “Государственная служба”.

Для реализации компетентностного подхода при преподавании иностранного языка государственным служащим мы используем самые разные методы и приемы. Естественно, что большинство из них носят коммуникативный характер, предполагают работу с профессионально значимой информацией, представленной на иностранном языке, или имитируют профессиональную деятельность. Однако, несмотря на существующее многообразие методов и технологий обучения и наличие исследований, доказывающих эффективность применения последних на практике, до сих пор делалось очень мало попыток систематизировать существующие методы и приемы, определить оптимальную периодичность и последовательность. Иными словами, в настоящий момент нет единой системы упражнений, которая позволяла бы развивать коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности и интегрировать их с профессиональными знаниями и умениями государственных служащих и должностных лиц местного самоуправления.

Литература

1. Вяземский Е. Е. Методика преподавания в школе / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова – Москва, 2000. – 72 с.
2. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования: Материалы XIII Всерос. совещания. Москва ; Уфа, 2003. Кн. 2. С. 4 – 12.
3. Кемерова Н. С. Профессионально-деятельностная модель языковой подготовки в высшей технической школе. / Н. С. Кемерова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 5. – С. 70–80.
4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–7.
5. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков / А. А. Леонтьев. – Москва, 1998. – 24 с.
6. Рузметова М. Ш. О деятельностном содержании компетентностного подхода в обучении иностранному языку учащихся общеобразовательных школ [Текст] / М. Ш. Рузметова // Молодой ученый. – 2013. – №6. – С. 724 –727.
7. Ткаченко М. В. Формирование иноязычной компетенции студентов технических специальностей университета / М. В. Ткаченко // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4. – С. 47–49.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
9. Цепилова А. В. Проблемы реализации компетентностного подхода при преподавании иностранного языка студентам технических специальностей: анализ опыта российских вузов [Текст] / А. В. Цепилова // Молодой ученый. – 2013. – №2. – С. 409 – 411.

УДК 378.016:811.111

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОЛЕКТИВНОМУ І КООПЕРАТИВНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**Василенко О. М., Кондратюк С. А.**

Застосування нових методів, а саме інтерактивних, є актуальним у навчанні іноземної мови для підвищення ефективності цього процесу. В статті описується спільна учбова діяльність в умовах групового, колективного і кооперативного навчання. Пояснено відмінності між кооперативним і колективним навчанням. Наведено приклади ігор і завдань.

Ключові слова: інтерактивні методи, колективне навчання, кооперативне навчання, організованість особистості.

Употребление новых методов, в частности интерактивных, является актуальным в обучении иностранному языку для повышения эффективности этого процесса. В статье описывается совместная учебная деятельность в условиях группового, коллективного и кооперативного обучения. Объясняются отличия между кооперативным и коллективным обучением. Приведены примеры игр и заданий.

Ключевые слова: интерактивные методы, коллективное обучение, кооперативное обучение, организованность личности.

The use of the new methods, especially interactive, is actual in the process of teaching English for its better efficiency. Co-education in a group, collective and cooperative teaching are presented in the article. The author explains the differences between collective teaching and cooperative one and gives the examples of some games and activities.

Key words: interactive methods, collective teaching, cooperative teaching, personal organization.

Необхідність вивчення іноземної мови диктується реальними вимогами часу. Не можуть не торкнутись України інтеграційні процеси, що охопили весь Європейський простір. На ринку праці фіксується підвищений попит на спеціалістів, які володіють іноземною мовою. Оскільки Україна здійснює модернізацію освіти у контексті європейських вимог і наполегливо працює над приєднанням до Болонського процесу, найбільше змін в системі освіти зазнають вищі навчальні заклади. Одним з напрямків здійснення мовного прориву в освіті є вивчення саме іноземної мови.

Виникає необхідність оптимальної організації навчальної діяльності по вивченню іноземної мови з урахуванням особистісних якостей студентів. Викладач повинен забезпечити не лише позитивну атмосферу, цікаве і доступне викладання англійської мови в аудиторії, а й допомогти студентам організувати свій вільний час і діяльність в позааудиторній роботі.

Сприятливі умови для систематичної організації навчальної роботи створюються саме при переході навчання за вимогами Болонського процесу, оскільки необхідним є запровадження модульно-рейтингової системи оцінювання знань, в основу якої закладено розбиття дисципліни на навчальні модулі, а також можливість здачі та зарахування цих модулів в процесі навчання і визначення на підставі такої організації навчального процесу семестрового, річного та підсумкового рейтингу студента.

Як зазначає С. Ніколаєнко: "... ми розцінюємо приєднання України до Болонського процесу не як якусь революційну подію, що розтрощить усі устрої вищої освіти, а як планомірну інтеграцію вітчизняної вищої школи до європейського і світового освітнього і наукового простору" [5, с. 11]. Я. Болюбаш [5] підкреслює, що психологічно не всі ВНЗ готові до модернізації системи вищої освіти, оскільки це вимагає переосмислення навчального процесу, реорганізації навчальних програм, запровадження системи різних форм контролю якості

навчання. А. М. Ветохов [2] вважає головною складністю в роботі над мовою саме організаційну роботу. Він підкреслює необхідність оволодіння основами організації самостійної навчальної роботи над іноземною мовою, виділити її основні напрямки, створити умови для систематичної, цілеспрямованої роботи. Психолог І. О. Зимня вважає, що “від того, наскільки людина увійде у навчання, прийме його мету, умови і організує себе і свою навчальну діяльність, залежить практично все” [4, с. 32].

Метою нашої роботи було створення у процесі навчання психологічних умов для розвитку організованості особистості із застосуванням інтерактивних технологій, які передбачають створення умов взаємодії, що будуть сприяти розвитку відповідального ставлення за виконання завдань, вміння планувати свій час, контролювати виконання завдань.

Впровадження інтерактивних технологій зобов'язує на практичних заняттях з іноземної мови використання завдань типу рольових ігор, телевізійного ток-шоу, “Обери позицію”, “Вирішення проблем” та інших, що сприяють: розвитку уваги; здатності до глибокого мислення; розвитку самоконтролю і рефлексивних вмінь; вмінню планувати свою діяльність; розвитку високого рівня відповідального ставлення до виконання завдань засвоєння мови; підвищенню мотивації вивчення іноземної мови.

Впровадження інтерактивних методів навчання передбачає те, що викладач виступає більше як партнер і організатор, що дозволяє зняти напругу і страх запитувати щось незрозуміле студентам у викладача, що також підвищує рівень доступності у вивченні іноземної мови. Інтерактивне навчання відбувається в умовах постійної, активної взаємодії усіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання, яке включає колективне і групове навчання, що проходить у співпраці. Інтерактивне навчання є активним типом навчання, хоча так зване “пасивне навчання” (доповідь-монолог, читання, пояснення, демонстрація, відтворювальне опитування) теж присутнє, але в меншій мірі.

Розвиток організованості особистості студентів проводився в спільній учбовій діяльності, яка можлива за умов групового, колективного, кооперативного навчання. Детальніше в цій статті ми зупинимось на колективному і кооперативному навчанні, які є формою групового навчання. Груповою навчальною діяльністю є форма організації навчання в малих групах, які об'єднані загальною навчальною метою за умов опосередкованого керівництва викладача і співпраці тих, хто навчається [6]. В груповій навчальній діяльності стосунки між студентами і викладачем набувають характеру співпраці. Викладач керує роботою кожного студента опосередковано через завдання, які регулюють їхню діяльність. Спостереження дають підстави стверджувати, що групова діяльність сприяє розвитку діяльності учіння (розвивається планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль), формуванню мотивів навчання, вмінню співпрацювати, а також підвищує результативність у засвоєнні знань і формуванні умінь. Ця діяльність сприяє вихованню самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, відповідальності за результати своєї праці. Під час групової роботи активізується діяльність всіх без винятку виконавців. Групи можуть бути гомогенними або гетерогенними, тобто об'єднаними за певними ознаками. На практичних заняттях ми в основному комплектували групи на основі соціального і діяльнісного факторів, оскільки було взято до уваги дослідження І. О. Зимньої, М. Г. Барішнікової [1] та групи психологів, які проводять комплектування навчальних груп на основі трьох факторів: соціального (комунікативність, орієнтація на співробітництво і лідерство), індивідуального (оперативна пам'ять, вербальне мислення та ін.) і діяльнісного (базові знання з іноземної мови, навчання і мовна компетенція в рідній мові).

Формування системи міжособистісних стосунків, яка дозволяє студентам якомога повніше реалізувати свій потенціал і ввійти в роль суб'єкта навчальної діяльності, можливе за умови правильно сформованої навчальної групи, коли спілкування є стержнем, що об'єднує спільну діяльність на колективістській основі. Щоб уникнути сторонніх розмов у групі, а також підсилити особистісну значущість членів групи, перед початком виконання завдання викладач розподіляє ролі серед студентів у групі. При виконанні групових завдань з

англійської мови прийнято використовувати такі ролі: leader (лідер – вирішує основні питання), monitor (слідкує за тим, щоб студенти говорили англійською мовою і не переходили на рідну), enforcer (слідкує за тим, щоб члени групи не відхилялись від теми), secretary (робить нотатки), reporter (доповідач – звітує про виконання завдання), timekeeper (стежить за часом). Слід зауважити, що незалежно від розподілу ролей всі студенти працюють над вирішенням певної проблеми, або виконанням завдання, водночас виконуючи свою роль. Якщо студентів у групі менше шести, то деяким з них можна доручити виконання декількох ролей.

Практика показує, що студентам інколи легше звернутися до одногрупника, ніж до викладача за поясненням. Тому в ході виконання парних і групових завдань викладач чує основні проблеми, які виникають у студентів з приводу нерозуміння чогось, і може індивідуально, або фронтально пояснити студентам питання, чи граматичне явище, що викликає труднощі. Групова робота, якій притаманне співробітництво студентів, дуже позитивно впливає на виховання їхнього відповідального ставлення. Суттєвими компонентами співробітництва є позитивна взаємозалежність, особистісна взаємодія, індивідуальна і групова підзвітність, навички міжособистісного спілкування і спілкування у невеликих групах, оцінка роботи групи.

Груповими формами навчання є колективне і кооперативне. Слід зазначити, що є різниця між термінами колективне і кооперативне навчання. В колективному навчанні студентам притаманні згуртованість, психологічна сумісність, єдність, відкритість, колективізм. Для кооперативного навчання характерна наявність спільної мети, особистісна взаємодія, індивідуальна і групова підзвітність. Наявність спільної мети притаманна також й інтерактивному навчанню, але тут необхідним є розподіл функцій між членами групи та узгодженість дій.

На заняттях з іноземної мови часто застосовувалось кооперативне навчання, що є формою навчальної діяльності в застосуванні інтерактивних технологій, коли студенти працюють у невеликих групах, одержавши інструкції від викладача. Тобто кооперативне навчання – це форма організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. Головною його умовою є демократичність і особистісна орієнтованість. Але дати студентам вказівки недостатньо для співпраці і співробітництва. Необхідно створити умови для прояву основних компонентів співробітництва, якими є позитивна взаємозалежність (тобто кожен член групи робить внесок і його зусилля необхідні для успіху всієї групи), особистісна взаємодія, що стимулює діяльність, індивідуальна і групова підзвітність, навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах та аналіз даних про роботу в групах. Так, на практичних заняттях ми проводили тренінгову вправу "Profiles" в групах по чотири. Ця вправа спрямована на розвиток у студентів стійкості уваги під час слухання співрозмовників, розподілу – в процесі одночасного заповнення таблиці, переключення уваги – при переході від письмового до усного мовлення, мислення – в процесі побудови запитань, а також самоконтролю при перевірці відповідей. Студентам було поставлене завдання заповнити таблицю на отриманих картках, де була представлена інформація про одну людину, а про решту – відсутня. В процесі виконання цього завдання, знайомства студентів один з одним, можна було спостерігати прояв всіх основних компонентів співробітництва у групі.

Кооперативне навчання здійснюється також і в парах, що застосовувалось нами на практичних заняттях дуже часто. Г. О. Сиротенко зазначає: "Робота в парах сприяє позитивному ставленню до навчання, розвиває вміння пристосуватися до роботи в групі, підготовлює ґрунт для широкого й ефективного застосування інтерактивних технологій... Робота в парах дає учням час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвиткові навичок спілкування, вміння висловлюватися і критично мислити, вміння переконувати й вести дискусію" [7, с. 29]. Л. А. Онуфрієва вказує на ефективність застосування діалогічного підходу, що сприяє підвищенню самостійності оволодіння студентами іншомовної мовленнєвої діяльності.

Слід уточнити, що принципове значення має робота студентів в парах саме змінного складу, що являється колективною формою організації практичних

занять. В парі, тобто в роботі двох студентів, можливе співробітництво і взаємодопомога, але в такому випадку пара статична, а два студенти не є групою, яка необхідна для колективної роботи. У колективній формі організації студенти працюють в парах і по черзі один з одним. В такому випадку кожен член колективу активно бере участь у навчанні своїх одногрупників і колектив також навчає кожного, тобто є спільна мета, яку студенти досягають.

Оскільки метою використання колективних завдань та ігор є розвиток організованої особистості, то нас цікавить і організованість колективу. Під організованістю колективного суб'єкта діяльності розуміють впорядкованість, зібраність, підкорення певному порядку виконання спільної діяльності, а також здатність діяти відповідно до встановленого плану. Основними параметрами організованості колективного суб'єкта вважають рівні його виконавчості і самоуправління в спільній діяльності. Умовами спільної діяльності є необхідність об'єднання, розподілу ролей і координація індивідуальних дій. Колективній формі діяльності притаманна спільна мета і мотивація, водночас в індивідуальній меті і мотивації відбуваються певні зміни. Це певним чином розвиває гнучкість мислення, вміння планувати свою діяльність, враховуючи певні корективи.

Використання інтерактивних технологій передбачає створення умов для розвивального навчання. У ході розвивального навчання кожен студент повинен самостійно або за допомогою викладача осмислити матеріал, творчо застосувати його в нестандартних умовах та свідомо зберегти для подальшого навчання. Водночас відбувається самовдосконалення та самовираження того, хто навчається. Головною метою розвивального навчання є формування активного, самостійного творчого мислення студента і на цій основі – поступовий перехід до самостійного навчання. А. Б. Воронцов метою розвивального навчання вважає формування конкретних здібностей (рефлексії, аналізу, планування) з самовдосконалення [3]. Знання в цій системі є лише засобом, а не самоціллю. Завданням нашого розвивального навчання є формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання і самостійних дій, певними навичками самоорганізації.

Модель організації розвивального навчання на заняттях з іноземної мови передбачає реалізацію таких етапів: формування позитивного ставлення до навчання; опанування нових знань та способів навчальних дій; відтворення засвоєного матеріалу; формування вмінь та навичок в ситуаціях взаємодії студентів; узагальнення знань, умінь і навичок; продуктивна навчальна діяльність студентів для формування знань, умінь і навичок на творчому рівні.

З метою потреби організації роботи від постановки задачі до самоперевірки ефективності її розв'язання запропоновано механізм створення інтерактивного методичного комплексу навчальної дисципліни, який згідно із сучасними вимогами, подається студенту в електронному варіанті на CD, у формі Інтернет сторінки у віртуальній бібліотеці університету, або на сайті відповідної кафедри.

Отже, колективна, групова, кооперативна робота організації навчання за інтерактивними технологіями ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху. В інтерактивному навчанні викладач виступає як лідер, організатор, студенти активні і приймають важливі рішення стосовно процесу навчання. Змінюється основне джерело мотивації навчання, воно стає внутрішнім – це інтерес того, хто навчається. Перевагою інтерактивних технологій навчання також є те, що відсоток студентів, які засвоїли знання, достатньо високий. Проте в інтерактивному навчанні викладач має менший контроль над обсягом і глибиною вивчення, а також результати роботи студентів менш передбачувані.

Література

1. Барышникова Н. Г. Психологические основы комплектования учебной группы как условие повышения эффективности обучения иностранным языкам / Н. Г. Барышникова, И. А. Зимняя, Н. Н. Иванова, И. П. Именитова, С. Д. Толкачёва // Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе: сб. науч. тр. – М., 1987. – С. 98 – 113.

2. Ветохов А. М. Психологические условия самостоятельного овладения иностранным языком / А. М. Ветохов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 3, 4. – С. 62 – 64, 26 – 27.
3. Воронцов А. Б. Анонс к книге “Внутришкольный контроль” / А. Б. Воронцов // Феникс. Инф.-метод. журнал. – 1994. - № 1. – С. 22 – 30.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
5. Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу: матеріали Міжнародного семінару, (Львів, 27 – 28 травня 2004 р.) / Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів: Літопис, 2004. – 112 с.
6. Нор Е.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е. Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
7. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Х.: Видав. гр. “Основа”, 2003. – 80 с.

УДК 374.81:159.92

АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ В НАВЧАННІ ДОРΟΣЛИХ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Гончарова-Ільїна Т. О.

У статті розглядаються засади акмеології як науки, особливості її методології. Розкривається поняття "акме" як ядро категоріального апарату акмеології та визначаються його типи. Виокремлюються сім базових принципів, що формують методологічні засади акмеологічної науки. Стаття розкриває шляхи реалізації акмеологічного аспекту в навчанні дорослих іноземній мові в площині безперервної освіти як складової становлення та розвитку особистості професіонала.

Ключові слова: акмеологія, акме, безперервна освіта, навчання дорослих.

В статье описываются основы акмеологии как науки, особенности ее методологии. Раскрывается понятие "акме" как ядро категориального аппарата акмеологии и рассматриваются его типы. Выделяются семь базовых принципов, формирующих методологические основы акмеологической науки. Статья раскрывает пути реализации акмеологического аспекта в обучении взрослых иностранному языку в плоскости непрерывной образования как составляющей становления и развития личности профессионала.

Ключевые слова: акмеология, акме, непрерывное образование, обучение взрослых.

The article describes acmeology as a science and peculiarities of its methodology. The notion of "acme" as the core of categorical apparatus of acmeology is defined and its types are examined. Seven basic principles forming the methodological basis of acmeological science are distinguished. The article reveals the ways of implementing acmeological dimension in teaching adults a foreign language in the plane of continuous education as a part of formation and development of a professional.

Key words: acmeology, acme, continuous education, teaching adults.

На сучасному етапі особливу увагу привертає до себе концепція навчання людини протягом усього її свідомого життя, оскільки саме в цей період особливої гостроти набуває соціальна потреба у фахівцях різного профілю з високим рівнем професіоналізму та майстерності, що пояснює виникнення інтересу до психології розвитку людини в цілому і до вивчення її зрілості зокрема. Таким чином, оформилося соціальне замовлення на психологічне вивчення розвитку людини як цілісного макропроцесу, що включає дитинство, зрілість, старість [6, с. 44].

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що у зв'язку з переорієнтацією навчання на безперервну освіту людини на всіх вікових щаблях з'явилася необхідність у розробці методів професійної освіти дорослих учнів.

Цілями нашої розвідки, зокрема, є окреслення методологічних засад, понятійного апарату та принципів акмеології як науки, а також простеження можливостей реалізації акмеологічного аспекту у навчанні дорослих іноземній мові.

Оскільки високий професіоналізм і творча майстерність фахівців – це один з найважливіших власне людських ресурсів, що стає фактором оптимального рішення суттєвих глобально-кризових проблем. У цьому соціокультурному контексті особливого значення набуває наука акмеологія, оскільки саме вона вивчає закономірності і технології розвитку професіоналізму та творчості як акмеформ оптимального здійснення різноманітних видів професійної діяльності.

Головним завданням акмеології є вивчення закономірностей розвитку дорослої людини в характеристиках індивіда (понадскладного живого організму), особистості (ядром якої виступають відносини людини до різних сторін дійсності) і суб'єкта діяльності (насамперед, як професіонала) і досягнення ним в цьому

розвитку найбільш високого або оптимального рівня. Слово "акмеологія" походить від старогрецького "акме", що у свою чергу виникло зі слова "аксіс" ("вістря") і означає: "найвищий ступінь чого-небудь, квітуча пора"; "Еп акту еінал" (бути в акме) означає: "бути в повному розквіті, на вищому щаблі розвитку" [6, с. 46]. Таким чином, акмеологічність характеризується як ознака вершин у реалізації творчого потенціалу соціального суб'єкта.

Виникнення акмеології супроводжує зміну напрямку розвитку цілого ряду наук. У науковому світогляді і соціальній практиці здійснюється перехід від розгляду людини як певної похідної суспільних явищ до її розуміння як суб'єкта, особистості, здатної вирішувати особисті і суспільно значущі проблеми. Методологія акмеології спирається на сукупність ідей про цінності людини та її духовного світу, здатності до творчості і самовдосконалення. Загальною для світової та вітчизняної психології обставиною, яка створила конкретний ґрунт для акмеологічних досліджень, стало переміщення проблеми вдосконалення окремої особистості в область її вивчення в контексті життєвого шляху [1; 4].

Акмеологія є абсолютно новою за своїм типом наукою, яка виникла на стику природничих, суспільних, гуманітарних і технічних областей наукового знання. Вона цілеспрямовано і послідовно виявляє феномени, закономірності та механізми становлення людини як індивіда на ступенях ранньої, середньої і пізньої дорослості.

Таким чином, центральним завданням акмеології є визначення закономірностей умов і факторів, що забезпечують можливість досягнення вищого ступеня розвитку людини, його акме, а також виявлення можливих перешкод, що виникають на цьому шляху. Саме творчий розвиток, вдосконалення особистості в процесі навчання, грамотна професійна допомога у досягненні ним вершин в духовно-моральному і професійному розвитку є центральною метою акмеології [6, с. 46]. Важливим поняттям цієї виступає поняття "акме". Як вказує О. О. Деркач, щабель зрілості, вершина зрілості – акме – це багатовимірний стан людини, який охоплює певний період його розвитку, характеризує, наскільки він відбувся як особистість, громадянин, фахівець своєї справи [4, с. 56]. При цьому маються на увазі досягнення в розвитку, так як розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу найбільш активно відбувається у професійній діяльності.

Таким чином, сучасна акмеологія зосередилася на дослідженні проблем становлення і розвитку людини як професіонала в різних сферах діяльності. Дуже важливо уточнити, що в акмеології зрілість не ототожнюється з дорослістю, навпаки, ці категорії відокремлюються. З погляду акмеології, зрілість особистості – більш масштабна категорія, що охоплює переважно розвиток морально-етичних якостей, гуманістичної спрямованості особистості. Зріла особистість відрізняється високою відповідальністю, турботою про інших людей, соціальною активністю, що має гуманістичну спрямованість, а не тільки високими професійними досягненнями та ефективною самореалізацією [1, с. 88]. Саме тому в акмеологічному розумінні ступінь зрілості, а тим більше вершина зрілості (акме) розглядається як багатовимірна характеристика стану дорослої людини, яка охоплює певний період його прогресивного розвитку, пов'язаного з великими професійними, особистісними і соціальними досягненнями. Тому акмеологія як наука покликана і дозволяє всебічно вивчати особливості найважливішого етапу розвитку людини в період зрілості [3].

Як зазначає О. О. Деркач, спрямованість і масштабність прояву акме у різних людей істотно відрізняється. Це природно, люди від народження не однакові за своїми завдаткам і здібностям, у них різні можливості розвитку, проте серед цього великого розмаїття можна виділити як мінімум чотири магістральних шляхи розвитку, які відповідають відомому методологічному принципу вивчення людини: 1) "пік" у прогресивному розвитку людини як індивіда; 2) найвищі досягнення в особистісному розвитку; 3) видатні результати праці (тобто пов'язані з розвитком людини як суб'єкта діяльності); 4) досягнення вершин у розвитку людини як індивідуальності [4, с. 234]. У професійному розвитку (професійне "акме") - це психічний стан, що означає вищий для даної людини рівень в його професійному розвитку, який припадає на даний відрізок часу. Професійне "акме" - це також психічний стан, що означає максимальну мобілізованість, реалізованість всіх професійних

здібностей, можливостей і резервів людини на конкретному етапі життя (при відсутності перенапруження і використання граничних можливостей організму).

Виділяють два типи "акме":

1) Особистісні, суб'єктивно значущі професійні "акме". У даному випадку мова йде про досить високий рівень професійних досягнень конкретної людини, помітно перевищуючий раніше досягнуті нею результати. Ці досягнення деколи непомітні для професійного співтовариства і не визнані ним, але усвідомлюються і оцінюються самою людиною як максимально можливий для неї в певний відрізок часу рівень професіоналізму.

2) Індивідуальні суб'єктивно значущі професійні "акме", під якими розуміється мобілізація зусиль людини, перемога над собою, перевищення людиною своїх попередніх професійних результатів, досягнення нового для себе рівня професійності, а також здатність людини надати своєму професійному розвитку висхідний прогресивний характер [6, с. 54]. Справжній професіонал повинен в процесі навчання максимально використовувати свій потенціал для досягнення "акме", для свого подальшого особистісного та професійного зростання. Справжній професіонал - це, насамперед, активний суб'єкт своєї діяльності. У процесі навчання необхідно максимально розкрити свій потенціал, здійснювати пошук шляхів самореалізації, що буде потужним поштовхом для подальшого особистісного і професійного самовдосконалення.

У акмеологічній науці розрізняють сім основоположних принципів, реалізація яких в процесі навчання сприяє особистісному і професійному розвитку учнів.

1. Принцип суб'єкта діяльності. В акмеології особистість розглядається у функціонуючому стані, у своєму розвитку. Акмеологія розглядає особистість одночасно в психологічному та соціально-професійному аспекті. Особистість в даному випадку зазнає висхідний розвиток. Розвиток особистості враховується як в стадіально-віковій площині, так і в функціонально-діяльнісній (розвитку в професії) та в ситуативній (розвиток особистості у важких ситуаціях, або ситуаціях, що вимагають позитивного впливу, що оптимізує ситуацію). Розвиток особистості в акмеології розглядається як процес, що має подвійну детермінацію: суб'єкта (внутрішня детермінація) та акмеолога і реалізованих ним засобів підтримки особистості (зовнішня детермінація) [4]. Слід сказати, що на основі цього принципу акмеологія розкриває шляхи найбільш повного самовираження в професії, що і є, з одного боку, умовою творчості. З іншого – цей принцип дозволяє забезпечувати найвищу соціальну, професійну ефективність діяльності кадрів різних професій.

2. Принцип життєдіяльності. Цей принцип є конкретним і основоположним для акмеології історично, теоретично і логічно. Поняття "акме", сформульоване Н. І. Рибніковим і найбільш змістовно розкриті Б. Г. Ананьєвим [2; 3], було пов'язано з життєвим шляхом особистості, з її життєвими вершинами. Для акмеології принцип життєдіяльності є одним з центральних, оскільки кожен досягнутий людиною рівень відкриває спектр нових можливостей. Принцип суб'єкта життя і життєдіяльності дозволяє побачити місце і роль, зміст і значення діяльності, праці в життєвому шляху особистості, зрозуміти життя не тільки як вільний від роботи час. Отже, слід підкреслити, що особистісний та професійний ріст тісно пов'язаний з осмисленням усього життєвого шляху, тобто реалізація особистості найбільш повно відбувається у професійній діяльності, яка не повинна розглядатися ізольовано, а навпаки, повинна охоплювати цілком життєвий шлях людини.

3. Принцип потенційного і актуального. Як пише О. О. Деркач, психологічні дослідження продемонстрували, що особистість розвивається у двох формах - потенційній та актуальній [5, с. 34]. До сфери потенційного відносяться: природні особливості, властиві людині; особливості її як індивіда; здібності; можливості суспільства, які використовуються особистістю для свого розвитку. До сфери актуального відносяться: якісно новоперетворене потенційне; зовнішні прояви реально функціонуючого. Таким чином, розвиток потенційного пов'язаний з реалізацією особистісних можливостей, а актуального - з процесом суспільного буття особистості. При цьому розвиток особистості буде гармонійним, якщо він здійснюється не ізольовано, а одночасно в сферах потенційного і актуального.

4. Принцип моделювання. Основою розуміння природи моделювання виступає теорія відображення. Аналіз універсальної властивості відображення,

його прояв у процесах, пов'язаних з діяльністю людини, дозволив вивчити роль реагування особистісних систем і з'ясувати природу моделювання. У результаті відображення визначається як специфічна форма реагування, в процесі якого необхідні ознаки одних систем виявляються у внутрішніх змінах і зовнішніх діях інших систем через специфіку їх структури і функції.

5. Принцип оптимальності. Під оптимумом в акмеологічній науці розуміється найкращий, найбільш раціональний, розумний рівень діяльності, який відповідно до науково обґрунтованих критеріїв оптимальності визначає рівень психологічної культури. Оптимізація є метою акмеологічного процесу і центральним методологічним принципом акмеології. Варто зауважити, що принцип оптимальності не виражає кінцевий стан ідеалу. Оптимальним може бути стан даного суб'єкта в даній соціальній діяльності на даному етапі, в даний час, за даних обставин. Але, тим не менш, критерій оптимальності має дуже велику визначеність. Ця визначеність задається ефективністю діяльності і задоволеністю нею суб'єкта, тобто об'єктивним та суб'єктивним критеріями.

6. Операційно-технологічний принцип. Операційно-технологічний принцип характеризує сутність акмеології як прикладної, практичної дисципліни, практика якої, однак, носить критерійний характер, ціннісну спрямованість і є сполучною ланкою між початковим і кінцевим (бажаним) станом акмеологічної моделі [4].

7. Принцип зворотного зв'язку. Стосовно акмеології принцип зворотного зв'язку має свій конкретний зміст: об'єктивуючись в житті, професії, спілкуванні, особистість отримує не тільки результати цієї об'єктивації – результати праці, оцінку людей, кар'єру. Вона сприймає себе в новій якості – втілений у формах свого життя, своєї діяльності. Цей невимірний ні соціально, ні професійно результат краще інших дає їй показники успішності, продуктивності своїх дій. Зворотній зв'язок утворює основу оціночної діяльності особистості, її ствердження або заперечення тих або інших проявів, результатів, визнання-невизнання, прийняття-неприйняття як важливих чи другорядних. Зворотній зв'язок є розкриття опосередкованого характеру самопізнання особистості через самореалізацію, Самореалізація особистості у професійній діяльності, а також у процесі підготовки до неї дає особистості уявлення про ступінь задоволеності власною діяльністю і впливає на подальший особистісний розвиток і прагнення до "акме" [6, с. 52].

Згідно переліченим принципам відбувається реалізація акмеологічного підходу в рамках сучасної професійної освіти. Процес підготовки фахівців припускає вибір і використання адекватних засобів, методів, прийомів і організаційних форм навчальної діяльності, в якій відбувається розвиток особистісних і професійних якостей.

Застосовуючи акмеологічний підхід до навчання дорослих іноземної мови слід постійно враховувати психологічні особливості такого контингенту. Основні з них такі: 1) дорослий усвідомлює себе самостійною самокерованою особистістю; 2) має великий життєвий досвід; 3) володіє високою мотивацією до навчання, яка обумовлена можливістю вирішити свої професійні та особисті проблеми за допомогою навчальної діяльності; 4) дорослий прагне до негайного практичного застосування отриманих знань і умінь в повсякденному та професійному житті; 5) навчальній діяльності дорослого загрожують тимчасові, просторові, професійні, побутові і соціальні обмеження; 6) дорослий висуває підвищені вимоги щодо якості та результатів навчання. Коли людина вирішує продовжити навчання в зрілому віці, вона реально оцінює свої здібності і можливості, ставить до навчання з підвищеною відповідальністю, беручи до уваги цілу низку факторів. По-перше, навчання не є основною діяльністю для дорослої людини, воно сприяє оптимальній реалізації професійної діяльності. По-друге, змінюється саме психологічне ставлення дорослих до процесу навчання. Будучи активним і самостійним суб'єктом у своїй провідній діяльності, дорослий переносить цю особистісну позицію і на процес навчання, який набуває сенсу самоосвітньої діяльності [2]. Психологічний зміст процесу навчання дорослих включає складності взаємодії дорослого учня з предметом навчальної діяльності, собою як суб'єктом навчальної діяльності, викладачем як партнером взаємодії та самим процесом

діяльності. Особливої уваги заслуговує необхідність врахування психолого-лінгвістичних особливостей навчання дорослих людей іноземним мовам, зокрема особливостей пам'яті в різні періоди дорослості. Як відомо, саме продуктивна інтелектуальна діяльність, зокрема комунікативні акти іноземною мовою (продукція тексту), активне використання іншомовного вокабуляра, вивчення і запам'ятовування нових слів на іноземній мові, уповільнює процеси старіння.

У навчанні дорослих іноземній мові, на наш погляд, абсолютно необхідно застосовувати акмеологічні принципи та методологічні основи, оскільки, маючи справу зі сформованими професіоналами, що знаходяться, тим не менш, на шляху до свого "акме", викладачеві життєво важливо розвинути в собі глибоке почуття і розуміння тих основ процесу розвитку особистості, які так ґрунтовно і мудро розкриває акмеологія. Таке розуміння дозволить викладачеві з легкістю імпровізуючи знаходити нові форми та методи роботи з дорослою аудиторією, зокрема проектування, роботу в малих групах, рольові ігри. Всі ці методи будуть мати успіх, якщо робота викладача ґрунтується на міцних психологічних та філософських засадах. Чітке розуміння цих основ дозволяє нівелювати ті численні труднощі, які виникають при навчанні такої категорії людей, перетворюючи лякаючий багатьох дорослих учнів процес повернення на студентську лаву в захоплюючий шлях до свого "акме", в якому самі учні стають активними суб'єктами, а викладач – тактовним провідником, який відкриває їм завісу у світ нових можливостей.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта / К. А. Абульханова-Славская. – М.: РАГС, 1995. – 108 с.
2. Ананьев Б. Г. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1972. – 120 с.
3. Бодалев А. А. Акмеология, Настоящий человек. Каков он и как им становятся / А. А. Бодалев. – СПб. : Речь, 2010. – 224 с.
4. Деркач А. А. Акмеология / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2004. – 681 с.
5. Деркач А. А. Психология развития профессионализма / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 125 с.
6. Житкова Е. В. Акмеологическая составляющая обучения взрослых иностранному языку / Е. В. Житкова. – Томск : Томский государственный университет, 2012. – 84 с.

УДК 372.881.111.1 +378.147

РОЗВИТОК КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**Данік Л. В.**

У статті розглядається поняття “кроскультурної компетенції” як компоненти комунікативної грамотності сучасного фахівця. Наведено приклади використання методів крос культурного навчання у межах таких дисциплін, як іноземна мова за професійним спрямуванням та лінгвокраїнознавство.

Ключові слова: кроскультурна компетенція, комунікативна грамотність, іноземна мова за професійним спрямуванням.

В статье рассматривается понятие “кроскультурной компетенции” как компонента коммуникативной грамотности современного специалиста. Приведены примеры использования методов кроскультурного обучения в рамках таких дисциплин как иностранный язык для профессиональных целей и лингвострановедение.

Ключевые слова: кроскультурная компетенция, коммуникативная грамотность, иностранный язык для профессиональных целей.

The article deals with the concept of cross-cultural competence as a component of communication literacy of a modern professional. Application of cross-cultural study methods within curricula of foreign language for professional use and linguistic and cultural studies is provided.

Key words: cross-cultural competence, communication literacy, foreign language for professional use.

В умовах стрімкої глобалізації та політичної, економічної інтеграції розвиток крос культурних навичок набуває дедалі більшої значущості. Крос культурне навчання набуло особливої актуальності з кінця ХХ століття, коли необхідність підготовки учасників комунікаційного процесу до ефективного функціонування в іншому культурному середовищі була визнана і теоретиками і практиками.

В антропологічних дослідженнях зарубіжних вчених 50-60 рр. були досліджені проблеми та конфліктні ситуації, з якими особистість стикається в умовах нової культури. В 50 рр. Е. Холл вперше вводить поняття “міжкультурної комунікації” в програмі адаптації американських дипломатів та підприємців в інших країнах, яка була розроблена ним для Державного департаменту США. Згодом цей термін стає здобутком ширшого загалу. В 1960 р. К. Оберг вводить поняття “культурного шоку”, яке характеризує “психологічний дискомфорт, викликаний втратою знайомих знаків та символів соціального оточення” [7, с. 178]. Отже, постало питання про необхідність розвитку теоретичних засад кроскультурних компетенцій та - практичних навичок для подолання впливу “культурного шоку” і його негативного прояву.

Багато сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених досліджували поняття кроскультурної освіти. “Полікультурна освіта спрямована на формування толерантної особистості, яка здатна створювати як матеріальні, так і духовні багатства, яка вихована на національних і загальнолюдських цінностях” [1, с. 138]. Дослідженню саме крос культурної освіти присвятили свою роботу А. П. Ліферов, Т. Г. Стефанеко та ін.. Питаннями мультикультурної освіти займалися Р. Люсієр, Д. Бенкс, А. В. Шафікова та ін.; поняття “полі культурна освіта” досліджували І. В. Васютенкова, В. В. Макаєв, З. А. Малькова, Л. Л. Супрункова та ін. Ідея школи діалогу культур досліджена такими вченими як В. С. Біблер, Н. Б. Крилова, В. О. Тішков та ін. Українські вчені внесли свій вклад в розвиток теоретико-методологічних засад формування кроскультурної компетентності: Л. О. Голік, Л. А. Гончаренко, О. В. Гукаленко, О. Є. Дем'яненко, Т. В. Клиненко, М. Ю. Красовицький, В. В. Кузьменко, А. К. Солодка, Т. В. Шиян та ін.

Серед зарубіжних вчених вивченням поняття “культурного орієнтування” займалися Р. Бріслін, П. Педерсон. Теоретичному обґрунтуванню крос культурного навчання та розробці практик культурно зумовленої поведінки присвятили свої роботи Р. Альберт, М. Беннет, Р. Бріслін, Д. Бавук, Ю. Кім, Д. Ландіс, Р. Льюс, Ф. Тромпенаар, Д. Томпкінз, Ф. Фідлер, Е. Холл, Г. Хофстеде, Ш. Шварц.

Слід зазначити, що метою перших програм навчання було визначення потенційних проблем та проблемних ситуацій та надання інформації про розбіжності сприйняття в різних культурах. Згодом стало цілком зрозуміло, що отримання інформації не є достатнім для ефективного спілкування. Для цього необхідно ще створити модель культурно зумовленої поведінки, яка передбачає наявність певних умінь особистості, які потрібні не тільки для подолання стану культурного шоку, але й для ефективної взаємодії з представниками інших культур.

На протязі 70-90 рр. з'являються різноманітні теорії культурних моделей, які характеризують культуру за різними категоріями. Е. Холл виокремлює “контекст” в якості однієї із основоположних характеристик культурних соціумів. Відповідно до його досліджень труднощі в здійсненні міжкультурної комунікації виникають не через мовний код або набір символів, а саме контексту, який містить декілька значень. Без нього код є неповним, недосконалим, оскільки передає лише частину висловлення. Отже, Е. Холл розділив культури на висококонтекстні та низькоконтекстні [5]. Г. Хофстеде розробив теорію, яка включає наступні виміри: влада (рівність/ нерівність), колективізм (проти індивідуалізму), уникання невизначеності (проти толерантності до невизначеності), “чоловічий” тип (проти “жіночого” типу), стратегічне мислення (короткострокова та довгострокова орієнтація на майбутнє), стриманість (проти потуранням своїм бажанням) [6]. Ця теорія забезпечила систематичну основу для оцінювання відмінностей між націями та культурами та дає змогу характеризувати етнокультурну специфіку комунікації найбільш ґрунтовно та концептуально. Дослідження були проведені Е. Хофстеде та його колегами більш ніж в 50 країнах. Поняття універсальної/партикуляристичної моделі поведінки були досліджені зарубіжними вченими А. Фіске, Ф. Тромпенаар, Д. Томпкінз [3, 11, 10]. Теорія індивідуалізму/ колективізму культури була розроблена Х.С.Тріандіс [9]. Ш. Х. Шварц розвинув теорію універсальної структури цінностей [8].

Були використані різні підходи вивчення культур: порівняння для визначення культурних відмінностей і культурних складових, вивчення імпліцитних проявів культур та ін. В результаті використання контрактивного методу і методу аналізу “критичних інцидентів” були створені культурні асимілятори, які давали змогу поєднати теоретичну і практичну частини крос культурного навчання. Ця техніка передбачає використання сценаріїв повсякденного життя, “проживання” яких надають можливість не тільки аналізувати, інтерпретувати ситуацію, але й розвивати різноманітні почуття, що згодом призводить до формування очікуваних в даній культурі моделей поведінки.

В сучасних умовах глобалізації питання розвитку крос культурної компетенції все більше привертає увагу дослідників, що відображається у впровадженні кроскультурних програм навчання університетську освіту. Це сприяє зменшенню переживання культурного шоку, розвитку усвідомлення цінностей власної культури, змінні сприйняття цільової культури, поліпшенню міжособистої взаємодії, ефективному виконанню професійних завдань.

На сучасному етапі розвитку української освіти далеко не кожний навчальний заклад має можливості запровадити нові програми навчання, але міжкультурний компонент є складовою комунікативної компетентності. Це надає можливість використовувати методи і техніки кроскультурного навчання, інтегрувати деякі засоби та інструменти в межах програм іноземної мови за професійним спрямуванням та лінгвокраїнознавства. Не викликає сумнівів факт, що крос культурна компетенція є складовою професійної підготовки майбутніх перекладачів, менеджерів ЗЕД. В зв'язку з вище означеними чинниками в процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням і лінгвокраїнознавства можливо використовувати кейси (case studies), тести-опитувальники

(quizes), техніки культурних асиміляторів та інтеграторів, компасу культури (Culture Compass), презентації та ін. В даному випадку мова вже перестає бути об'єктом вивчення, а виконує функції засобу вивчення та засвоєння інформації. Загальновідомо, що англійська мова має декілька варіантів, і одні й ті ж самі слова можуть означати різні поняття. Але існують менш явні речі, наприклад, поняття "чемності". Якщо пасажир з США, який подорожує другим класом, в літаку Австралійських авіаліній зайде до першого класу взяти журнал, отримає різке попередження: "Приятелю, це перший клас" замість типового роз'яснення, яке надають в Північній Америці. В такий ситуації стюард буде здивований, якщо пасажир розцінить таку поведінку як не чемну [4, с. 147]. Знання мов сприяє усвідомленню відображених в них ментальних особливостей нації, за умов оволодіння якими, можна стати носіями крос культурної грамотності [1, с. 138]. В зв'язку з цим є доцільним використання кейсів як джерела автентичного матеріалу для розвитку навичок аудіювання, читання та говоріння. Наприклад, веб-сайт <http://businesscasestudies.co.uk> містить інформацію як теоретичного характеру *Revision Theory* так і практичного характеру *Case Studies* з таких тем, як *External Environment, Finance, Marketing, Operations, People, Strategy*, тому ці матеріали можуть бути використані для роботи з студентами різних спеціальностей. Оскільки кейси мають вже готовий медіа-пакет: аудіо-файл, текст з контрольними запитаннями, глосарій, є можливість використовувати різні форми роботи, залежно від рівня підготовки студентів. Особливо привабливою для студентів формою навчання є опитувальники, які використовуються індуктивним засобом подання інформації, тому що тут поєднується навчання із задоволенням. Прикладом такого опитувальника може бути таке завдання як *Culture Quiz*. Студенти отримують опитувальник із завданнями, в яких відображені поняття, звички, традиції інших культур. До завдання додаються чотири варіанта відповіді. Наприклад, "In Japan, virtually every kind of drink is sold in public vending machines except for a) beer b) diet drinks c) already sweetened coffee d) soft drinks from U.S. companies" [4, с. 148] Студенти мають вибрати єдиний варіант відповіді і обґрунтувати свій вибір, після цього викладач або інший студент надає теоретичну інформацію стосовно даного запитання. Під час виконання такого завдання студенти позбавляються страху схибити, тому така форма роботи завжди більш ефективна. Вона також дає можливість усвідомлення своїх якостей, сімейної історії, приватної системи цінностей, свого добробуту та ін. Г. Хофстеде вказував, що виміри культур є лише основою, допомагають оцінити конкретну культуру та полегшити прийняття рішення. Запропоновані виміри не можуть передбачити поведінку окремих осіб і не враховують особливостей кожної людини [6, с. 205].

Завдяки кроскультурному інтегратору, який розробила А. К. Солодка, з'явилася можливість урізноманітнити роботу з розвитку кроскультурної компетенції. В інтеграторі також є завдання з чотирма варіантами відповіді, але використовується ситуація з повсякденного життя особистості іншої культури. Інтегратор містить індекс культурних вимірів за Г. Хофстеде, використання якої в кожній конкретній ситуації дає можливість учасникам взаємодії зрозуміти та спрогнозувати поведінку представників інших культур. Авторська комп'ютерна програма полегшує використання інтеграторів і охоплює такі країни: Австрію, Англію, Ізраїль, Італію, Китай, Росію, Сербію, США [2, с. 30-31]. Також надається інтерпретація відповідей, що дає можливість роботи індивідуально і в групах. При цьому такий вид роботи допомагає розвивати суто мовленнєві навички, а також - вміння аналізувати, обґрунтовувати, дискутувати та ін.. Для старших курсів доцільним є використання "моделювання" дослідницької діяльності: групі надається можливість стати учасниками опитувань подібних до тих, що проводили Г. Хофстеде, Ш. Шварц, К. Леві-Строс та ін. Так, наприклад, група студентів-"вчених" проводить опитування за методом Ш. Шварца, використовуючи тест цінностей, інша група виступає в якості респондентів. Звичайно, методи аналізу даних, що студенти отримують в ході дослідження значно простіші, і залежно від рівня володіння мовою та навичками математичних обчислень можуть набувати різних форм: наведені у вигляді таблиць і/або діаграми у випадку групової роботи, або подані у формі есе (аргументованого або описового

характеру) під час індивідуальної роботи. Таким чином, в період опитування студенти повинні ще опанувати й позамовну інформацію. Отже, під час такої роботи студент отримує інформацію на двох рівнях: мовному і позамовному. Досить ефективною формою самостійної роботи є презентації. Наприклад, всім студентам пропонують спрогнозувати результат взаємодії за одним загальним сценарієм, але в умовах різних культур. Студенти опрацьовують ситуації, проводять необхідні дослідження й результати подають у вигляді презентації PowerPoint. Такий вид роботи дає змогу отримати більше теоретичної інформації за обмежений проміжок часу, сприяє розвитку навичок монологічного висловлювання, аналізу та синтезу інформації.

Отже, розвиток кроскультурної компетенції необхідний для адекватного спілкування та ефективного виконання професійних завдань. Сучасний стан української освіти унеможлиблює швидке вирішення проблеми оновлення програм навчання, але існує можливість інтегрувати засоби та інструменти розвитку кроскультурної комунікації у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням та лінгвокраїнознавства.

Література

1. Дем'яненко О. Полікультурний підхід до професійно-орієнтованого навчання в умовах глобалізації вищої освіти / О. Є. Дем'яненко // Наукові записки. Філологічні науки. – 2015. – Книга 2. – С. 135-139.
2. Солodka А. Кроскультурний інтегратор / А. К. Солodka. – Миколаїв : Іліон, 2014. – С. 36
3. Fiske A.P. The four elementary forms of sociality: Framework for a united theory of social relations / A. P. Fiske // Psychological Review. – 1992. – № 99. – P. 689–732.
4. Lussier R. Human Relations in Organizations. A Skill-Building Approach / R.H. Lussier. – Irwin/ McGraw-Hill, 1996. – 560p.
5. Hall E. T. Beyond Culture. / E. Hall. – Anchor Books, 1989. – 280 p.
6. Hofstede G. Culture's consequence / G. Hofstede. – Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1980. – 279 p.
7. Oberg K. Culture Shock: Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – №7. – Pp. 177-182.
8. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. H. Schwartz // Advances in experimental social psychology. – Orlando, FL: Academic, 1992. – V.25. – Pp. 1-65.
9. Triandis H.C. Individualism and collectivism / H. C. Triandis. – Boulder, CO: Westview Press, 1995. – 268 p.
10. Tompkins D. Universalism, Particularism and cultural self-awareness: a comparison of American and Turkish university students / D. Tompkins, D. Galbraith, P. Tompkins // Journal of International Business & Cultural Studies. – 2010. – Vol. 3. – Pp. 1-25.
11. Trompenaars F. Riding the ways of Culture / F. Trompenaars, C. Hampden-Turner. – N.Y.: Free Press, 1997. – 280 p.

УДК 378.016:87'243

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА****Залеская Ю. А.**

У статті розглядаються поняття “інтенсифікація” та “інтенсивні методи навчання”. Описуються умови, необхідні для успішного впровадження інтенсивних методів в процес навчання. Крім того, обговорюється доцільність застосування методик певних вчених при навчанні студентів третього курсу навчання.

Ключові слова: інтенсифікація, самостійність, професійна компетенція.

В статье рассматриваются понятия “интенсификация” и “интенсивные методы обучения”. Описываются условия, необходимые для успешного внедрения интенсивных методов в процесс обучения. Кроме того, обсуждается целесообразность применения методик определенных ученых при обучении студентов-третьего курса обучения.

Ключевые слова: интенсификация, самостоятельность, профессиональная компетенция.

The article determines the concepts of “intensification” and “intensive teaching methods”. The conditions required for successful introducing intensive methods into education are described. Moreover, the reasonability of using the definite methods while teaching third-year students is discussed.

Key words: intensification, self-reliance, professional competence.

Изменения, стремительно происходящие в мире, в особенности ускорение научно-технического прогресса, затрагивают не только быт, бизнес, индустрию, но и образование, одну из важных сфер общества, которое на пороге нового витка своего развития старается пересмотреть приоритеты и найти ответ на вопрос: каково должно быть образование нового поколения. Однозначным является тот факт, что от образования зависит развитие общества, именно образование, по словам Б. С. Гершунского, “обладает непреходящей ценностью и по самой своей сути работает на будущее” [1]. А наше общество нуждается в конкурентоспособном специалисте с высоким уровнем общего развития, превосходящими коммуникативными способностями, умением принимать самостоятельные решения, нестандартно мыслить и адаптироваться к изменяющимся социальным и экономическим условиям. Поэтому вопрос качественного улучшения системы образования в стране непосредственно связан с разработкой более совершенных, научно обоснованных методов управления учебно-познавательной деятельностью, мобилизующих творческие способности личности.

Между тем, количество часов, отведенных в вузах на предмет “Иностранный язык”, весьма незначительно, а задачи, стоящие перед студентами в современных условиях, все более усложняются и формулируются как овладение всеми видами речевой деятельности на основе профессиональной лексики, а также овладение навыками делового общения, это требует особого подхода к самому процессу обучения иностранным языкам в сфере делового общения и разработки методики преподавания иностранного языка или “иностранного языка как языка профессионального общения” в техническом вузе, где студенты приобретают знания, умения и навыки своей будущей профессиональной деятельности, имея компетентностную мотивированность, заинтересованность в процессе обучения.

Все эти условия служат предпосылками более тщательного изучения проблемы интенсификации процесса обучения студентов технического университета иностранному языку.

Интенсификация трактуется в энциклопедическом словаре как “усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности”. Авторы педа-

гогических исследований истолковывают понятие “интенсификация обучения” отнюдь не однозначно. Так, например, Ю. К. Бабанский определяет интенсификацию как “повышение производительности труда учителя и ученика в каждую единицу времени” [1]. С. И. Архангельский пишет, что интенсификация учебного процесса применительно к высшей школе означает “повышение качества обучения и одновременное снижение временных затрат” [2]. По мнению В. В. Петрусинского, интенсификация обучения – “системное использование в учебном процессе возможностей усвоения больших объемов информации в минимальные сроки” [3].

Анализируя проблемы обучения в высшей школе Н. Ф. Талызина приходит к выводу: “таким образом стоит задача, не увеличивая сроков обучения, одновременно повысить качество обучения и увеличить объем информации, усваиваемый в процессе обучения в вузе” [4].

Несмотря на различные дефиниции понятия “интенсификация обучения”, можно отметить единство точек зрения в том, что это должно быть эффективное усвоение на продолжительное время.

Развитие интенсивных методов имеет весьма длительную историю, поскольку всегда имела потребность в утилитарно-практическом изучении иностранного языка. Начало группе интенсивных методов было положено в 60-е гг. болгарским ученым Г. Лозановым, который разработал суггестопедический метод обучения иностранному языку, а на сегодняшний день она включает следующие методы: метод активизации резервных возможностей обучаемого (Г. А. Китайгородская), эмоционально-смысловой метод (И. Ю. Шехтер), суггестопедический интегральный метод ускоренного обучения взрослых (В. В. Петрусинский), метод погружения (А. С. Плесневич), курс речевого поведения (А. А. Акишина), ритмопедия (Г. М. Бурденюк и др.), гипнопедия и др.

Названные методы направлены главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов. Интенсивные методы обучения опираются на неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности учащегося.

Для интенсивных методов обучения характерно широкое привлечение коллективных форм работы, использование суггестивных средств воздействия (авторитет, инфантилизация, двуплановость поведения, интонация и ритм, концертная псевдопассивность).

От традиционного обучения интенсивные методы обучения отличаются способами организации и проведения занятий: уделяется повышенное внимание различным формам педагогического общения, социально-психологическому климату в группе, созданию адекватной учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении языкового материала и речевом общении.

Применение интенсивных методов обучения наиболее целесообразно в условиях краткосрочного обучения языку и при установке на развитие устной речи в сжатые сроки, а именно при обучении студентов третьего курса специальности “Автомобильный транспорт”, так как на практические занятия им отведено всего лишь 36 часов на год.

Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности. Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования содержания учебного материала и методов обучения [5, с. 436].

Совершенствование содержания предполагает:

- рациональный отбор учебного материала с четким выделением в нем основной, базовой части и дополнительной, второстепенной информации; соответствующим образом должна быть выделена основная и дополнительная литература. В качестве основной литературы студентам было предложено пособие “English for the Automobile Industry”, Oxford University Press, разработанное для людей, работающих в автомобильной промышленности и нуждающихся в знании английского языка для ведения бесед разных уровней (с коллегами, клиентами, деловыми партнерами). Это учебник рекомендован британскими методистами в качестве идеального пособия для интенсивного обучения учащихся

профессиональной компетенции на уровне от pre-intermediate до intermediate. В качестве дополнительной литературы был предложен английский толковый словарь LONGMAN Dictionary of Contemporary English и несколько грамматических пособий иностранного издательства.

- перераспределение по времени учебного материала с тенденцией изложения нового учебного материала в начале занятия, когда восприятие обучаемых более активно. Учитывая то, что студенты третьего курса уже овладели основными, необходимыми им грамматическими навыками, основной акцент делается на развитие навыков профессиональной коммуникации, при этом новый материал подается порционно в первой трети занятия и в последующем закрепляется в ходе решения коммуникативных задач.

- концентрацию аудиторных занятий на начальном этапе освоения курса с целью наработки задела знаний, необходимого для плодотворной самостоятельной работы.

- рациональную дозировку учебного материала для многоуровневой проработки новой информации с учетом того, что процесс познания развивается не по линейному, а по спиральному принципу;

- обеспечение логической преемственности новой и уже усвоенной информации, активное использование нового материала для повторения и более глубокого усвоения пройденного. Первое занятие третьекурсников началось с темы "Introduction to the car", где они имели возможность продемонстрировать грамматические и коммуникативные навыки, полученные на предыдущих курсах, а также словарный запас и общие знания автотранспорта, но уже оперируя нововведенными терминами и приемами выражения своего мнения.

- экономичное и оптимальное использование каждой минуты учебного времени.

Совершенствование методов обучения обеспечивается путем:

- широкого использования коллективных форм познавательной деятельности (парная и групповая работа, ролевые и деловые игры и др.);

- выработки у преподавателя соответствующих навыков организации управления коллективной учебной деятельностью студентов;

- применения различных форм и элементов проблемного обучения;

- совершенствования навыков педагогического общения, мобилизующих творческое мышление обучаемых;

- индивидуализации обучения при работе в студенческой группе и учет личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения;

- стремления к результативности обучения и равномерному продвижению всех обучаемых в процессе познания независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальных способностей;

- использования новейших научных данных в области социальной и педагогической психологии;

- применения современных аудиовизуальных средств, ТСО, а также информационных средств обучения [5, с. 436-437]. Предложенный студентам учебник также дополнен аудиозаписями, где материал записан не в академическом формате, а отражает реальную ситуацию. Например, в качестве фоновых звуков выступает звук проезжающего мимо авто, разговор сотрудников офиса, звук падающего гаечного ключа и т.д.

Изложенные выше условия интенсификации процесса обучения можно обеспечить путем сочетания методов предложенных Г. А. Китайгородской и И. Ю. Шехтером. Специфика метода активизации резервных возможностей обучаемого (Г. А. Китайгородская) заключается в использовании тех возможностей, которые открываются при рассмотрении учебной группы как временного коллектива учащихся, осуществляющего совместную деятельность. Задача педагогов заключается в том, чтобы предложить учебному коллективу такую современную деятельность учения, которая была бы лично значимой для каждого обучаемого, сплачивала бы людей и способствовала активному формированию личности через систему взаимных межличностных отношений. Суть в том, что на занятиях студенты оказываются как бы внутри пьесы, написанной

для них и о них. Сначала повторяют ее текст за "суфлером" - преподавателем, потом им позволяется "отсебятина" - построение собственных фраз на основе затверженных структур. Но то, что кажется веселой импровизацией, на самом деле - тщательно срежиссированная и методически выверенная языковая тренировка, где каждое слово и действие несет обучающую функцию.

Метод Шехтера базируется на том положении, что любое описание языка, его структуры и закономерностей построения является вторичным, поскольку изучает уже сложившуюся и функционирующую систему. Согласно этому методу изучение английского должно начинаться с понимания смысла, а не формы. По сути, предлагается осваивать иностранный язык самым естественным способом, так же, как дети учатся говорить на родном языке, не имея еще ни малейшего представления о самом существовании грамматики.

Исходя из этого студентам было предложено, работая в парах, определить тип кузова автомобиля по картинкам, благодаря этому они смогли расслабиться и максимально активизироваться, потому что им приходилось активно дискутировать, высказывая свои мысли. Далее им необходимо было соотнести предложенные характеристики с имеющимися типами авто, при этом знания непосредственно своей специальности были крайне необходимы и важны, что побудило студентов к быстрому выполнению задания и усилению интереса к изучаемому материалу. В заключение перед учащимися была поставлена следующая задача: *Какой тип машины Вы бы порекомендовали этому человеку?* Для выполнения этого задания студенты разделились на мини-группы (2-3 человека), один из них был опытным продавцом автомобилей, остальные клиентами. Так как клиенты были разнообразными (и богатый бизнесмен, и начинающий клерк, и мать с тремя детьми, и амбициозная молодая пара и т.д.), студентам было необходимо не только задавать и отвечать на вопросы, но и манерами, жестами, интонацией, поведением показать типаж клиента, а продавцу соответственно продемонстрировать свое умение найти подход к каждому клиенту. Студенты получили массу положительных эмоций, потому что они создавали свой образ, вспоминая любимых героев, интересные фразы из фильмов и песен, поэтому они не боялись говорить на иностранном языке, не боялись сделать ошибку, потому что ее можно было обыграть, а потому отлично справились с основной своей задачей – развили умение характеризовать автомобиль, применяя профессиональную лексику, аргументировать свою точку зрения, опровергать мнение оппонента.

Подводя итог всему сказанному, мы хотели бы подчеркнуть, что интенсификация обучения иностранному языку в условиях технического университета представляется актуальным направлением образования в современном обществе. Процесс интенсификации будет успешным при использовании активных методов, форм и средств обучения, формировании устойчивой мотивации, создании оптимальной педагогической среды, стимулирующей познавательную деятельность, активность и самостоятельность студентов, использовании игровой деятельности как фактора повышения мотивации к учению, творческом подходе к процессу обучения.

Литература

1. Архангельский С. И. Некоторые новые задачи высшей школы и требования к педагогическому мастерству / С. И. Архангельский. – М.: Наука, 1976. – 294 с.
2. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. В кн.: Избранные педагогические труды/ Сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня: Сб. ст. / МГУ им. М. В. Ломоносова, Центр интенсивного обучения иностранным языкам / Отв. ред. Г. А. = Китайгородская. – М.: Изд-во НОЦ "Школа Китайгородской", 1997. – 157 с.
4. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. Пособие.-2-е изд., испр. и доп./ Отв. ред. Г. А. Китайгородская. – М.: Высш. шк., 1986. – 103с.
5. Методы обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] – Режим доступа до джерела:
<http://www.bdc63.ru/methods>

6. Петрусинский В. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения/ В. В. Петрусинский. – М.: Высш.шк., 1987. – 192 с.
7. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах/ Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 576 с.
8. Талызина Н. Ф. Актуальные проблемы обучения в высшей школе/ Н. Ф. Талызина. – Воронеж: ВГУ, 1974. – С. 57-68.

УДК 811.112.2

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (DAZ)

Karpenkova N. Ju.

У статті визначається статус німецької мови як другої мови. Дається порівняння німецької як другої мови і німецької як другої іноземної мови. Розглядається інтенсифікація процесу навчання на основі знань першої мови. Визначаються комунікативні цілі вивчення німецької мови як другої і як другої іноземної.

Ключові слова: друга іноземна мова, інтенсифікація, міжкультурна комунікація, засвоєння мови.

В статье определяется статус немецкого языка как второго языка. Дается сравнение немецкого как второго языка и немецкого как второго иностранного языка. Рассматривается интенсификация процесса обучения на основе знаний первого языка. Обозначаются коммуникативные цели обучения немецкому языку как второму и как второму иностранному.

Ключевые слова: второй иностранный язык, интенсификация, межкультурная коммуникация, усвоение языка.

In the article the status of the German language as the second one is determined. There is a comparison of the German language as the second one and as the second foreign one. The intensification of the process of learning on the base of the first language is considered. The communicative goals of learning German as the second language and as the second foreign one are determined.

Key words: the second foreign language, intensification, intercultural communication, language acquisition.

Deutschland ist - schon durch seine geographische Lage - Zentrum von Wanderungsbewegungen. Insgesamt leben zurzeit ca. 7,3 Millionen Menschen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Das sind knapp 10% der Bevölkerung. Mit dieser Dimension ist auch in Zukunft zu rechnen [2].

Die höchsten Ausländeranteile haben die Stadtstaaten Hamburg, Bremen und Berlin sowie die Bundesländer Hessen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen.

Diese multiethnische Bevölkerungsstruktur zeigt sich auch in der Schule, wobei der Großteil der Schülerinnen mit einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit aus Europa (81%, davon 16% aus EU-Ländern und 65% aus anderen europäischen Ländern) und 12% aus Asien kommt. Die größte Gruppe bilden Schülerinnen aus der Türkei (knapp 45%), gefolgt von Jugoslawien (7,5%), Italien (7,4%), Griechenland (3,5%), Kroatien (2,2%), Bosnien-Herzegowina (2,1%), Polen und der Russischen Föderation (je 2%) [1]. Für die Schulen bedeutet das, dass etwa jeder 10. Schüler an deutschen Schulen eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit hat, hinzukommen Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien und eingebürgerte Kinder, sodass der Anteil der Schülerinnen mit Migrationshintergrund insgesamt erheblich höher liegt.

Wie verläuft der Zweitspracherwerb? Welche Faktoren beeinflussen ihn, und welche Phasen sind während dieses Prozesses auszumachen?

Der Zweitspracherwerb basiert auf der Ausbildung von Lernaltersprachen. Diese sind nicht einfach eine Teilmenge der Zielsprache, sondern enthalten auch Sprachformen, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache Vorkommen. Im Verlauf des Zweitspracherwerbs entsteht eine immer größere Deckung zwischen Lernaltersprache und Zielsprache.

Dieser charakteristische Verlauf des Spracherwerbs legt eine wohlwollende, offene Haltung seitens der Lehrkräfte nahe, so zum Beispiel eine gewisse Toleranz gegenüber Normverstößen, von "Fehlern", die auf dem Weg zur Zielsprache unvermeidbar auftreten. Oder auch Sensibilität für "schweigende" Lernende, die sich

in einer rezeptiven Phase des Zweitspracherwerbs befinden, um "in Ruhe" neue Erkenntnisse über die Zielsprache zu sammeln.

Der Erfolg des Zweitspracherwerbs hängt von internen und externen Faktoren ab: die Lernmotivation wird bestimmt durch die soziale und schulische Integration, durch kommunikative Bedürfnisse und Notwendigkeiten, ggf. auch durch den Aufenthaltsstatus, die kulturelle Disposition und Erziehung in der Familie, aber auch durch die besuchten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen.

Der Zugang hängt von dem Kontakt zur Zweitsprache und den kommunikativen Möglichkeiten ab. Besondere Bedeutung haben demzufolge das Wohnungsfeld, das schulische Umfeld, die Freizeit- und Begegnungsmöglichkeiten sowie die Mediennutzung. Ist diese Sprachumgebung erstsprachlich geprägt, so wirkt dies hemmend auf den Zweitspracherwerb. Entscheidend ist allerdings nicht nur die Menge, sondern auch die Qualität des zweitsprachlichen Inputs und die Qualität der Interaktion mit Sprechern des Deutschen.

Das Tempo des Zweitspracherwerbs hängt v.a. von den genannten externen Faktoren (Antrieb und Zugang) ab. DaZ-Förderung sollte daher versuchen, ungünstige Bedingungen für den Zweitspracherwerb auszugleichen. So wirkt es unterstützend, wenn den Kindern über die Schule hinaus zusätzliche Kontakte in der Zweitsprache eröffnet werden. Denn erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten bedeuten nicht nur sprachliches Training, sondern können auch das emotionale Verhältnis der Kinder zu ihrer Zweitsprache positiv beeinflussen.

Sprachvermögen bezieht sich auf das verfügbare Wissen über Sprache/n und hängt von der Lernerbiografie ab. Dabei spielt der erreichte Stand - v.a. die Begriffsbildung - in der Erstsprache und der Grad des Schriftspracherwerbs in der Erst- ggf. auch in der Zweitsprache eine große Rolle. Das Alter, in dem Lernende der Zweitsprache zum ersten Mal begegnen, sowie die bereits gemachten Spracherwerbserfahrungen prägen Sprachlernstrategien, welche zum Erwerb der Zweitsprache genutzt werden können. Während diese psychogenen Faktoren für alle Kinder gleich sind, bestimmen die externen Faktoren, wie gut und eventuell auch wie schnell diese Sprache gelernt wird. Daher kann der Zweitspracherwerb individuell sehr verschieden ablaufen.

Welche Bedeutung hat die Erstsprache?

Die Erstsprache hat eine wichtige Sozialisationsfunktion und ist meist die Sprache, in der metasprachliche Fähigkeiten ausgebildet werden. Deshalb sind die Erstsprachen der DaZ-Kinder auch in der Schule zu akzeptieren und positiv zu unterstützen. Sie haben im Rahmen der zweisprachigen Erziehung einen eigenständigen Stellenwert und sollten nicht auf die Funktion von Hilfssprachen für den Erwerb der Zweitsprache reduziert werden. Auch im DaZ-Unterricht dürfen die Kinder nicht auf ihre Zweitsprache reduziert werden, sondern sind als Kinder mit zwei Sprachen ernst zu nehmen.

Betrachtet man die Bedeutung der Erstsprache im Hinblick auf den Erwerb einer Zweitsprache, so gibt es durchaus unterschiedliche Auffassungen, und zwar erstens in Bezug auf den Einfluss der Erstsprache auf den Prozess des Zweitspracherwerbs generell, zweitens hinsichtlich der optimalen Organisation der Förderung beider Sprachen. Aussagen über die Relevanz der Erstsprache für den Erwerb einer Zweitsprache führen in der Debatte um die Spracherziehung von DaZ-Kindern immer wieder dazu, bildungspolitische Entscheidungen für den Erhalt und die schulische Förderung der Erstsprache zu begründen. So wurde lange Zeit davon ausgegangen, dass die Erstsprache stabilisiert werden muss, bevor der Erwerb einer Zweitsprache einsetzen kann [3, S. 1165]. Mittlerweile wird dagegen ein möglichst früh beginnender Doppelspracherwerb empfohlen [3, S. 1166].

Auch Linguisten, die der Ansicht sind, dass die altersentsprechende Ausbildung der Erstsprache keine Voraussetzung für den Erwerb einer Zweitsprache darstellt, sind nicht zwangsläufig gegen eine zweisprachige Erziehung. Allerdings plädieren sie für eine Sprachentrennung, d.h. dass die Kinder nur in bestimmten Situationen oder mit bestimmten Personen konsequent die eine oder die andere Sprache sprechen. Sie legen keinen Wert auf eine verzahnte Vermittlung beider Sprachen, sondern plädieren für eine nebeneinander verlaufende zweisprachige Erziehung. Das Prinzip der koordinierten zweisprachigen Erziehung wird in vielen Kindergärten und Schulen

mit bilingualen Gruppen und dem Ziel einer zweisprachigen Erziehung für alle Kinder erfolgreich angewendet. Wichtig ist in diesem Konzept, beiden Sprachen ihren eigenen Stellenwert einzuräumen und sie gleichberechtigt zu fördern [4, S. 11].

In Konzepten zweisprachiger Erziehung werden sinnvollerweise je eigene Unterrichtskonzepte für die Erst- und Zweitsprache entwickelt (z.B. an der Staatlichen Europa-Schule Berlin oder der Bilingualen Grundschule in Hamburg) [5, S. 100]. Dort kommt der DaZ- bzw. der partnersprachliche Unterricht in Deutsch für DaZ-Kinder nicht in Verdacht, die Erstsprache zu ignorieren oder darauf hinzuwirken, dass die Kinder sie "verlieren".

Deutsch als Zweitsprache = Deutsch als Fremdsprache?

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung; Deutsch als Fremdsprache (DaF) dagegen auf die entsprechende Situation im Ausland, d.h. in nicht-deutschsprachiger Umgebung.

Fremdspracherwerb findet vorwiegend gesteuert und in Lerngruppen statt, die in der Regel über eine gemeinsame Erstsprache verfügen und diese im Unterricht auch verwenden.

Zweitspracherwerb verläuft hingegen vorwiegend ungesteuert. Der DaZ-Unterricht übernimmt die Aufgabe der Synchronisation ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse. Er findet zumeist in heterogenen Lerngruppen statt: Die Kinder sprechen Deutsch auf stark differierenden Niveaus und vertreten viele unterschiedliche Erstsprachen, die daher in der Regel nicht zur direkten und metasprachlichen Verständigung genutzt werden können.

Meist ist DaZ-Unterricht (im Unterschied zum Fremdsprachenunterricht) zielsprachiger Unterricht. Hinzu kommt, dass die betroffenen Schüler nicht nur DaZ-Unterricht haben, um Deutsch zu lernen, sondern von Anfang an in allen Fächern in dieser Sprache unterrichtet werden. Dadurch muss DaZ eine enge Verbindung von Sprach- und Sachlernen eingehen, die idealerweise in zwei Richtungen zu realisieren ist: Der spezifische DaZ-Unterricht sollte mit fachlichen Inhalten verzahnt werden; Gleichzeitig sollte der allgemeine Unterricht DaZ-didaktische Elemente beinhalten.

Funktion des Deutschen:

DaZ – Deutsch als Zweitsprache: Deutsch ist die Kommunikations- und Unterrichtssprache in allen Fächern. Deutsch ist obligatorisch. Der Zweitspracherwerb ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und gesellschaftliche Integration.

DaF – Deutsch als Fremdsprache: Die Umgebung ist nicht deutschsprachig. Deutsch wird primär nur im Fremdsprachenunterricht gesprochen. Deutsch ist in aller Regel ein gewähltes Fach. Fremdspracherwerb verbessert die Berufschancen, ermöglicht frei gewählte Kommunikation im Kontext von Reisen etc.

Spracherwerbssituation:

DaZ – Deutsch als Zweitsprache: Der Sprachstand in der Erstsprache ist sozialisationsbedingt (abhängig von Familie, Umgebung etc.) und nicht immer, altersgemäß ausgebildet. Prozess und Stand des Zweitspracherwerbs sind ebenfalls sozialisationsbedingt; "Sprachbad" als Erwerbskontext. DaZ ist auch Sozialisationsprache. Der Zweitspracherwerb beginnt in der Regel bereits im Vorschulalter.

DaF – Deutsch als Fremdsprache: Der Sprachstand in der Erstsprache ist altersgemäß (und sozialisationsbedingt) ausgebildet. Prozess und Stand des Fremdspracherwerbs sind unterrichtsabhängig; Gesteuerte Erwerbssituation. DaF ist "nur" eine Unterrichtssprache. Beginn des Fremdspracherwerbs in der Regel erst im Alter von 8-10 Jahren.

Lernsituation:

DaZ – Deutsch als Zweitsprache: Lernerschwernisse aufgrund psychosozialer Bedingungen v.a. bei Seiteneinsteigern. Die Erstsprachen werden in der Schule nicht als Unterrichtssprache genutzt.

DaF – Deutsch als Fremdsprache: Weitgehende Übereinstimmung zwischen häuslichem und schulischem Umfeld. Die Erstsprache steht auch im DaF-Unterricht zur Verfügung und ist i.d.R. auch Unterrichtssprache.

Rahmenbedingungen:

DaZ – Deutsch als Zweitsprache: Keine verbindliche Ausbildung der Lehrkräfte
Bislang kaum Berücksichtigung der DaZ-Lernenden in den Rahmenplänen und
Lehrwerken. DaZ-Rahmenpläne und -Lehrwerke sind i.d.R. nicht auf den
Fachunterricht abgestimmt.

DaF – Deutsch als Fremdsprache: Fundierte Ausbildung der Lehrkräfte
Rahmenpläne und Lehrwerke sind angepasst an das Alter und den Erwerbsprozess.

Die DaZ-Schülerinnen wachsen in aller Regel mit zwei oder mehr Sprachen
auf. Sie kommen mit - unterschiedlich ausgeprägten – multilingualen
Sprachkompetenzen in die Schule. Damit besitzen sie Schlüsselkompetenzen, die in
einer globalisierten Welt und in einem vereinten Europa eine große Rolle spielen.

Literatur

1. Мутовкина Л. Перепись населения Германии: такого не ожидал никто
[Электронный ресурс] / Л. Мутовкина // Deutsch online. - 2013. – 17 июня. – Режим
доступа:

<http://www.de-online.ru/news/2013-06-17-149.html>

2. Ромашенко С. В Германии вступил в силу новый миграционный закон
[Электронный ресурс] / С. Ромашенко // DW. - 2015. – 24 октября. – Режим доступа:

<http://www.dw.com/ru/a-18802990.html>

3. Portmann-Tselikas P. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache // Berlin: Ein
internationales Handbuch.— 2010. – S. 1165-1166.

4. Rösch H. Deutsch als Zweitsprache = Deutsch als Fremdsprache? // Hannover:
Deutsch als Zweitsprache.– 2003. – S. 10-12.

5. Rösch H. Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht // Hannover: Deutsch
als Zweitsprache.– 2003. – S. 91-110.

УДК 371.126

СТАНОВЛЕННЯ ЛЕКЦІЙНОГО МЕТОДУ В АНГЛІЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Кіщенко Ю. В.

У статті аналізується історія розвитку й місце лекційного методу навчання в вищих навчальних закладах Англії та Уельсу, які націлені на професійну підготовку педагогічних кадрів.

Ключові слова: метод навчання, система навчання, комплексна інтеграція, педагогічні технології.

В статье анализируются история развития и место лекционного метода преподавания в высших учебных заведениях Англии и Уэльса, которые нацелены на профессиональную подготовку педагогических кадров.

Ключевые слова: метод обучения, система обучения, комплексная интеграция, педагогические технологии.

The article gives a profound analysis of the evolution and place of the lecture as a method of education in universities of England and Wales that train future teachers.

Key words: method of education, the system of education, complex integration, educational technologies.

Безпосереднє спостереження за процесом професійної підготовки майбутніх учителів у вузах Англії та Уельсу разом з аналізом навчально-методичних матеріалів і наукової літератури дає можливість простежити історію розвитку й становлення методів навчання у вишах Великобританії, націлених на підготовку педагогічних кадрів.

В англійській педагогіці поняття "метод навчання" розглядається й розуміється дуже широко. Його можна трактувати і як засіб передачі знань учням, і як форму організації навчального процесу, і як спосіб роботи викладача й студентів.

Фактично, аналізуючи англійську вищу освіту, можна говорити про дві сформовані методичні системи навчання: першу, де основу складають лекції, а семінари, тьюторські й групові заняття є допоміжними формами навчання; другу, де основне навчання здійснюється за допомогою тьюторських занять, а лекції і семінарські заняття розглядаються як допоміжні форми навчання.

Зазначимо, що лекційний метод є традиційним в англійській системі вищої освіти, він застосовувався ще в перших середньовічних університетах і вважається основним методом навчання в сучасних англійських вузах.

Проблема вибору методів навчання знаходиться в прямій залежності від соціально-політичних умов і фінансового стану англійських університетів. Тому найстаріші університети "обрали" систему навчання, основу якої складають тьюторські заняття, а Уельський університет і "провінційні" університети – систему, основу якої складають лекції.

Аналіз навчальних програм університету Де Монтфорт (Центральна Англія, м. Бедфорд) виявив, що цей навчальний заклад, як і багато інших вишів Англії та Уельсу, зорієнтований на інтеграцію навчальних дисциплін. Цей рівень інтеграції можна простежити й у практиці українських вузів.

Установлюючи цю загальну для педагогічної освіти Великобританії та України тенденцію, варто підкреслити, що в англійській практиці виявляється якісно інший рівень інтеграції – комплексний. Для нього є характерними три кола проблем. З одного боку – це пошуки шляхів забезпечення діючої системи органічних зв'язків між навчальними предметами як усередині окремих циклів дисциплін (педагогічного і соціального), так і між ними. При цьому вдосконалюється система знань про педагогічну діяльність, її цілі, способи, засоби й умови.

Великий акцент робиться на вивченні науково-теоретичних засад педагогічних технологій (так звана "теорія-в-дії"). З іншого боку, йде пошук взаємозв'язків між різними видами навчальної діяльності студентів для оволодіння всіма істотними сторонами майбутньої професійної діяльності вчителя. Тобто, мова йде про організацію практичного досвіду студентів з високим рівнем готовності до професійної праці. Цей рівень можна умовно назвати стратегічним, тому що він припускає формування таких професійних якостей особистості вчителя, як високорозвинені пізнавальні вміння, вміння самоаналізу процесу та результатів діяльності, комунікативна компетентність тощо. Третє коло проблем пов'язане із забезпеченням органічних взаємозв'язків між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя, що в цілому асоціюється з дослідницько-орієнтованим навчанням.

З усіх форм навчання лекція має найтривалішу історію. Її виникнення відносять до V століття до нашої ери. В філософських школах античної Греції лекція була основним методом навчання. За формою вона була добре підготовленою театральною виставою, що могла прийняти форму бесіди тьютора з аудиторією.

Однак, тільки з виникненням перших університетів, у тому числі Оксфордського й Кембриджського, можна говорити про лекцію як форму навчання. Але в університетських лекціях жива бесіда поступилася місцем читанню та інтерпретації професорами книг загальновідомих авторів. Нерідко студенти записували лекційний матеріал під диктовку. Пояснити це можна деякими існуючими на той час технічними причинами, а саме – відсутністю друкованого матеріалу.

Довгий час лекційна система англійської вищої школи представляла собою схему "лекція + іспит". Оскільки іспит було неможливо успішно скласти, не відвідаючи лекцій, то цілком очевидно, що в вищезгаданій схемі провідне місце в процесі підготовки студентів відводилося лекції.

Протягом всього свого існування лекційний метод зазнавав різкої критики з боку англійських викладачів, студентів, педагогічної громадськості. Критикувався сам метод, кількість лекцій, манера їх читання.

На думку англійського письменника Олдоса Хакслі, на слова якого посиляються й сьогодні, лекція як метод навчання відноситься до тих часів, коли ще не було винайдене друкарство, коли книги цінувалися на вагу золота; дешево друкарство радикально змінило ситуацію; лекція – це анахронізм, якого давно пора позбутися [3].

Починаючи з 20-х р.р. XX сторіччя, лекційна система неодноразово розглядалася й зазнавала критики в доповідях Університетського стипендіального комітету Великобританії. В одній із доповідей за період з 1929-30 р.р. по 1934-1935 р.р. відзначалося, що ефективність лекційної системи є предметом обговорення й буде залишатися ним протягом існування університетів.

Доповідь констатувала той факт, що лекція в усіх університетах і коледжах є основною формою навчання, й тому їй відводиться значне місце в навчальному процесі. Критики зазнала обов'язковість відвідування лекцій як умова допуску до іспитів на одержання ступеня. Комітет висловив думку про те, що лекцій могло б бути менше, якщо ширше використовувати семінар або тьюторську систему [7, с. 20].

Доповідь про університетську освіту за 1935-1947 р.р. підкреслює необхідність підвищення рівня читання лекцій, а також проведення експериментів у галузі університетських методів навчання.

У лекційного методу навчання були й свої прихильники. Одним із них після другої світової війни (40-і р.р. XX ст.) є автор роботи "Червоноцегляний університет" Брюс Траскот. Він був проти скасування обов'язкового відвідування лекцій і вважав, що студенти повинні відвідувати всі лекції [6]. Брюс Траскот відкидав розподіл лекційного стилю на академічний і популярний, оскільки він бачив основне достоїнство лекційного методу не тільки в емоційному впливі на аудиторію, а й у його здатності надати лекції узагальнюючий характер: "Лектор знає з досвіду, що він може безболісно опустити й де звернутися до книг, що він може викласти швидко, а де він повинен диктувати й пояснювати, де він має

повторювати й підсумовувати й навіть, у лекціях менш формальних, де йому варто викладати матеріал у формі питань і відповідей" [6].

Таким чином, маємо аргументоване позитивне ставлення до лекційного методу як до такого, що має цілу низку достоїнств і виконує важливі освітні функції.

У 60-і р.р. ХХ століття дискусія про ставлення до лекції продовжується. Аналізуючи доповідь комісії Роббінза про вищу освіту Великобританії, можна знайти критичну оцінку такому стану речей, коли велика частина навчального часу відводиться лекціям: з 10-11 годин на тиждень 6-8 годин припадає на лекції. Незважаючи на це, комісія Роббінза не поділила точки зору про те, що лекція є застарілим методом. "Ми вважаємо, - говорить в доповіді, - що добре спланована й добре прочитана серія лекцій може надати відчуття пропорції та емпізи, чого бракує тьюторським дискусіям і семінарам, де навчання ... може часто збиватися з наміченого шляху. Вона повинна дати студентам варіації того, що вони знаходять у своїх підручниках, і ... бути джерелом стимулу й натхнення" [2, с. 187].

У 1963 р. ще один документ проаналізував лекційну систему англійських університетів. Це була доповідь комісії Хейла про методи навчання в вузах. У доповіді відзначені такі переваги лекційного методу, як цінність лекції для вступу до предмета; необхідність у лекціях у випадках відсутності книг або, навпаки, якщо інформація є надлишковою; здатність лекції пробудити критичне ставлення з боку студентів; вплив особистості лектора на аудиторію [1].

Результати аналізу офіційних документів показують, що комісії з університетської освіти у Великобританії, й особливо комісія Хейла, схвалювали лекційний метод, хоча й критикували непропорційно велику кількість лекційних годин у навчальних планах англійських вузів.

Роботи, які були присвячені лекційному методу й вийшли після доповідей Роббінза і Хейла, не містять будь-яких принципово нових положень. Як і колись, у спробах довести непридатність лекції як методу навчання в сучасних умовах є часті посилання на авторитети вчених і педагогів, які висловилися в свій час проти лекцій. Чимало доводів наводиться й на захист лекційного методу.

Особливо цікавим є критичне ставлення до лекції як до методу навчання з боку англійського студентства. Ця критика зводиться до того, що лекція не вирішує проблем, які виникають у процесі роботи, що багато лекцій містять матеріал, який можна знайти в підручниках та інтернеті, що рівень лекцій є низьким, що лекція не забезпечує особистого контакту студентів з викладачем. Англійські студенти пропонують переглянути лекційну систему з наступних позицій: частина матеріалу інформаційного характеру повинна бути вилученою з лекційних курсів; за рахунок скорочення загального числа лекцій має збільшитися кількість годин, які можуть відводитися на групові, семінарські, тьюторські заняття й самостійну роботу; рівень читання лекцій повинен стати значно вищим. Студенти заперечують проти вимоги обов'язкового відвідування лекцій. Однак вони цілком не заперечують щодо значення лекції як одного із засобів, який задає загальний напрямок у розвитку предмета.

Одну з найбільш серйозних спроб систематизувати лекційний метод навчання представляє класифікація, запропонована Дж. Брауном, М. Бахтаром і М. Янгменом (Ноттингемський університет) [5, с.78]. Вони вводять поняття "усних" лекцій (*oral lectures*) або, як іноді їх називають, "інформативних". Вони носять характер монологічної форми послідовного викладу навчального матеріалу. Читання таких лекцій, як правило, проводиться з фундаментальних розділів науки, коли розглядаються лише найскладніші питання або матеріали, відсутні в підручниках. Уважається, що весь інший матеріал повинен вивчатися студентами самостійно.

Однією з найбільш модернізованих різновидів лекційного методу, орієнтованого на вирішення проблемних ситуацій, є "ілюстративна" лекція (*exemplary lecture*). Викладаючи навчальний матеріал, лектор прагне проілюструвати власні судження, міркування й узагальнення на конкретних фактах, логічно підводячи студентів до вирішення поставлених проблемних завдань. У ході

самої лекції або наприкінці її студентам можуть бути задані питання з метою з'ясування розуміння матеріалу, що викладався. Такі мікродискусії запобігають монотонності, що веде до стомлення студентів і зниження їх пізнавальної активності.

В останнє десятиріччя широкого поширення одержали комп'ютерні лекції, які можна прослуховувати навіть у канікулярний час. У багатьох університетах застосовується поширення демонстраційних матеріалів лекцій, хоча це не звільняє студентів від необхідності робити на лекції власні записи. Матеріали такого роду містять формули, таблиці, фактичні й статистичні дані, бібліографічну інформацію.

У деяких вузах має місце практика розповсюдження короткого змісту лекцій або їх повного тексту. Аргументація в цьому випадку є такою, що наявність тексту лекції звільняє студента від конспектування й надає йому можливості сконцентруватися на почутому.

Таким чином, дані дослідження лекційного методу дозволяють зробити наступний висновок: емпіричний характер багатьох досліджень, а також відсутність цілісного дидактичного підходу при розробці зазначених проблем значно знижує пізнавальну цінність лекційного методу. Однак деякі позитивні моменти проблемної лекції, спрямованої на розвиток творчої і розумової активності, поєднання монологічної і діалогічної форм лекційного методу навчання, висока якість підготовки лекторів, наявність друкованих і демонстраційних дидактичних матеріалів мають важливе значення для підготовки фахівців-професіоналів високої кваліфікації.

Англійськими дослідниками нерідко висловлюється думка про те, що наразі стає неефективною передача традиційним лекційним методом знань, що можуть бути засвоєні за допомогою книги, програмованого тексту або комп'ютеру. Більшість дослідників визнає, що якими б не були недоліки лекційної системи, яким би змінам вона не піддавалася, в силу певних причин лекційний метод виживе.

Усе, викладене вище, дозволяє зробити висновок про те, що у Великобританії дотепер не вироблено однозначного ставлення до лекції як до методу навчання в вузах. Аналіз змісту процесу навчання в англійській системі вищої освіти дозволяє вказати на консервативність лекції, що зберігається як одна з основних організаційних форм навчання.

Література

1. Committee on Higher Education / Higher education. - London: HMSO, 1963. – Appendix 1, part 2.
2. DES. Higher education (The Robbins Report) / DES. – London: HMSO, 1963. – 126 p.
3. Huxley A. Proper studies / A. Huxley. – London, 2007. – 248 p.
4. Primary PGCE course handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 2014. – 81 p.
5. The European curriculum awards scheme – United Kingdom. – Council of Europe Publishing, 1997. – 80 p.
6. Trascot Bruce. Redbrick university / Bruce Trascot. – London, 1944. – P. 90.
7. University Grants Committee. University development 1934-47. – London, 1948. – 320 p.

УДК 373.167.1

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ КОРПУСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Колкунова В. В.

У статті обґрунтовано методичні засади використання лінгвістичного корпусу для формування іншомовних лексичних навичок студентів-філологів. Ключові слова: корпусна лінгвістика, лінгвістичний корпус, лексична навичка, колокаційна компетентність.

В статье представлены методические основания использования лингвистического корпуса для формирования иноязычных лексических навыков студентов-филологов.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, лингвистический корпус, лексический навык, коллокационная компетентность.

The article presents a didactic explanation of language corpus use to develop students' lexical skills in a foreign language.

Key words: corpus linguistics, a language corpus, lexical skill, collocational competence.

Корпусна лінгвістика як розділ комп'ютерної лінгвістики, яка розробляє загальні принципи побудови та використання лінгвістичних (текстових, мовних) корпусів з використанням комп'ютерних технологій, відкриває нові можливості для вдосконалення системи навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі. Використання лінгводидактичного потенціалу текстового корпусу для формування іншомовних лексичних навичок студентів-філологів є актуальним питанням вітчизняної методики навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі, що пояснюється необхідністю вирішення протиріччя між наявністю значної кількості мовних корпусів і недостатнім рівнем дослідження способів їх використання для вирішення конкретних методичних завдань. Лінгвістичний корпус є потужним дидактичним інструментом, про що свідчить значна кількість праць зарубіжної корпусної лінгвістики й лінгводидактики (О. Горіна [2], Дж. Ліч [10], О. Нагель [6], А. О'Кіфі [13], Дж. Сінклер [9], П. Сисоєв [7]). Серед вітчизняних досліджень із цієї галузі необхідно відзначити праці О. Демської [3], Г. Дідук-Ступ'як [4], В. Жуковської [5].

Метою статті є обґрунтування методичних засад використання лінгвістичного корпусу для формування іншомовних лексичних навичок студентів-філологів. Реалізація мети статті передбачає вирішення таких завдань, як аналіз лінгводидактичних можливостей текстового корпусу та з'ясування змісту формування іншомовних лексичних навичок студентів-філологів у контексті корпусної лінгвістики.

Проаналізувавши дослідження з використання текстового корпусу як засобу навчання мови та джерела навчального мовного матеріалу, маємо підстави стверджувати, що текстовий корпус дає змогу комплексно реалізувати переваги традиційних методичних підходів до формування іншомовних лексичних навичок студентів, використавши їх у контексті проблемного навчання та навчання на основі даних.

На відміну від поширеного репродуктивного підходу, дидактична сутність якого полягає в пасивному отриманні навчальної інформації, проблемний підхід уможливує активізувати мовленнєву діяльність студентів у процесі формування мовних навичок та розвитку мовленнєвих умінь, оскільки студенти перетворюються на активних дослідників мовних правил і закономірностей. Крім того, такий підхід створює сприятливі умови для стимулювання самоосвіти студентів. Навчання на основі даних (data-driven learning), у свою чергу, доповнює та розширює можливості проблемного навчання, зробивши акцент на джерелі інформації – лінгвістичному корпусі [11]. Крім того, навчання на основі даних

засноване на значному емпіричному підтвердженні того, що студенти можуть набагато ефективніше вивчати мову, коли в процесі навчання заохочується використання моделі “спостерігай – припускай – експериментуй” (*observe – hypothesize – experiment model*), тобто коли вони мають можливість робити власні висновки щодо значення слів, фраз, граматичних правил на основі автентичного мовного матеріалу [6].

Крім зазначених вище підходів, використання текстового корпусу для навчання іноземної мови, взагалі, та формування лексичних навичок, зокрема, неможливе без урахування корпусного підходу до дослідження мови. Корпусна лінгвістика пропонує власний підхід до виокремлення лексичних одиниць мови, що не може не впливати на вибір одиниць навчання лексики.

Актуальним для корпусної лінгвістики є виокремлення таких одиниць дослідження, як чанки, колокації та колігації. Чанками називають вирази, що складаються з ланцюжків слів, які часто використовуються разом, наприклад: *in my opinion, to cut the long story short, by the way, once upon a time, to read cover to cover*. Під чанками також розуміють заздалегідь сконструйовані заготовки (*prefabricated chunks*), які зберігаються в пам'яті носіїв мови як готові, економічні й ефективні способи висловлення певної ідеї. Реципієнт при цьому може сприймати такий чанк як спонтанне мовне утворення. Ці комбінації слів можуть бути проаналізовані з точки зору граматики, оскільки їх структура прозора та підпорядкована традиційним правилам [13, с. 99].

О.Горіна запропонувала використовувати поняття “лексичний чанк” і трактувати його як узагальнений термін, який містить усі інші терміни, якими позначаються сполучення слів у методичній літературі: заздалегідь заготовлені фрази, лексичні вирази, трафаретні фрази, кліше, сталі вирази тощо. На її думку, це поняття введено в методику навчання мов доцільно й повністю обґрунтовано, оскільки такі сполучення слів не мають конструюватися за правилами – їх необхідно запам'ятовувати повністю, водночас формуючи необхідні навички подальшого корегування виразу для конкретного контексту (навичка колігаційної правки). Наявність значної кількості таких готових виразів, на її думку, позбавляє студента від безперервного конструювання і неминучих граматичних помилок, оскільки кількість виконуваних операцій скорочується [2, с. 68-70].

Крім поняття чанків, корпусна лінгвістика оперує такими термінами, як колокація та колігація.

Колокація – лексико-фразеологічно обумовлена сполучуваність слів у мовленні як реалізація їх полісемії [1, с. 194]. Виокремлення поняття колокації пов'язано, зокрема, з таким фактом, що використання певних лексичних одиниць у мовленні детерміновано не тільки граматиною, але й контекстом, що зумовлює, наприклад, вибір різних еквівалентів для перекладу словосполучень *сильна людина* та *сильний дощ* як *a strong man and heavy rain*. Найчастішими колокаціями прикметника *heavy* є іменники *metal, cream, rain, equipment, lifting, weapons, burden, industry, drinking, snow*; прикметник *strong*, у свою чергу, найчастіше сполучується з такими іменниками, як *sense, support, evidence, case, feelings, relationship, winds, family, opposition*.

Колігація – морфосинтаксично обумовлена сполучуваність слів у мовленні як реалізація їх полісемії [1, с. 194]. Термін “колігація” стосується граматичних ознак сполучення слів, на відміну від колокації, коли розглядаються тільки відносини між окремими лексичними елементами. Колігація, таким чином, є реалізацією граматичних можливостей, передбачуваних граматичною системою певної мови, що характеризуються регулярною відтворюваністю. Як приклад можна навести сполучуваність дієслова *fall* з прийменниками *in* та *into* та іменниками: *fall in love, line, step, battle, value, sheets, price, lust, combat, action, sync; fall into bed, disrepair, disuse, conversation, disfavor, poverty, disrepute, debt, chaos*.

Проаналізувавши сучасні погляди на лексичну систему англійської мови у світлі корпусних досліджень, О. Горіна дійшла висновку, що з методичної точки зору доцільно виокремити корпусну одиницю навчання лексики – лексико-граматичний комплекс, який поєднує наведені вище лексичні групи як комунікативно-значущі лексико-граматичні єдності, що виділяються на рівні лінгвістичного корпусу [2, с. 87].

У контексті викладеного вище, вважаємо за необхідне оновити зміст навчально-методичної роботи з формування іншомовних лексичних навичок студентів-філологів, звернувши особливу увагу на вивчення лексико-граматичних комплексів за допомогою автентичного матеріалу лінгвістичного корпусу. Уміння правильно конструювати та вживати такі лексико-граматичні комплекси, як чанки, колокації та колігації, є складовою так званої колокаційної компетенції. Колокаційна компетентність (*collocational competence*) є здатністю правильно утворювати лексичні єдності відповідно до правил лексичної сполучуваності [8]. Це сприяє породженню правильної та стилістично доречної мови. У багатьох граматично можливих словосполученнях головне слово може передбачити свій розповсюджувач, або колокат, хоча при цьому потенційна сполучуваність слів може не збігатися з реальною сполучуваністю слів у мовленні. Неправильне вживання колоката тягне за собою помилку в узусі, що перешкоджає правильному сприйняттю сенсу висловлення.

Наведене вище створює підстави для висновку, що за умов використання лінгвістичного корпусу як інструменту та джерела навчання іншомовної лексики необхідно акцентувати в змісті поняття “лексична навичка” здатність до правильного лексико-граматичного сполучення слів, тобто колокаційну компетентність.

У результаті проведеного дослідження, можемо стверджувати, що методичними засадами використання лінгвістичного корпусу для формування іншомовних лексичних навичок студентів-філологів є проблемне навчання та навчання на основі даних у поєднанні з використанням традиційних – апробованих та ефективних – методів навчання лексики. У змісті формування іншомовних лексичних навичок необхідно акцентувати формування колокаційної компетентності як здатності правильно утворювати лексичні єдності відповідно до правил лексико-граматичної сполучуваності слів. Такий підхід дає змогу ефективно використовувати лінгводидактичний потенціал текстового корпусу як засобу навчання та джерела мовного матеріалу.

Стаття не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми, подальшого дослідження потребують, зокрема, розробка й апробація методики формування колокаційної компетенції студентів-філологів.

Література

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Изд. 4-е, стер. – М. : КомКнига, 2007. – 570 с.
2. Горина О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном обучении / Ольга Григорьевна Горина. – Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки). – М., 2014. – 321 с.
3. Демська О. Текстовий корпус: ідея іншої форми : [монографія] / Оріся Демська. – К. : ВПЦ НАУКМА, 2011. – 284 с.
4. Дідук-Ступ'як Г. І. Лінгводидактичні можливості корпусної лінгвістики / Г. І. Дідук-Ступ'як // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – 2010. – № 1. – С. 105–109. – (Серія “Педагогіка”).
5. Жуковська В.В. Вступ до корпусної лінгвістики: навчальний посібник / В. В. Жуковська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – 142 с.
6. Нагель О.В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении / О. В. Нагель // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 53–59.
7. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2010. – №1. – С. 99–111.
8. Hill J. Collocational competence / J. Hill // English Teaching Professional. – 1999. – № 11. – P. 3–6.
9. How to Use Corpora in Language Teaching. Volume 12 of Studies in Corpus Linguistics // John McH. Sinclair. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. – 307 p.
10. Leech, Geoffrey. Teaching and Language Corpora: a Convergence / Geoffrey Leech // Teaching and Language Corpora/ Anne Wichmann, Steven Fligelstone, Tony McEnergy, Gerry Knowels. – London and New York: Longman, 1997. – P. 1–25.

11. Lenko-Szymanska A., Boulton A. Data-driven learning in language pedagogy // Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning. Volume 69 of Studies in Corpus Linguistics / Agnieszka Lenko-Szymanska, Alex Boulton. – London / New York: Routledge, 2015. – P. 1–15.
12. O’Keeffe A., McCarthy M., Carter R. From Corpus to Classroom: language use and language teaching / A. O’Keeffe, M. McCarthy. – Cambridge University Press. – 2007. – 315 p.
13. O’Keeffe A. The Routledge Handbook of Corpus Linguistics / A. O’Keeffe, M. McCarthy. – New York, The Routeledge, 2010. – 711 p.

УДК 378.147

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРАКТИКУ КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ

Кудрявцева В. Ф.

У статті описуються проміжні результати впровадження компетентнісного підходу на основі комунікативного навчання. Порівнюються базові подібності і відмінності комунікативного і компетентнісного підходів до навчання морської англійської мови. Відмічається пріоритетна необхідність визначення чітких професійно необхідних комунікативних компетенцій. Підкреслюється значимість нового формату оцінювання рівня володіння комунікативними компетенціями.

Ключові слова: впровадження, компетентнісний підхід, комунікативний підхід, комунікативні компетенції.

В статье описываются промежуточные результаты внедрения компетентностного подхода на основе коммуникативного обучения. Сравниваются базовые сходства и различия коммуникативного и компетентностного подходов к обучению морскому английскому языку. Отмечается приоритетная необходимость определения четких профессионально необходимых коммуникативных компетенций. Подчеркивается значимость нового формата оценивания уровня овладения коммуникативными компетенциями.

Ключевые слова: внедрение, коммуникативный подход, коммуникативный подход, коммуникативные компетенции.

Intermediate outcomes of implementing competency-based approach within the framework of communicative teaching practice are described. Basic similarities and differences between communicative and competency-based approaches to teaching maritime English are compared. The priority of defining clear-cut communicative competencies as compared to learning objectives in the communicative approach is stated. The necessity to focus on designing a new format of assessment when implementing competency-based approach is stressed. Key words: implementation, principles of competency-based approach, communicative approach, communicative competencies

Постановка проблеми. В останні роки освітяни все частіше звертаються до ідеї організації навчального процесу і діагностики навчальних досягнень, заснованих на послідовному оволодінні і демонстрації студентами встановленого набору компетенцій. Навчальні програми, розроблені з урахуванням компетентнісного підходу, дозволяють покращити якість вищої освіти за рахунок того, що у центрі безпосередньої уваги постає демонстрація навчальних результатів. Компетентнісне навчання, яке ще відоме під назвою майстерність або досконале володіння, отримує все більшу популярність, але переважно у наукових статтях. Досліджень прикладного характеру бракує як у вітчизняному, так і у міжнародному освітньому просторі. Для практичної реалізації принципів компетентнісного навчання необхідне інше бачення майже кожного аспекту нашої системи освіти, причому в інституціональному розрізі. Маючи успішний досвід застосування комунікативного підходу до навчання морської англійської мови, ми спрямували наші зусилля на дослідження можливостей і первісну апробацію визначеного нами формату компетентнісного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постановка керівництвом навчального закладу задачі впровадити компетентнісний підхід зумовила необхідність звернутися до визначення понять “компетентність” і “компетенція” (в англійському варіанті ‘competence’ і ‘competency’), щоб встановити, що саме маємо на увазі, ведучи мову про впровадження компетентнісного підходу.

Питанням компетентності і компетенцій присвячено численні вітчизняні і зарубіжні публікації.

Міністерство освіти і науки України [5, с. 11] визначає компетентність як результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально - особистісних предметних областях. Компетенція включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій).

Досліджуючи різницю між поняттями “компетентність” і компетенція”, Леонтян М. А. аналізує значну кількість їхніх визначень і доходить висновку, що “компетентність” - результат набуття компетенцій, готовність до виконання поставленої задачі у стандартній ситуації, а компетенція містить в собі ключові поняття “знання”, “уміння” та “навички”, [3, с. 75].

Гулай О. І. наголошує на коректності таких визначень: компетенція – це ціль освітньої діяльності, а компетентність – міра, ступінь, повнота її досягнення конкретним суб'єктом освітньої діяльності [2, с. 49]. Дослідник вказує, що за своєю суттю поняття “компетентність” є значно ширшим від поняття “компетенція”.

Литвинова Н. В., проводячи порівняльний аналіз тлумачень цих понять у словниках і працях сучасних педагогів, стверджує, що компетентність – це володіння компетенціями, які проявляються через функції в певній галузі; компетенція – це інтегроване поняття, яке у порівнянні з “знаннями, уміннями і навичками”, розглядається як наявність досвіду та здатності виконувати окремі види професійної діяльності [4, с. 105].

Порівнюючи визначення “компетентності” і “компетенції” у численних працях науковців України і ближнього зарубіжжя, Головань М. С. робить висновок, що компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності, а компетенція - наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері [1, с. 13].

Менденхол Р., даючи визначення компетентнісного навчання, зауважує на тому, що у ньому уміння називаються компетенціями [7, с. 1].

Уестера У. зазначає, що між компетентністю і уміннями існують відмінності [9, с. 85], і взагалі вважає доцільним відмовитися від терміна “компетентність”, бо у реальному житті існують лише такі детермінанти здатностей людини, як “володіти” (знання), “відчувати” (відношення) і “робити” (уміння) [8, с. 86].

Кембриджський словник англійської мови [6, с. 279] дає наступні визначення: компетентність – здатність робити щось добре, компетенція – важливе уміння, що необхідне для виконання роботи.

Розбіжності у визначеннях настільки значні, що одні дослідники вважають компетентність складовою частиною компетенції, а інші – компетенцію частиною компетентності. Необмежена варіативність наукових визначень цих понять є перешкодою на шляху впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес.

У нашому практичному дослідженні компетентність розуміється як результат підготовки випускника вузу для виконання професійної діяльності, а компетенція як уміння, що є складовими професійної компетентності.

Мета статті – дослідити взаємопов'язані та відмінні елементи комунікативного і компетентнісного підходів до навчання англійської мови за професійним спрямуванням (на матеріалі морської англійської мови).

Виклад основного матеріалу. Впровадження комунікативного підходу до навчання морської англійської мови здійснюється нами упродовж декількох років. Засадничим документом, що регламентує принципи та прийоми комунікативного навчання, слугує Модельний курс 3.17 “Морська англійська мова”, рекомендований Міжнародною морською організацією [8].

Необхідність впровадження компетентнісного підходу у поєднанні з використанням комунікативної форми навчання змушує встановити, які елементи компетентнісного підходу вже присутні у практиці нашої навчальної роботи. Системна робота з означеного напрямку свідчить, що приблизно половина елементів комунікативного навчання є водночас і елементами компетентнісного підходу.

Згідно сучасного визначення компетентнісного підходу до його базових принципів відносяться наступні: 1) студенти опановують наступною компетен-

цією лише після демонстрації володіння попередньою компетенцією; 2) компетенції включають чіткі, вимірювані, реальні навчальні цілі, які готують студентів до виконання професійних обов'язків; 3) оцінювання – це значущий і позитивний навчальний досвід для студентів; 4) студенти отримують своєчасну диференційовану підтримку, яка базується на їхніх індивідуальних навчальних потребах; 5) навчальні результати відображаються у компетенціях, які включають застосування і творення знань, а також розвиток важливих умінь і відношень.

При реалізації комунікативного навчання у робочих навчальних програмах, крім базових елементів мовних систем – лексичних одиниць та граматичних структур, нами також визначені комунікативні уміння, якими мають оволодіти студенти. Ці ж комунікативні уміння представлені на початку кожного модулю розроблених нами навчальних посібників.

Така структура робочих навчальних програм і посібників зумовлює свідоме розуміння і опанування студентами професійних комунікативних умінь, тим більше, що після проходження навчальної практики на судах студенти розуміють потреби своєї майбутньої роботи у морі.

Розроблено варіативні структури проведення практичних занять з англійської мови в залежності від мовного та професійного досвіду студентів (PPP, EASA, Patchwork), а також, що вкрай важливо, на кожному занятті студентам повідомляється комунікативна мета заняття, яка визначає нове уміння, а на останньому етапі заняття 'Production' – дається завдання, при виконанні якого студенти демонструють рівень оволодіння цільовим умінням.

Таким чином, другий принцип компетентнісного підходу - компетенції включають чіткі, вимірювані, реальні навчальні цілі, які готують студентів до виконання професійних обов'язків - у прикладному аспекті реалізовано в умовах комунікативного навчання.

Щодо третього принципу компетентнісного підходу - оцінювання є значущим і позитивним навчальним досвідом для студентів, комунікативний підхід у нашому варіанті пропонує виключно письмові тести після вивчення тематичного модуля (Stop&Check Test) і після вивчення двох-трьох тематичних модулів (Progress Test). Ці тести перевіряють знання лексики і граматики, пов'язаних з тематичним модулем, і уміння читати і розуміти тематичні тексти, тобто переважно рецептивні уміння. На противагу, мовні комунікативні компетенції орієнтовані на продуктивні уміння – говорити і писати в ситуації, що імітує можливу професійну реальність. Тому оцінювання в комунікативному навчанні не є адекватною принципу компетентнісного підходу, а відтак потребує додаткового дослідження.

Четвертий принцип компетентнісного підходу - студенти отримують своєчасну диференційовану підтримку в залежності від їхніх індивідуальних навчальних потреб – в комунікативному навчанні реалізується через його методичні засади, з-посеред яких головними для цього принципу є: а) навчання орієнтоване на студента; б) студенти вчаться через активне залучення, у першу чергу, засобами комбінування індивідуальної, парної і групової роботи. Саме це уможливило надання індивідуальної допомоги студентам як іншими студентами, так і викладачем, оскільки організація занять у такий спосіб перетворює їх на майстерні з розвитку прикладних практичних умінь замість переважно однобічних пояснень для усієї навчальної групи.

Неоцінене значення для реалізації цього принципу компетентнісного підходу має запроваджений нами поділ студентів на навчальні підгрупи в залежності від рівня комунікативних умінь студентів, який здійснюється на початку навчання у навчальному закладі шляхом індивідуального письмового тестування. Результати тестування дають можливість об'єднувати студентів у підгрупи за приблизно однаковим рівнем володіння англійською мовою, що спрощує індивідуальну допомогу студентам. На цей час нами досліджується можливість перерозподілу студентів між підгрупами за семестровими навчальними результатами.

Стосовно п'ятого принципу компетентнісного підходу - навчальні результати відображаються у компетенціях, які включають застосування і творення знань, а також розвиток важливих умінь і відношень - нами організована і досліджена можливість один-два рази за тематичний навчальний модуль проводити

етап заняття 'Application', під час якого студенти поставлені в умовно реальну ситуацію, де мають застосувати набуту суттєву комунікативну компетенцію.

Крім того, для розвитку комунікативних умінь студентів нами запроваджена багатшарова система використання аутентичних кейсів. Під кейсами ми розуміємо не лише опис проблемних ситуацій, які потребують вирішення, але й будь-який аутентичний текст, який а) має сюжет, пов'язаний з обраною спеціальністю студентів, б) привносить суперечливі сучасні питання професійного життя, що провокують дискусії, у навчальний процес, в) відповідає навчальній темі та необхідному рівню англійської мови.

У кожному навчальному модулі на етапі вивчення морської мови професійного спрямування загального вжитку (переважно перший-другий курси) використовується морська історія, на етапі вивчення спеціалізованої морської англійської мови (переважно на старших курсах) – описова частина звіту про аварійну ситуацію у морі. Обговорення морської історії чи звіту про аварійну ситуацію проводиться на заключному занятті навчального модуля. Ситуативні завдання змушують студентів застосовувати певні компетенції, висловлювати своє відношення до описаних вчинків та їх наслідків, розробляти свої варіанти запобігання негативних наслідків або розробляти альтернативні варіанти дій у схожих ситуаціях.

Окрім цього, на етапі занять 'Practice' (структура PPP) і 'Activate' (структури EASA і Patchwork) студентам пропонуються міні-кейси для усвідомлення та розв'язання проблемних професійних обставин.

Поглиблена робота над використанням комунікативного підходу до навчання має результатом новий тип заняття 'Case-based lesson', на якому саме заняття стає структурною опорою кейсу, а не кейс є структурною частиною заняття, як це зазвичай відбувається.

Отже, п'ятий принцип компетентнісного підходу є також і невід'ємною характеристикою комунікативного навчання при його послідовному і всеохоплюючому застосуванні.

Що змінюється або додається до надбань комунікативного навчання на початковому етапі реалізації компетентнісного підходу?

У компетентнісному підході навчальні результати студента відображають рівень засвоєння визначеного набору компетенцій. Тому торуючи шлях компетентнісного навчання, щонайперше постає задача більш чітко визначити мовну комунікативну компетенцію кожної підтеми і, найголовніше, суттєву компетенцію (essential competency) кожного навчального модуля, чого бракує комунікативному навчанню. Причому компетенції відображають досягнуті продуктивні уміння – усне говоріння або письмове повідомлення.

Зразок на прикладі теми 'Container Cargo Handling':

You will be able to:

1. describe container securing procedures;
2. determine rules of safe lashing of cargo;
3. explain the most frequent causes of container cargo damage and ways of avoiding them

Essential competency: speak about container securing in terms of equipment, safety measures and rules for damage avoidance.

Наприкінці кожного модулю навчального посібника розміщується перелік базових питань, що разом складають зміст суттєвої компетенції.

Відзначимо, що письмові тести на перевірку знання лексики і граматики залишаються, проте їхнє значення для визначення семестрової оцінки значно зменшується. Натомість після вивчення тематичного модуля кожен студент демонструє рівень засвоєння визначеної суттєвої компетенції.

Якісних змін набуває система оцінювання компетенцій, оскільки студент може переходити до опанування наступною компетенцією лише після демонстрації належного рівня оволодіння попередньою компетенцією.

У нашому дослідженні запропоновано 100-бальне семестрове оцінювання, у якому кожна компетенція має певний бал. Ця система доводиться до відома студентів заздалегідь – на початку навчального року.

На занятті з демонстрації компетенцій студентам пропонується декілька варіантів демонстрації набутої компетенції. У підсумковій формі атестації – заліку чи екзамені - беруть участь студенти, які не атестовані з певної компетенції.

Апробація нової системи оцінювання сприяла тому, що студенти більш свідомо опановують новими вміннями уже під час вивчення тематичного модуля. Демонстрація набутої компетенції здійснюється у спосіб спілкування, обраний студентом. Бал, отриманий під час первинної демонстрації тематичної компетенції, не є остаточним – студенту надається можливість покращити свої вміння і здійснити повторну демонстрацію, що, на нашу думку, робить оцінювання позитивним досвідом для студентів.

Існуюча система організації навчального процесу в вищих навчальних закладах країни практично унеможлиблює реалізацію найпершого принципу компетентнісного підходу - студенти опановують наступною компетенцією лише після демонстрації володіння попередньою компетенцією. Робочі навчальні програми, що орієнтовані на компетентнісне навчання, роблять акцент на тому, якими компетенціями володіє студент, а не тривалістю періоду навчання. У системі, відповідній принципам компетентнісного навчання, студенти можуть опановувати компетенціями власним темпом і демонструвати досягнуті навчальні результати раніше або пізніше інших студентів. Однак у нинішніх умовах усі навчальні заклади працюють на основі часового принципу отримання кредиту, тобто дотримуються певної структури навчального року для усіх студентів незалежно від їхніх навчальних можливостей і досягнень.

Висновки. У нашому дослідженні, що здійснювалося під час апробації визначеного нами формату комунікативного і компетентнісного підходів до навчання англійської мови за професійним спрямуванням, ми дійшли висновку, що обидва підходи мають схожі принципи, що полегшує і пришвидшує процес входження в навчання на основі компетентнісного підходу. До цих схожих ознак відносяться чіткі, вимірювані, реальні навчальні цілі, які готують студентів до виконання професійних обов'язків; надання своєчасної диференційованої підтримки студентам; навчальні результати відображають застосування і творення знань, а також розвиток важливих умінь і відношень. Впровадження компетентнісного підходу у практику комунікативного навчання вимагає від дослідників розробки чітких професійно орієнтованих компетенцій і нового формату оцінювання.

Перспективи подальших досліджень. Результати проміжних досліджень спрямовують наші подальші зусилля на удосконалення системи оцінювання, у тому числі визначення рівнів мовної комунікативної компетентності, необхідної для вирішення майбутніх професійних завдань, та дослідження можливостей для реалізації принципу послідовного опанування і демонстрації компетенцій.

Література

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. / М. С. Головань [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf
2. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. / О. І. Гулай // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – №1. – С. 41-51
3. Леонтян М. А. Поняття “компетенція” і “компетентність” у теорії освіти. / М. А. Леонтян // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер.: Педагогіка. - 2012. – Т. 188. – Вип. 176. – С. 73-75.
4. Литвинова Н. В. Поняття “компетенція” і “компетентність” у працях сучасних педагогів. / Н. В. Литвинова // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 19. – С. 102-105
5. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) – К: Міністерство освіти і науки України, 2013. – 90 с.
6. Cambridge Advanced learner's Dictionary. Third edition. – Cambridge, University Press, 2008. – 1814 p.

7. Mendenhall Robert. What is competency-based education? [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела:
http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-b_1855374.html
8. Model Course 3.17 Maritime English. – London, IMO, 2000. – 138 p.
9. Westera W. Competencies in education: a confusion of tongues. // Journal of Curriculum Studies. – 2001. Volume 33. – Issue 1. – P. 75-88.

УДК 371.3:811.124

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УКЛАДАННЯ РОБОЧОГО
ЗОШИТА ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ
СТУДЕНТІВ-ФАРМАЦЕВТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**

Ніколаєнко О. А.

У статті проаналізовано основні теоретико-методологічні принципи укладання робочого зошита для практичних занять з латинської мови, розглянуто структуру посібника, його зміст, підкреслено необхідність розробки вправ різноманітного характеру й різного рівня складності та завдань для контролюючого блоку, які сприятимуть раціональній організації пізнавальної діяльності студентів, що дозволить оптимізувати навчальний процес і підвищити його ефективність.

Ключові слова: робочий зошит, практичне заняття, методологічні принципи, вправа, блок контролю, навчальний процес.

В статье проанализированы основные теоретико-методологические принципы разработки рабочей тетради для практических занятий по латинскому языку, рассмотрены его структура, содержание, подчеркнута необходимость разработки упражнений различного характера и различного уровня сложности, а также задач для контролирующего блока, которые будут способствовать рациональной организации познавательной деятельности студентов, что позволит оптимизировать учебный процесс и повысить его эффективность.

Ключевые слова: рабочая тетрадь, практическое занятие, методологические принципы, упражнение, блок контроля, учебный процесс.

The article analyzes the main theoretical and methodological principles of making a workbook for practical lessons on the Latin language, the structure of the textbook, its content, the necessity of development of exercises of different nature and different complexity level and tasks for the control unit which will contribute to the rational organization of cognitive activity of students that will optimize the learning process and increase its efficiency.

Key words: a workbook, a practical lesson, methodological principles, exercises, a control unit, educational process.

Внаслідок стрімкого збільшення обсягу навчальної інформації актуальним стає завдання опанування студентами способів самостійного здобування й активного засвоєння знань. Одним із наймобільніших та особистісно-орієнтованих різновидів навчальної літератури є робочі зошити [4, с. 4].

Робочі зошити набули популярності у системі середньої освіти і часто є обов'язковою складовою навчально-методичного комплексу, однак у вищій школі такого широкого застосування робочі зошити поки не отримали. Тому їх розробка та впровадження в навчальний процес є актуальним питанням, адже такі посібники дозволять підвищити ефективність навчання за умови їх грамотного укладання та використання, особливо з тих дисциплін, де передбачено лише практичні заняття, наприклад, для занять з латинської мови для студентів фармацевтичного факультету.

Проблему розробки та використання робочих зошитів у навчальному процесі досліджували Н. Є. Ерганова [1], А. М. Лікарчук [3], Л. І. Нечволод [6], О. А. Привалова [8], І. Е. Унт [10], але теоретичне обґрунтування структури робочих зошитів для практичних занять та методологічні принципи при їх укладанні розроблені недостатньо.

Актуальність роботи полягає у виділенні основних теоретико-методологічних засад при укладанні робочих зошитів з латинської мови, які можуть бути використані в сучасних вищих медичних закладах освіти і їх застосування передбачатиме належну підготовку спеціалістів, здатних свідомо й грамотно

вживати фармацевтичну та клінічну латинську термінологію на практиці. При чому основна увага акцентується на посібниках практичного характеру, де домінує головна мета: як навчити студентів використовувати медичні терміни у своїй майбутній щоденній практичній професійній діяльності. Саме досягненню даної мети допоможе укладання робочих зошитів для практичних занять, які відповідатимуть сучасним вимогам до професійної освіти.

Метою статті є відтворення основних принципів та прийомів при укладанні робочого зошита для практичних занять, що зорієнтовані на студентів фармацевтичного факультету вищих медичних закладів України, аналіз структури робочого зошита з латинської мови.

Курс латинської мови у вищих медичних закладах України викладається протягом першого року навчання і включає вивчення спеціалізованої термінології та передбачає оволодіння професійними вміннями та навичками. Термінологічна система – одна з систем, що постійно і стрімко розвивається. Практичне значення термінології видається важливим, якщо йдеться про навчання, коли термінологію вводять у навчальні курси як частину загального знання з відповідних дисциплін [7, с. 124]. Саме курс латинської мови для студентів-фармацевтів є тим початком ознайомлення і вивчення спеціальної термінології, з якою вони працюватимуть надалі впродовж своєї професійної діяльності.

Сучасна система медичної термінології, як і інші термінологічні системи, постійно розвивається та поповнюється і основним джерелом для цього є латинська мова. У процесі навчання латинської мови студенти повинні оволодіти таким обсягом знань (лексичним та граматичним мовним матеріалом), який їм буде потрібний у подальшій професійній діяльності та для вивчення фахових дисциплін. Інтерес до проблем викладання та вивчення іноземних мов, в тому числі і латинської, уже давно вийшов за рамки лише викладацького середовища. Кожний новий підручник чи посібник (як у науковому, так і в навчально-прикладному аспекті) становить безперечну зацікавленість не лише тих, хто бере активну участь у процесі викладання тієї чи іншої іноземної мови, але й тих, хто особисто стурбований рівнем її оволодіння [9, с. 1].

Продуктивнішому вивченню медичної, фармацевтичної термінології сприятиме укладання робочого зошита, який повинен бути термінологічно спрямованим, інтегрованим зі спеціальними дисциплінами: фармакологією, ботанікою, фармацевтичною хімією, дисциплінами медико-біологічного та клінічного характеру. Робочий зошит для нас – це навчальний посібник, що забезпечує засвоєння навчального матеріалу та формування практичних умінь і навичок, а також бере участь в організації самостійної роботи студентів, контролює рівень засвоєного матеріалу.

Будь-який робочий зошит не замінює підручника з дисципліни, а лише доповнює його. Підручник спрямований, перш за все, на висвітлення навчального матеріалу. Робочий зошит виступає доповненням до підручника і призначений для усвідомлення навчання. Від підручників робочі зошити відрізняються відсутністю великого обсягу текстового матеріалу, наявністю значної кількості різноманітних та різнорівневих завдань. Саме робота одночасно з підручником і зошитом забезпечує підвищення ефективності навчання, посилює виховну та розвиваючу функції. Для підвищення ефективності навчання та для покращення розуміння структури дисципліни “Латинська мова” робочий зошит слід будувати згідно з Типовою навчальною програмою і поділити на 2-а тематичні розділи (“Фонетичні, лексико-граматичні основи фармацевтичної та ботанічної термінології”, “Грамматика латинської мови. Рецептатура. Лексико-семантичне забезпечення вивчення теми “Рецептура”), кожен з яких спрямовує студентів фармацевтичного факультету на ефективно засвоєння граматичного, лексичного матеріалу. Структура зошита повинна бути чіткою: необхідно визначити зміст і обсяг матеріалу, окреслити логіку й послідовність його засвоєння студентами відповідно до вимог навчальних програм. Усі частини зошита повинні містити наступні принципи: 1) професійна спрямованість лексичного матеріалу; 2) поступове введення і засвоєння лексики і граматики з наступним ускладненням (усі вправи градуйовані за ступенем складності від початкового до складного рівнів і направлені на розвиток, закріплення та поглиблення набутих теоретичних

знань); 3) використання достатньої кількості лексико-граматичних вправ для засвоєння і закріплення основних граматичних явищ латинської мови і лексичного мінімуму, який є необхідним для самостійної роботи над спеціалізованою медичною літературою; 4) урізноманітнення видів вправ (визначення основи, граматичної форми слова, граматичний розбір словосполучень, переклад медичних термінів з української мови латиною й навпаки тощо).

Оскільки фармацевтична термінологія засвоюється студентами лише на практичних заняттях, то у робочих зошитах необхідно застосовувати різні методи та прийоми навчання для формування практичних вмінь та навичок, створювати сприятливі умови для формування в учнів умінь логічно мислити, аналізувати, робити висновки, обґрунтовувати свої практичні дії, пропонуючи диференційовані завдання, що відповідають різним рівням складності.

Основним методичним прийомом навчання латинської мови є метод вправ. Метод вправ передбачає повторення певної дії чи діяльності з метою її засвоєння. Вправи є найважливішим методом навчання іноземної мови, в тому числі і латинської, оскільки сформувані будь-які навички та вміння іншомовної мовленнєвої діяльності не можна без вправ. Лише під час виконання вправ студент зможе глибоко зрозуміти особливості функціонування кожного граматичного явища, збагнути значення кожної лексичної одиниці, побачити її функціонування в різних мовленнєвих ситуаціях, у зв'язку з іншими компонентами, що, безумовно, розширить знання про неї та вміння нею оперувати [11, с. 37].

У робочому зошиті необхідно репрезентувати такі види вправ:

1) мовні (некомунікативні) вправи – передбачають операції з одиницями мови й формування навички. Це аспектні аналітичні вправи, спрямовані на тренування й автоматизацію вживання мовного матеріалу. Вони підпорядковуються мовленнєвим вправам і спрямовані на засвоєння форми, значення та вживання мовної одиниці. Це вправи на визначення основи та дієвідміни дієслів, основи та відміни іменників, утворення 2-ої особи множини наказового способу, визначення граматичних форм, утворення *genetivus singularis*, *nominativus pluralis*, *genetivus pluralis* термінів, утворення назви аніонів латинською мовою та інші;

2) програмовані вправи – вправи на заповнення пропусків, на перетворення конструкцій, переклад. Наприклад на дописування закінчення в словосполученнях; переклад латинською мовою фармацевтичних термінів, побудованих за принципом узгодженого та неузгодженого означень; дописування пропущених рецептурних формул; підбір потрібних закінчень, написання можливих варіантів перекладу; дописування словникової форми; дописування відсутніх компонентів та інші;

3) одномовні вправи – вправи, при виконанні яких не використовують рідну мову. Наприклад, вправи на граматичний розбір термінів; на узгодження прикметників з іменниками, утворення *genetivus singularis*, *nominativus pluralis*, *genetivus pluralis* термінів;

4) двомовні – вправи, при виконанні яких використовують рідну мову, наприклад, на переклад українською мовою, акцентування уваги на вживання власних назв; переклад українською мовою прийменникових виразів; переклад рецептів; утворення термінів та пояснення їх значення;

5) тренувальні – вправи, метою яких є навчання студентів користуватися мовним матеріалом у різних видах мовлення як у процесі розвитку навичок та вмінь, так і їх закріплення, наприклад на виконання морфемного аналізу клінічних термінів; розв'язання рецептурних задач усіма можливими варіантами; запис латинською мовою та визначення значення частотних відрізків;

6) контрольні вправи – служать для перевірки знань, навичок, вмінь, наприклад, вправи, що перевіряють знання суфіксів з коротким голосним; на знаходження відповідників латинських термінів; переклад назв рослин латинською мовою та утворить *genetivus singularis*;

7) комплексні вправи – передбачають тренування якоїсь однієї навички або вміння при одночасному нецілеспрямованому повторенні вже пройденого (вправи на переклад);

8) вправи на читання [12, с. 746].

Добираючи навчальний матеріал, слід дотримуватися наступних методичних засад та принципів: запропонований матеріал повинен бути логічно скомпонованим завершеними тематичними частинами; текст зошита слід писати у доступній формі, завдання у лексико-граматичних вправах формулювати чітко і зрозуміло; для ефективного засвоєння навчального матеріалу кількість лексико-граматичних вправ повинна бути достатньою; відповідність змісту освіти рівню розвитку науки; внутрішньопредметний та міжпредметний зв'язки та інше [5, с. 280]. Наявність чіткого системного підходу до взаємозв'язку між граматику, лексичним матеріалом, тренувальними вправами забезпечує позитивний результат при оволодінні спеціалізованою фармацевтичною термінологією.

Окрім завдань та вправ різного характеру у робочому зошиті для практичних занять повинен бути розроблений блок контролю та корекції знань та вмінь, що включатиме контрольні питання теоретичного характеру та контролюючі тести. Головне призначення цього блоку – формування у студентів умінь та навичок самоконтролю. До такого блоку можуть бути включені теоретичні питання для самоконтролю, зразки білетів змістово-модульного та підсумково-модульного контролів із алгоритмом вирішення, а також невеликі за обсягом тестові завдання, що дозволять студентам систематизувати вивчений матеріал, націлять на отримання позитивного результату. Таким чином у посібнику повинні бути представлені наступні види і форми контролю: поточний (дозволяє своєчасно оцінити глибину розуміння студентами матеріалу, здатність виконувати певні навички та вміння); тематичний облік (перевіряє знання певного розділу чи кількох розділів дисципліни); підсумковий облік (з'ясовує кінцевий рівень знань, умінь та навичок з дисципліни) [11, с. 198]. Такий виклад матеріалу сприяє розвитку мислення, активізує пам'ять та увагу, закладає основу для професійної діяльності, а проміжні та підсумкові форми контролю допомагають перевірити свої знання, вчити не окремі граматичні явища, а у взаємозв'язку з іншими.

Отже, при укладанні робочого зошита з латинської мови для практичних занять, що проводяться на фармацевтичному факультеті у вищих медичних закладах України, слід дотримуватися основних дидактичних принципів – науковості, наочності, доступності, системності, цілісності. Структура зошита повинна бути чіткою та зрозумілою, відповідати навчальним планам, включати основні підрозділи – вправи та завдання, які допомагають засвоїти лексико-граматичний матеріал, блок контролю та корекції знань і вмінь, який дозволяє визначити рівень засвоєння матеріалу студентами, допомагає при самостійній роботі і контролює ефективність навчання. Використання у навчальному процесі робочого зошита з такою структурою буде сприяти раціональній організації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх розумової активності, що дозволить оптимізувати навчальний процес і підвищити його ефективність.

Література

1. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2007. – 160 с.
2. Кісельова О. Г. Робочий зошит з латинської мови (для студентів фармацевтичного факультету) / О. Г. Кісельова, О. А. Ніколаєнко, Г. М. Шпинта – К.: “Книга плюс”, 2015. – 256 с.
3. Лікарчук А. М. Технологія створення та використання зошитів з друкованою основою (на матеріалі хімії): Автореф. дис. канд. педаг. наук: 13.00.02 / А. М. Лікарчук; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2003. – 20 с.
4. Майорова І. Г. Використання робочих зошитів як засобу підвищення ефективності професійної підготовки: Метод. рекомендації / І. Г. Майорова – Донецьк: ІПО ІПП УМО – 2012. – 38 с.
5. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посібник / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
6. Нечволод Л. І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Л. І. Нечволод; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2002. – 20 с.

7. Піхт Г. Навчання термінології // Термінологічний вісник: Зб. наук. пр./ ред. В. Л. Іващенко. – К.: ІУМ НАНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 124-132.
8. Привалова Е. А. Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса (на материале истории): Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Привалова. – Кемерово, 2002. – 20 с.
9. Соломчак Н. Ф. Теоретичні і методологічні засади укладання посібника з іноземної мови для вищих технічних навчальних закладів Н. Ф. Соломчак [Електронний ресурс] // Новости научного прогресса: Материалы VI международной научной конференции (17-25 февраля 2010 г.): Сб. науч. трудов. – София: “Белград – БГ” ООД, 2010. – Т.11, Серия “Филологические науки”. – Режим доступа до джерела: http://www.rusnauka.com/5_PNW_2010/Philologia/59490.doc.htm
10. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
11. Шовковий В. М. Методика викладання класичних мов: Підручник / В. М. Шовковий – К.: Вадекс, 2012. – 224 с.
12. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Астрель: АТС: Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 81'25+808.2

РЕДАГУВАННЯ ПЕРЕКЛАДІВ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА**Подвойська О. В.**

У пропонованій статті представлено специфіку викладання дисципліни “Редагування перекладів” для студентів спеціальності “Переклад”. Наведено основні завдання курсу, зміст дисципліни, характеристику знань та вмінь студентів по завершенню дисципліни. Викладання дисципліни базується на двох взаємозумовлених та взаємопов’язаних напрямках – критика перекладів та принципи їх редагування, що передбачають формування та розвиток як теоретичних знань, так і практичних умінь та навичок.

Ключові слова: редагування, переклад, критика перекладів, редагування перекладу.

В предложенной статье представлена специфика преподавания дисциплины “Редактирование переводов” для студентов специальности “Перевод”. Приводятся основные задачи курса, содержание дисциплины, характеристика знаний и умений студентов по окончании дисциплины. Преподавание дисциплины базируется на взаимообусловленных и взаимосвязанных направлениях – критика переводов и принципы их редактирования, которые предусматривают формирование и развитие как теоретических знаний, так и практических умений, и навыков.

Ключевые слова: редактирование, перевод, критика переводов, редактирование перевода.

The given article regards the peculiarities of teaching the discipline “Editing of translations” for the students of the specialty “Translation”. Main tasks and contents of the discipline, description of skills and knowledge obtained while studying are pointed in the article. The process of teaching the discipline is based on the interconditionality and interdependence of two trends, such as translation criticism and editing strategies. Formation of theoretical knowledge as well as practical skills is presupposed.

Key words: editing, translation, translation criticism, editing of translation.

Інтенсивність розвитку взаємозв’язків національних літератури та культури у світовому масштабі спричинила потребу в перекладі художньої та спеціальної літератури. Власне переклад художньої літератури виокремився у 20-му сторіччі в окрему особливу сферу наукової і творчої діяльності. З плином часу в літературознавстві сформувалася окрема галузь – критика перекладу, а у книговидавничій та журнальній практиці – редагування художнього перекладу. Тісний взаємозв’язок та взаємозумовленість між цими двома дисциплінами викликає необхідність їх поєднання в одну галузь професійної діяльності, об’єктом якої є вже не лише переклади художньої літератури, а і спеціальної, наукової, публіцистичної тощо.

Сьогодні, критика та редагування перекладу – це розділи прикладного перекладознавства, перший з яких встановлює та оновлює критерії оцінки сучасних перекладів, а другий вдосконалює останні, допомагаючи читачу та перекладачу, особливо коли автор входить у новий контекст.

Разом з історією, критика перекладу аналізує процес національного перекладу як ціле, привертає увагу до гідних досягнень, але з позиції сучасних вимог до перекладу, ані ретроспективно, ані сприймаючи факти бездоказово. Ця наука пояснює недоліки та досягнення перекладача. Критика перекладу цілком прагматична, конотативна (асоціативна), інколи жорстка та заохочувальна.

Як зазначає Ірина Олійник, критика перекладу не належить до царини сьогоднішніх відкриттів з огляду на її функціонування у перекладознавчій тріаді поряд із теорією та історією перекладу, а, проте, потребує з’ясування свого предметного статусу як дисципліни, що значною мірою послуговується

здобутками інших наук та теорій – літературознавства, герменевтики, методології, компаративістики тощо [5, с. 117].

Навчання перекладу є дуже складною справою. На думку багатьох викладачів-перекладознавців, перекладу не можна навчити, якщо у людини немає до цього хисту. Критика і редагування перекладів – це найвищий, на нашу думку, щабель професійних вмінь перекладача. Не можна навчитися якісно і критично аналізувати переклад і його оригінал на предмет їхньої еквівалентності і адекватності, не маючи сформованих перекладознавчих знань та перекладацьких вмінь, і звичайно ж, достатньої практики перекладу різних типів текстів. Саме тому дисципліна “Редагування перекладів” викладається на старших курсах спеціальності “Переклад”, передбачаючи наявність перекладацької компетенції у студентів.

Предметом вивчення редагування перекладів як навчальної дисципліни є процес редагування тексту перекладу в наслідок виявлення певних недоліків перекладу під час проведення порівняльного аналізу тексту оригіналу та тексту перекладу.

Головною метою викладання навчальної дисципліни “Редагування перекладів” є навчання методики критичного перекладознавчого аналізу тексту перекладу задля подальшого (за потреби) його редагування з метою отримання якісного кінцевого продукту – еквівалентного та адекватного перекладу.

Відповідно до головної мети основними завданнями вивчення дисципліни “Редагування перекладів” є навчання порівняльного аналізу тексту перекладу та тексту оригіналу на основі комплексного підходу з урахуванням жанрово-стилістичних, граматичних, лексичних та прагматичних відповідностей та норм мови перекладу, а також методам та процедурі процесу редагування перекладу з метою усунення виявлених недоліків.

Таким чином, викладання курсу “Редагування перекладів” як навчальної дисципліни передбачає ґрунтовне вивчення принципів критики перекладу та принципів його редагування, що у межах навчального процесу може бути систематизовано у вигляді двох змістовних модулів, матеріал яких в жодному разі не представляється для вивчення відірвано одне від одного, а навпаки, є тісно взаємопов’язаним та взаємозумовленим.

У межах вивчення принципів критики перекладу з метою введення у тему змістовного модуля пропонується визначити роль критики перекладу у розвитку перекладознавства і практики перекладу. Зокрема доцільним є розглянути розвиток теоретичних засад критики перекладу, систематизуючи їх у трьох напрямках, узагальнених І. Олійник [5, с. 119]: 1) порівняння оригіналу та перекладу на предмет еквівалентності та відповідностей, зіставлення кількох перекладних версій, яке провели різні інтерпретатори, зокрема А. Беднарчик “*Семантичні зміщення та інтертекст як проблеми перекладознавства (перекладаючи Ахматову)*”, М. Новикова “*Урок двох майстрів*” та багато інших; 2) редагування як оцінювання перекладу на завершальному етапі – безпосередньо перед виходом твору до друку, для прикладу, Н. Галь “*Слово живое и мертвое: Из опыта переводчика и редактора*”; D. Robinson “*Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*”; G. Samuelsson-Brown “*A Practical Guide for Translators*” та ін.; 3) аналіз особливостей перекладацької майстерності того чи іншого перекладача, під час вивчення доробку якого окреслюється діапазон перекладацької творчості, простежується внесок до сфери теорії перекладу, наприклад, “*Внесок перекладознавця*” (про одного з перших теоретиків мистецтва перекладу О. Л. Кундзіча); “*Максим Рильський – перекладач*” (про перекладацьку творчість та здобутки світового письменства, подаровані М. Т. Рильським українському читачеві).

Для проведення будь-якого дослідження, аналізу, вивчення тощо необхідною передумовою є методологічна база. Критика перекладу є завершальним етапом вивчення тексту, що для подальшого процесу навчання зумовлює необхідність узагальнення та систематизації методів та прийомів аналізу тексту оригіналу, які, в свою чергу, є необхідною ланкою для проведення порівняльного аналізу тексту оригіналу та тексту перекладу. Тому студенти потребують досконалого вивчення засад порівняльного методу та процедури його застосування як

основного для критики та оцінювання перекладу (перекладів) та подальшого його (їх) редагування.

Розробка оцінки критеріїв визначення якості перекладу займає важливе місце у перекладознавстві та критиці і редагуванні перекладів зокрема, а тому не повинна залишатися поза увагою у навчальному процесі. В цьому аспекті важливим вбачається ознайомлення студентів з моделями критики перекладу, найбільшої уваги з яких заслуговують оцінна та описова (дескриптивна) моделі. Під час навчання слід наголошувати на об'єктивному оцінюванні перекладу, оскільки дуже часто студенти тяжіють до суб'єктивізму і часто розуміють критику як виявлення та оцінювання негативних рис. Саме тому, починаючи вивчення шляхів визначення якості перекладу з ознайомлення описової моделі критики перекладу, можна сприяти усуненню цього фактору. Корисними в цьому плані можуть бути роботи П. Ньюмарка, в яких студенти можуть ознайомитися з завданнями і стадіями критики перекладу, що, в свою чергу, допоможе систематизувати одиниці оцінювання, а саме ступінь еквівалентності перекладу оригіналу, ступінь складності завдань, які перекладач вирішує для досягнення еквівалентності та достоїнства перекладу (його "цінність") з позиції досягнення мети, заради якої було зроблено переклад. Застосування цих положень у ході навчального процесу сприятиме не лише поглибленню знань з перекладознавства, теорії і практики перекладу, а і навчанню формувати об'єктивні судження під час критики перекладу.

Оцінка якості перекладу може проводитися з більшою або меншою мірою деталізації. Для загальної характеристики результатів перекладацького процесу студенти повинні вміти правильно використовувати терміни "адекватний переклад", "еквівалентний переклад", "точний переклад", "буквальний переклад" і "вільний переклад", тому як частину самостійної роботи з дисципліни можна представити повторення або поглиблення знань у цьому аспекті. Загальна характеристика якості перекладу в зазначених вище термінах може бути пов'язана з типом відповідностей, що застосовуються для перекладу окремих відрізків оригіналу, і поняттям одиниці перекладу, що також, в свою чергу, потребує повторення або переосмислення з погляду критики перекладу. Тому що зіставлення перекладу з оригіналом дозволяє виокремити одиниці невідповідності, тобто неперекладені елементи оригіналу, викривлення і елементи, додані в перекладі, але які не мають відповідності в оригіналі. Аналіз одиниць невідповідності дозволяє оцінити важливість не відтворених або неправильно переданих елементів оригіналу та ступінь порушення комунікативної рівноцінності в результаті допущених помилок.

Говорячи про наявні невідповідності, недоліки та помилки, слід сформулювати у студентів навички їх розпізнавання, надаючи знання про їх поняття та види. Класифікації помилок можуть бути при цьому зорієнтовані на оцінку перекладу, а можуть припускати аналіз не стільки результату перекладу, скільки процесу перекладу і відбивати можливі причини появи помилок. Серед класифікацій перекладацьких помилок корисними для формування категоріального апарату студентів є класифікація змістовних або смислових помилок [4], класифікація помилок, заснована на роботах Л. К. Латишева, а також класифікація логічних помилок, запропонована Д. М. Бузаджі [2].

По завершенню змістовного модуля, присвяченого принципам критики перекладу, студенти повинні володіти необхідним категоріальним апаратом перекладознавства в цілому та критики перекладу зокрема; вміти аргументувати перекладацькі розбіжності, усвідомлювати ступінь виконання завдань, висунутих до конкретного перекладу, робити критичний аналіз перекладу, теоретично обґрунтовувати і обстоювати свою думку щодо його якості (адекватності, еквівалентності).

Наступним змістовним модулем у викладанні дисципліни пропонується охопити проблеми та принципи редагування перекладів, що є логічним продовженням процесу їх критики та оцінювання. За визначенням Гули Є. А., редагування тексту – це своєрідний вид літературної діяльності, в процесі якої редактор завжди вирішує творчі завдання, але, водночас, виступає у ролі дослідника. На думку більшості дослідників, предметом редагування є приведення об'єкта

редагування у відповідність до чинних у певний час і конкретному суспільстві норм, а також його творча оптимізація, метою якої є отримання заданого соціального ефекту. Процес редагування полягає у перевірці інформації з метою удосконалення або виправлення її структури, змісту, відповідності, завершеності, логічної послідовності, методів презентації [1]. Редагування як галузь видавничої діяльності і редагування перекладів мають схожі риси, але відрізняються перш за все тим, що у першому випадку маємо справу з текстом-першоджерелом, який перевіряється щодо його відповідності до всіх норм мови, якою він створений, у другому випадку мова йде про переклад тексту оригіналу, а тому має місце не лише оцінка відповідності до всіх норм тепер уже мови перекладу, а і відповідність смислу і змісту викладеної інформації в оригіналі та перекладі та прийнятності для цільової аудиторії. Тому справа редактора перекладів є, на наш погляд, відповідальнішою, оскільки передбачає досконале знання мови оригіналу і мови перекладу, здатності об'єктивної критики перекладу і вміння порівняльного аналізу тексту оригіналу і тексту перекладу на предмет їх відповідності.

У межах змістовного модуля, присвяченого принципам редагування, доцільним вбачається перш за все ознайомити студентів з власне поняттям редагування перекладів, його видами та особливостями як суміжної галузі літературознавства, видавничої справи і перекладознавства. Не зайвим буде вивчення періодизації розвитку редагування, якщо не вистачає лекційних годин на це, воно може стати частиною самостійної роботи.

Важливими знаннями при вивченні цього аспекту дисципліни виступають знання методів та етапів редагування, які, звичайно, ґрунтуються на попередньому порівняльному аналізі тексту оригіналу та тексту перекладу. Навчаючи студентів методам та процедурі редагування, слід виховувати у них повагу до автора перекладу. Необхідно завжди наголошувати на тому, що для великих правок потрібно користуватися авторськими мовними засобами (або надавати це самому автору, або узгоджувати правку з автором, доводячи йому необхідність кожного виправлення), що піддавати критиці потрібно не тільки авторський текст, а й свою правку і пам'ятати, що виправляти слід помилки автора, а не його стиль, тобто авторську глухоту, а не авторську вольність [3].

Вивчення принципів редагування перекладів передбачає передусім формування практичних навичок редагування, саме тому великий шар матеріалу для засвоєння носить скоріше практичний характер і втілюється у формулюванні практичних рекомендацій щодо редагування перекладів, у першу чергу, науково-технічних та юридичних текстів. Художній текст вимагає більш творчого і індивідуального підходу до оцінки та подальшого можливого редагування, а також складності уніфікації чітких і конкретних рекомендацій до оцінки та редагування.

Практичні рекомендації можуть бути систематизовані за рівнями мови (лексичний і граматичний), як це пропонує Ребрій О. В. [6], або носити узагальнюючий характер після аналізу типових перекладацьких помилок, запропонованого Шалитом І. С. [7].

Таким чином, дисципліна "Редагування перекладів", що викладається відповідно до навчального плану спеціальності "Переклад", є необхідним і логічним компонентом навчання майбутніх перекладачів, головною метою якого є формування знань та навичок редагування чужих та власних перекладів текстів різних типів та видів на основі засвоєних знань з критики перекладу, а також розвиток умінь теоретично та об'єктивно обґрунтовувати зроблені правки, користуючись теоретичними знаннями з редагування та критики перекладу.

Література

1. Гула Є.А. Редагування як один з головних чинників якісного перекладу [Електронний ресурс] / Є. А. Гула // Матеріали Всеукраїнського щорічного науково-практичного семінару з питань практики перекладу та підвищення конкурентоспроможності перекладацьких послуг ВГО "Асоціація перекладачів України" (04 червня 2005 року, м. Київ). – Режим доступу до джерела: <http://www.uta.org.ua/data/loads/Gula.pdf>

2. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок [Текст] / [Д. М. Бузаджи, В. В. Гусев, В. К. Ланчиков, Д. В. Псурцев]. – М.: Валент, 2009. – 118 с.
3. Мильчин А. Э. Методика редактирования текста [Текст] / А. Э. Мильчин. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2005. – 524 с.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Московский лицей, 1996. – 390 с.
5. Олійник І. Інтердисциплінарність дослідження чи маргінес науки? (до питання літературознавчого статусу критики художнього перекладу) [Електронний ресурс] / Ірина Олійник // Вісник Львівського ун-ту, Серія філол. – 2008. – Вип. 44. – Ч. 1. – С. 117–125. – Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/Fil/2008_44/Pt1/Olijnyk_I.pdf
6. Основи теорії редагування перекладів : [Конспект лекцій] / Укладач : О. В. Ребрій. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. – 88 с.
7. Шалыт И. С. Методическое и справочное руководство по переводу на русский язык, тематическому редактированию, литературной правке и редакционно-издательскому оформлению инженерно-технической документации [Электронный ресурс] / И. С. Шалыт. – М.: Инженерная переводческая компания ИНТЕНТ. – Режим доступа:
http://www.intent93.ru/useruploads/files/Method_01.pdf
8. Newmark P. A Textbook of Translation / P. Newmark. – Longman, 2003. – 292 p.

УДК 371.31

ОРГАНІЗАЦІЯ ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

Приходько О. О.

Стаття присвячена питанню організації факультативних занять з іноземної мови у технічному ВНЗ. Розглянуті традиційні та інноваційні види діяльності на факультативних заняттях з іноземної мови. Запропоновано комплекс засобів, націлених на розвиток професійних комунікативних навичок за спеціальністю та показана ефективність їх використання.

Ключові слова: факультативне заняття, комплекс засобів, професійна компетенція

Статья посвящена вопросу организации факультативных занятий по иностранному языку в техническом вузе. Рассмотрены различные традиционные и инновационные виды деятельности на факультативных занятиях по иностранному языку. Предложен комплекс средств, направленных на развитие профессиональных коммуникативных навыков по специальности и показана эффективность их использования.

Ключевые слова: факультативное занятие, комплекс средств, профессиональная компетенция

The issue of arranging optional classes in foreign language at the technical university is investigated. Different traditional and innovative kinds of activity at the optional classes in English are considered. The complex of means aimed at the development of professional competence is proposed and the efficiency of their use is shown.

Key words: an optional class, the complex of means, professional competence

Необхідною і обов'язковою складовою професійної підготовки студента, основою його успішної професійної діяльності як майбутнього фахівця є мова спеціальності. Майбутньому фахівцеві необхідно не лише володіння професійними вміннями і навичками, але і здатність ефективно використовувати отримані знання при вирішенні завдань професійної комунікації не лише рідною мовою, але й іноземною.

Підготовка фахівців у немовному ВНЗ повинна формувати у студентів здатність адаптуватися до економічних, професійних і інформаційних процесів, що постійно швидко змінюються. Проте тут виникають деякі проблеми. На вивчення іноземної мови для немовних спеціальностей відводиться недостатня кількість годин, студенти мають різний рівень базової підготовки, спостерігається недостатній рівень мотивації, заважає завантаженість студентів іншими предметами.

Проте, в даний час кваліфікований фахівець повинен добре володіти іноземною мовою. Вирішити цю проблему допомагає організація факультативних занять. Вони дозволяють збільшити час на повторення, закріплення і активізацію матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що ідея організації факультативних курсів в системі освіти України не нова. Факультативні курси використовуються у практиці шкільної освіти, однак, на переконання таких відомих методистів, як Є. І. Пассов, Л. С. Панова, С. Ю. Ніколаєва, М. М. Фіцула факультативи мають великий освітній і виховний потенціал при використанні у вищих навчальних закладах.

Як зазначає М. Фіцула, "упровадження у вищому навчальному закладі факультативів сприяє активності студентів у навчальному процесі, стимулює їх до наукового дослідження, до тривалої самостійної роботи над розв'язанням певної проблеми. Така форма організації навчання підвищує ефективність навчальної діяльності студентів шляхом індивідуалізації" [7, с. 145].

Оскільки Міністерство освіти і науки пропонує університетам створити студентам умови для поглибленого вивчення англійської мови, в Херсонському національному технічному університеті організовані заняття з іноземної мови у вигляді факультативу для студентів старших курсів, що вже закінчили вивчення іноземної мови, в рамках нормативної дисципліни.

Раніше вищі навчальні заклади централізовано отримували навчальні плани, де чітко визначалася кількість годин на той чи інший предмет. Тепер університети отримали право самостійно вирішувати як, чому, і в яких обсягах вчити. У нашому ВНЗ студенти немовних спеціальностей вивчають іноземну мову як нормативну у кількості 90 годин в основному на 1 курсі. Відповідно до програми в матеріал включені основні розвиваючі теми і теми, пов'язані з майбутньою професією студента. Студенти опановують граматичні навички, основну загальнонавчальну і загальнонаукову лексику, а також лексику за фахом. Для більш поглибленого вивчення іноземної мови на 2-3 курсі в програму навчання входить факультатив з іноземної мови.

Факультатив є обов'язковим для всіх студентів і виставляється в розклад занять. Заняття проводяться один раз на тиждень. Для викладачів факультативні заняття входять до складу бюджетного навантаження. Курс факультативних занять продовжує і розвиває основний курс. Він створює можливості для додаткового використання програмного матеріалу у всіх видах мовленнєвої діяльності. На заняттях удосконалюються лексико-граматичні навички, розвиваються мовленнєві вміння в умовах, максимально наближених до реального спілкування. Виконання мовних вправ, обговорення тем, що вивчаються в парах і групі також сприяє розвитку комунікативних навичок.

Досягнення оптимальних результатів у вивченні і навчанні іноземної мови можливе лише за наявності відповідного навчально-методичного забезпечення, що розроблене спеціально для проведення факультативних занять. Викладачі кафедри іноземних мов мають достатній науково-методичний досвід організації факультативних курсів, так як на кафедрі з 2013 року організовані платні мовні курси вивчення іноземних мов для студентів з різним рівнем вмінь і навичок. Отже, в основу навчально-методичного комплексу, що розробляється спеціально для факультативних занять з іноземної мови покладено практичний досвід викладачів та основні методичні принципи викладання іноземної мови у немовному ВНЗ.

Основною формою роботи на факультативному занятті є групова форма. Необхідно чітко змодельювати і спланувати заняття, врахувати всі специфічні завдання, які можуть стояти при роботі з англійською мовною літературою, а також розробити послідовність завдань в ході конкретної діяльності. Викладач повинен відібрати ті види і типи текстів за спеціальністю, що вивчається, які допоможуть студентам реалізувати комунікативні можливості мовлення. [8, с. 21].

У немовному ВНЗ студенти мають справу зі спеціальною лексикою, вони працюють з різним за об'ємом спеціалізованим текстовим матеріалом, лексикою і граматичними конструкціями, які властиві мові спеціальності. На початковому етапі студенти не володіють достатніми знаннями у професійній сфері. Це викликає певні труднощі, пов'язані з розумінням і перекладом текстів. Проте студентам необхідно не лише зрозуміти зміст матеріалу, що використовується, але і включити його в мовленнєву діяльність. Від цього багато в чому залежить формування і підтримка інтересу до іноземної мови.

Вивчення лексики за фахом слід починати з простих вправ, поступово їх ускладнюючи, повторювати вивчений матеріал і доводити навички до автоматизму. Проте головною і неодмінною умовою повинна залишатися постійна комунікативна орієнтованість на усне мовлення в рамках конкретних мовних ситуацій [4, с. 12].

Починати слід з простих описів і характеристик та монологічної форми їх обробки на самому початковому етапі. Потім можна вивчати і складніші за структурою і стилем тексти. Необхідно відібрати для роботи матеріал, враховуючи попередні знання з іноземної мови і спеціальності. Після відбору словотворчих, лексичних і граматичних структур, необхідних для освоєння текстів, що вивчаються, починається їх тренування.

Слід постійно пам'ятати про “діалогічну” форму вправ, у тому числі і при введенні лексики. Пріоритетне значення має принцип професійної спрямованості навчання. Суть його полягає в тому, щоб лексичний матеріал, що вивчається, був максимально наближений до майбутньої професії [6, с. 105].

Щоб добитися поставленої мети і навчити студента протягом обмеженого навчальними рамками періоду говорити про проблеми своєї спеціальності і розуміти мову носіїв мови необхідно використовувати у процесі навчання не лише традиційні, але і інноваційні методи, роблячи рішучий опір на принцип комунікативності. Також необхідно враховувати новітні комунікативні особливості мови спеціальності відповідно до профілю.

Дуже ефективним в процесі навчання є створення проблемних ситуацій. Це допомагає залучити студентів до активної розумової діяльності. Щоб створити проблемні ситуації, можна використовувати наступні прийоми: 1. Спонування до теоретичного тлумачення і пояснення явищ, фактів, подій, використовуючи аналогії або зіставлення; 2. Спонування до аналізу фактів і явищ дійсності; 3. Залучення прикладів з життєвих ситуацій; 4. Ознайомлення з фактами, які вимагають пояснення, припущення; 5. Проекція проблемної ситуації на групу з метою пояснення; 6. Рішення нової задачі на прикладі відомої ситуації; 7. Аналіз декількох ситуацій проблемного характеру і класифікація способів їх рішення [5, с. 45].

Перевага віддається завданням, пов'язаним з висловлюванням власної думки. Висловлюванню своєї думки можна вчити на кожному занятті: і на етапі мовної практики, і на етапі тренування. Це веде до вдосконалення структури мови, правильної граматичної побудови висловлювання, розвитку умінь зіставляти, узагальнювати, чітко формулювати свою точку зору, приймати рішення у зв'язку з поставленою проблемою. Все це може бути в майбутньому використано в професійній діяльності студентів.

Також варто використовувати рольові ділові ігри. Навчальна ділова гра є практичним заняттям, що моделює різні аспекти професійної діяльності студентів і забезпечує умови комплексного використання знань предмету у професійної діяльності. В основі навчальної ділової гри лежать наступні елементи: 1. Імітування професійної діяльності; 2. Поетапний розвиток; 3. Наявність конфліктних ситуацій; 4. Спільна діяльність учасників гри; 5. Опис об'єкту ігрового моделювання; 6. Контроль ігрового часу; 7. Система оцінки ходу і результатів гри; 8. Елемент змагання. [4, с. 256].

Також на факультативних заняттях дуже часто використовуються зручні як у створенні, так і у використанні електронні презентації. Це заняття, виконані в програмі Microsoft POWER POINT з використанням аудіо, графіки і анімації. На заняттях з використанням даної програми допускається елемент творчості при підготовці і показі презентації Powerpoint. Проте при цьому викладач повинен завжди пам'ятати про те, що перед ним стоять конкретні навчальні завдання, виконання яких залежить від якості створених ним навчальних матеріалів. [1, с. 38].

Використання презентації Powerpoint в навчальному процесі обумовлює вживання певних видів вправ. У сфері комп'ютерних технологій ті різновиди вправ за способом здійснення мовленнєвої діяльності, які пропонує Є. І. Пассов, а саме: імітаційні, підстановлювальні, трансформаційні, репродуктивні, набувають нових властивостей, обумовлених технічними можливостями програми. [5, с. 93]

Викладач іноземної мови, який працює на немовних спеціальностях, повинен добре знати особливості наукових і технічних текстів за спеціальністю, що вивчається, знати спеціальну термінологію. Викладачеві необхідно знаходити певні методичні прийоми, які сприяють ефективному проведенню заняття, визначити тему, підібрати відповідний матеріал і розташувати за мірою складності завдання, направлені на його відпрацювання, використовуючи різні способи реалізації комунікативних завдань.

Інтерес студентів до факультативного курсу і спонукає, і вимушує викладача підбирати теми, що оптимально відповідають науково-технічному прогресу, відображають особливості сучасного виробництва, його вимоги. [6, с. 124]. Оскільки в підручниках не завжди можна знайти необхідний матеріал, то дуже часто викладачам кафедри доводиться складати свої власні навчально-

методичні розробки або підбирати і адаптувати до рівня групи вже наявний навчальний матеріал. Цей матеріал необхідно систематизувати так, щоб він відповідав цілям і завданням процесу навчання і сприяв ефективному засвоєнню програмного матеріалу.

Якщо матеріал правильно підібраний, професійно-орієнтований, доступний в мовному відношенні, з цікавими завданнями, то він буде стимулом-реакцією для роботи, допоможе уникнути одноманітності в організації навчального процесу, і буде одним з ключових компонентів успішного проведення факультативних занять.

Підводячи підсумки, можна сказати, що у викладанні іноземної мови факультативні заняття займають важливе місце і проводяться відповідно до специфіки предмета. Факультативний курс складає єдине ціле з основним курсом. Будучи окремою системою занять, він надає широкі можливості для формування і розвитку мовних компетенцій і, отже, мотивує студентів до вивчення іноземної мови з метою використання її в своїй подальшій професійній діяльності.

Література

1. Беляева Л.А. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам / Л. А. Беляева // Иностранные языки в школе. – 2008. – №4. – С. 36-40.
2. 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.
3. 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.
4. Настольная книга преподавателя иностранных языков : справочное пособие / [Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др.]. – Минск : “Высшэйшая школа”, 1992. – 445 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Наука, 1989. – 276 с.
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. 3-е изд., испр. и доп. [Текст] / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 273с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник [Текст] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидавництво, 2006. – 351 с.
8. Шульдына Л. Б. Факультатив по иностранному языку - необходимое звено в системе многоуровневой подготовки студентов технического вуза / Л. Б. Шульдына, И. В. Леушина // Организация процесса обучения студентов в магистратуре. – Н. Новгород: НГТУ, 2000. – С. 21-22.

УДК 378.147:656.61.052 (045)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ

Смелікова В. Б.

Стаття присвячена опису експериментальної перевірки ефективності методики підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій; визначено складники експериментального дослідження, розглянуто зміст його етапів; проаналізовано результати отриманих експериментальних даних. Формулюється гіпотеза експерименту, наводяться дані перед- та післяекспериментального зрізів. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.

Ключові слова: експериментальне дослідження, професійно-орієнтоване спілкування, кейс-технології.

Статья посвящена описанию экспериментальной проверки эффективности методики подготовки будущих судоводителей к профессионально-ориентированному общению при помощи кейс-технологий; определены составляющие экспериментального исследования, рассмотрено содержание его этапов; проанализированы результаты полученных экспериментальных данных. Формулируется гипотеза эксперимента, приводятся данные перед- и послеэкспериментального срезов. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, профессионально-ориентированное общение, кейс-технологии.

The article describes the experimental verification of the effectiveness of training future deck officers to professionally oriented communication by means of case technologies; the components of the pilot study are defined, the contents of its stages are examined; the results of the experimental data are analyzed. The hypothesis of the experiment is formulated, the before and after experimental data are shown. The experimental results are interpreted by means of mathematical statistics that confirm the hypothesis.

Key words: experimental verification, professionally oriented communication, case technology.

Вступ. Актуальність навчання майбутніх судноводіїв професійно-орієнтованого спілкування в рамках навчальної дисципліни іноземної мови є на сьогодні поза сумнівом. З методичної точки зору, спілкування іноземною мовою, як відповідне комунікативне вміння, є одним з тих видів мовленнєвої діяльності, оволодіння яким передбачено вимогами чинної Програми, що вимагає чіткої організації роботи студентів з оволодіння спілкуванням як видом мовленнєвої діяльності.

Короткий огляд публікацій за темою. Роль іноземних мов у професійній підготовці майбутніх фахівців вивчали Т. Вакалюк, Н. Замкова, Н. Логутіна, Л. Морська, О. Петрашук, Л. Сакун, О. Тарнапольський; навчання іноземних мов зі спеціальною метою – В. Бухбіндер, Б. Коффі, Р. Джонсон, Г. Стоун, Е. Уотерс, Д. Уільямс, Т. Хатчінсон, Д. Хеннінг, Ф. Епперт та ін. Розробкою й упровадженням кейс-технологій займалися П. Делі, Ю. Сурмін, Ш. Бобохужаєв, В. Давиденко, Дж. Барбазет, М. Гончарова, А. Долгоруков, Е. Михайлова, однак науковці мало уваги приділяють ефективності використання кейс-технологій у формуванні іншомовної компетенції у студентів морських вузів.

Враховуючи зазначене вище, нашою **метою** є така організація процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування, яка б надавала можливості для актуалізації його комунікативного потенціалу, розкриття якого виробляє автоматизм у використанні мовних засобів та формує правильні мовленнєві стандарти.

У зв'язку з цим, було створено методика навчання майбутніх судноводіїв професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій, ефективність якої перевірено в процесі експериментального навчання.

Матеріали і методи. Експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою проводилася нами з урахуванням вимог і положень, котрі висуваються до педагогічного експерименту в низці робіт (В. Артемов, П. Гурвич, М. Ляховицький, В. Цетлін, С. Шатілов, Е. Штульман та ін.).

Погоджуючись з дослідженнями Е. Штульмана, під методичним експериментом ми розуміємо комплексний багатоконпонентний метод перевірки гіпотези, який являє собою суворо контрольоване навчання даного предмета, тому організація та проведення експерименту здійснювалися згідно з означеними в методиці фазами його проведення: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту, а саме проведення експериментального навчання; 3) констатація та 4) інтерпретація експерименту – обробка отриманих результатів [4].

Опишемо першу фазу експерименту – фазу організації, на якій було сформульовано гіпотезу та наслідки, що впливають з неї, визначено мету та завдання проведення експерименту, виділено критерії оцінювання результатів експериментального навчання та визначено структуру експерименту.

Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій здійснювалася у межах двох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів дослідження. Перший етап – науково-теоретичний, який дав змогу обґрунтувати необхідність спеціальної мовленнєвої підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій; визначити сутність методики навчання за системою кейс-технологій; здійснити підбір тематики занять за кейс-технологіями. Другий етап – дослідно-експериментальний, у свою чергу, складався з двох взаємообумовлених етапів у якості його власних підструктур. На першому етапі дослідно-експериментальної роботи передбачувалися: презентація вибірки досліджуваних курсантів, яка є адекватною генеральній виборці; відбір та відпрацювання методів та конкретних методик дослідження; проведення пілотажного обстеження та отримання контрольного зрізу рівня мовленнєвих можливостей досліджуваних; розробка експериментальної моделі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій.

Другий етап дослідно-експериментальної роботи включав: розробку спеціального курсу вивчення іноземної мови за професійно-орієнтованим спілкуванням засобами кейс-технологій для майбутніх судноводіїв; проведення протягом трьох років занять з курсантами Херсонської державної морської академії, Одеської національної морської академії, Київської державної академії водного транспорту ім. гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного; диференціація досліджуваних на контрольну та експериментальну групи; проведення в природно-педагогічних умовах навчального закладу занять з іноземної мови згідно із завданнями у контрольних і експериментальних групах; діагностування в кінці навчального курсу рівня опанування професійно-орієнтованим спілкуванням у майбутніх судноводіїв та отримання результатів другого зрізу; порівняння отриманих показників професійно-орієнтованого спілкування на основі контрольного та формувального експериментів у групах, що досліджувалися.

Основними методами дослідження були: опитування, анкетування, статистичні методи та педагогічний експеримент.

Уся дослідно-експериментальна робота проводилася з вересня 2011 року до травня 2015 року. З метою виконання означених у дослідженні завдань, вважаємо за необхідне з'ясувати достеменний зміст процесуальної структури кожного з етапів дослідно-експериментальної роботи.

З метою проведення повного обсягу дослідно-експериментальної роботи в різних регіонах України нами були визначені вищі навчальні заклади IV рівня акредитації у кількості 3: Херсонська державна морська академія, Одеська національна морська академія, Київська державна академія водного транспорту ім. гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного. Реципієнтами виступали курсанти

другого та третього курсів навчання у кількості 150 осіб із зазначених вищих навчальних закладів (по 2 групи курсантів у кількості 25 осіб з кожного навчального закладу, означеного як учасник експерименту), з якими у вересні 2011 року було проведено пілотажне обстеження рівня знань з іноземної мови та мотивації її вивчення за професійним спрямуванням за допомогою спеціального опитування.

Робота з досліджуваними курсантами проводилася в природних умовах – у процесі їх безпосереднього перебування у виші. На нашу думку, вибірка відповідала середньостатистичним показникам за віком (18-20 років), за соціальним станом (випускники загальноосвітніх навчальних закладів, які склали успішно ЗНО і вступили до вишів, а потім успішно перейшли на другий курс навчання), які характеризують звичайних представників сучасного студентства.

Умови проведення дослідження відповідали вимогам етичності, коректності з боку експериментатора та зацікавленості, добровільності, позитивного ставлення до дослідження з боку курсантів та інших викладачів навчальних закладів.

Після отримання відповідей курсантів на питання опитувальника, усі дані були занесені в таблиці. Результати, отримані у ході експерименту, були піддані кількісному та якісному аналізу.

Як показали результати пілотажного обстеження рівня знань з іноземної мови у курсантів присутнє принципове розуміння важливості вивчення англійської мови для професійного становлення й фахового зростання. Необхідно зазначити, що після ознайомлення викладачів англійської мови, які брали участь у пілотажному обстеженні, з результатами анкетування, стало зрозуміло, що впевненість курсантів у знаннях з англійської мови є дещо ними завищеною за десятибальною шкалою, однак викладачі стверджували, що потенційні можливості навчання мови є достатніми, а мотивація є досить ґрунтовною.

На шляху функціонування дослідно-експериментальної роботи кількісний склад курсантів у групах залишався стабільним: загальна кількість курсантів, які навчалися у контрольних групах, складала 75 осіб; у експериментальних групах кількість курсантів була такою ж – 75 осіб до завершення експерименту.

Так, під час пілотажного обстеження з метою отримання контрольного зрізу групи КГ1 Херсонської морської академії, КГ2 Одеської національної морської академії, КГ3 Київської державної академії водного транспорту ім. гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного були визначені нами як **контрольні**, а групи ЕГ1 Херсонської морської академії, ЕГ2 Одеської національної морської академії, ЕГ3 Київської державної академії водного транспорту ім. гетьмана П.Конашевича-Сагайдачного як **експериментальні** для зручності їх обстеження та статистичного обчислення отриманих даних.

Базуючись на аналізі сучасних тенденцій відносно реалізації принципів професійно-орієнтованого підходу до навчання усного іншомовного спілкування студентів немовних вишів, була запропонована техніка аналізу кейса, спрямована на формування та розвиток умінь породжувати професійне іншомовне монологічне та діалогічне мовлення. Спостереження за навчальним процесом на спеціальності “Судноводіння” свідчать про те, що саме вміння спілкуватися є найменш розвиненим у курсантів і викликає великі труднощі. Наскільки нам відомо, кейс-технології для розвитку вмінь спілкування з урахуванням специфіки навчання на спеціальності “Судноводіння” недостатньо розроблялася методистами, тому зважаючи на необхідність розвитку вмінь цього виду мовленнєвої діяльності та враховуючи мету навчання за даною спеціальністю, нами були розроблені кейс-технології для навчання спілкування. Дана техніка аналізу кейса обрана нами для подальшої перевірки на практиці.

Під час підготовки експерименту було розроблено такий варіант робочої **гіпотези**: високого рівня розвиненості вмінь продукувати професійне іншомовне монологічне та діалогічне мовлення можна досягти шляхом систематичного й цілеспрямованого використання на заняттях з англійської мови кейс-технологій.

На основі сформульованої гіпотези можна передбачити такі наслідки: у процесі навчання спілкування можливо досягти високого рівня сформованості мовних навичок та розвитку мовленнєвих умінь курсантів за умови: науково-

обґрунтованого відбору навчального матеріалу; наявності комплексу спеціальних видів діяльності та завдань, розробленого на основі запропонованих кейс-технологій; паралельного навчання курсантів монологічного та діалогічного мовлення.

Мета експериментального навчання полягала в підтвердженні гіпотези нашого дослідження, перевірки ефективності запропонованої методики, розробленої на основі кейс-технологій. Згідно зазначеної мети було окреслено конкретні **завдання**: підготувати матеріали для перевірки загального рівня сформованості мовних навичок і розвитку мовленнєвих умінь володіння англійською мовою курсантів 2 та 3 курсів у монологічному та діалогічному мовленні; визначити критерії оцінювання вмінь курсантів породжувати монологічне та діалогічне мовлення; провести експериментальне навчання на підґрунті розроблених кейс-технологій з метою визначення оптимального варіанта навчання; провести після експериментальний зріз з метою визначення рівня розвиненості вмінь курсантів породжувати професійне спілкування; інтерпретувати результати експериментального дослідження та визначити їх надійність; сформулювати висновки експериментального навчання курсантів породжувати професійне спілкування за технікою аналізу кейсів.

Результати та їх обговорення. Опрацювання результатів анкетування курсантів 2 курсу зазначених вищів показало, що 92% опитуваних у Херсонській державній морській академії, 96% у Одеській національній морській академії, 88% у Київській державній академії водного транспорту ім. гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного прагнуть вивчати англійську мову за сучасними технологіями, які дають їм можливість більш глибоко опанувати монологічне та діалогічне спілкування з метою подальшого його застосування у професійній діяльності. За їх думкою, навчання іноземної мови має стати професійно-орієнтованим настільки, щоб це дозволяло вільно спілкуватися з іноземними колегами на професійні теми, розвивало вміння швидко й професійно реагувати на команди тощо.

З метою визначення досягнутого рівня розвитку вмінь продукувати професійне іншомовне монологічне та діалогічне мовлення необхідно було провести післяекспериментальний зріз, результати якого мають оцінюватися за певними критеріями. Для визначення необхідних критеріїв ми звернулися до методичних досліджень з питань контролю рівня розвиненості іншомовних умінь говоріння. У методичній літературі визначені певні критерії оцінки іншомовних умінь говоріння – монологічного та діалогічного мовлення. Їх поділяють на якісні (основні) та кількісні (додаткові).

Кількісні, у свою чергу, використовують для оцінювання висловлювань комунікантів з точки зору мовленнєвого наповнення [1, 2].

Вибір критеріїв оцінювання іншомовних умінь має бути науково обґрунтованим та вимірюватися певними показниками, що підлягають формалізації [2]. Ми вважаємо за необхідне у кожному окремому випадку обирати критерії у відповідності до визначених теоретичних передумов навчання. Отже, стає зрозумілим, що під час продукування монологічного та діалогічного мовлення курсанти перш за все повинні уміти спілкуватися на будь-яку професійну тему англійською мовою. Це спонукає нас під час експерименту оцінювати вміння курсантів породжувати монолог-розповідь і будувати діалог. Уміння продукувати професійне монологічне мовлення має оцінюватися за такими критеріями: якісні – змістовність мовлення, його зв'язність, обсяг висловлювань; кількісні – відносна правильність висловлювань, темп мовлення, наявність засобів зв'язку між фразами та частинами висловлювання, зверненість.

Що стосується професійного іншомовного діалогічного мовлення (ПІДМ), то ми вважали за необхідне перевірити рівень умінь курсантів обговорювати певну тему за своїм фахом, тобто вести діалог-розпитування. Тому ми зупинилися на таких критеріях оцінювання ПІДМ: якісні – змістовність, рівень розвиненості дискусійних умінь, розуміння партнерів по спілкуванню, ініціативність, зверненість – та кількісні критерії, а саме: відносна правильність мовлення, обсяг висловлювань, темп мовлення. Ці критерії вважаються додатковими, проте саме вони дають змогу оцінювати мовлення комунікантів з точки зору його коректності, обсягу та швидкості [3].

Аналізуючи результати отриманих даних, умови знання шкільного курсу англійської мови курсантами, ми дійшли висновку, що такі знання є недостатніми для професійно-орієнтованого спілкування в реальних умовах професійної діяльності майбутніх судноводіїв, однак потенційні можливості для підвищення рівня знань іноземної мови в досліджуваних групах однакові, хоч неоднаковими у курсантів є рівень знань зі шкільного курсу англійської мови. У зв'язку з цим курсанти експериментальних груп були розподілені на три підгрупи, що адекватні рівням знань із шкільного курсу англійської мови: перший рівень репрезентували курсанти з досить високим рівнем знань шкільного курсу англійської мови, а також з найвищими показниками й рівнями підготовки до майбутнього професійно-орієнтованого спілкування; курсанти, що увійшли до середнього рівня, вирізнялися недостатністю системних знань з англійської мови, які знадобляться їм у майбутній професійній діяльності. Однак у них спостерігався достатній рівень позитивної мотивації щодо вивчення англійської мови за професійно-орієнтованим спілкуванням; низький рівень знань з англійської мови курсантами характеризувався недостатністю системних знань з іноземної мови та недостатньою емоційною причетністю до мотивації щодо подальшого вивчення англійської мови за професійно-орієнтованим спілкуванням.

Отже, констатувальний експеримент реалізовувався трьома рівнями знань з англійської мови курсантами зазначених вишів, що уможливило створення трьох дослідних груп. Відповідність рівнів знань з англійської мови визначено наскрізно через три компоненти – мотиваційний, когнітивний і операціональний (оволодіння способами дії). Така діагностика характеризується багатофакторною процесуальною завершеністю від кожного компоненту під час навчання англійської мови за професійно-орієнтованим спілкуванням.

Дослідно-експериментальна робота зорієнтувала нас на вирішення таких дослідницьких завдань: апробувати умови організаційно-педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій; проаналізувати можливості застосування кейс-технологій як засобу підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування; дослідити динаміку змін рівня знань з англійської мови у курсантів шляхом інтеграції їх мотиваційного, когнітивного та операціонального компонентів.

Вирішення першого завдання дослідно-експериментальної роботи було пов'язане з апробацією умов організаційно-педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій. З цієї метою нами була розроблена спеціальна технологічна система занять з курсу англійської мови, було визначено зміст цих занять, використано різні науково-методичні джерела та види інформації, що висвітлюють технологічні можливості застосування кейс-технологій у професійно-орієнтованому спілкуванні майбутніх судноводіїв. Запропонована система занять для курсантів 2 і 3 курсів охоплювала низку тем та була розрахована на те, щоб допомогти досліджуваним усвідомити фактичний матеріал, мотивувати свої майбутні професійні вчинки в процесі реального виконання професійних обов'язків судноводія і формувати спонукальні можливості процесу професійного становлення й професійного вдосконалення.

Навчання іноземної мови засобом кейс-технологій відкрило однакові можливості для фахової підготовки майбутніх судноводіїв в умовах організованого нами навчального процесу, де було здійснено активне залучення їх до навчальної діяльності.

Отже, перший етап забезпечив виявлення рівнів базових знань з англійської мови, а також критерії, за якими відбувалася подальша навчальна робота. Другий етап змалював сукупність організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій, який співвідносив дидактичні впливи на них шляхом організації навчальної діяльності у поєднанні з цілеспрямованим впливом на їх мотиваційну сферу та операціональні можливості.

Наступним етапом дослідно-експериментальної роботи нашого дослідження була перевірка динаміки опанування іноземною мовою через призму впливів їх мотиваційного, когнітивного й операціонального компонентів, що ста-

новили сукупність умов, спрямованих на підготовку майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування. Це було реалізовано за трьома рівнями, що репрезентовані трьома групами курсантів. Достеменно була з'ясована відповідність рівнів підготовки до професійно-орієнтованого спілкування через усі три її компоненти.

Отримані результати щодо мотивів підготовки до професійно-орієнтованого спілкування свідчать про низку позитивних змін у процесі вивчення англійської мови засобами кейс-технологій. Необхідно зазначити, що саме середній рівень дав найбільший відсоток зростання мотивів, отже, характеристика мотиваційного компоненту як підструктури процесу підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування зводиться до того, що сфера їх мотивації відображає найсуттєвіші інтереси курсантів – професійні.

Когнітивний компонент у підготовці курсантів до професійно-орієнтованого спілкування містив у собі як базові знання з англійської мови, так і надбані, завдяки розробленій методиці кейс-технологій за темами навчального плану. Знання, надбані завдяки методиці кейсів, не випадково розглядаються нами як найважливіша підструктура цього компоненту.

Аналіз базових знань з англійської мови у курсантів 2 курсу свідчить, що високий рівень знань англійської мови складав 16 % у контрольних групах і 8 % в експериментальних; середній рівень – 36 % у контрольних і 40 % в експериментальних; низький рівень у контрольних групах – 48 %, а в експериментальних – 52 %.

Після навчання на 2 і 3 курсах за методикою кейс-технологій, як у контрольних, так і в експериментальних групах були отримані очікувані нами результати: високий рівень підготовки до професійно-орієнтованого спілкування складав у контрольних групах 20 %, в експериментальних – 32 %; середній рівень у контрольних групах – 40 %, а в експериментальних – 56; низький рівень у контрольних групах характеризувався 10 %, в експериментальних – 16 %, що свідчить про позитивну динаміку в опануванні знаннями з англійської мови задля підготовки до професійно-орієнтованого спілкування.

Блок надбаних знань мав забезпечити заглиблення курсантів у тематику кейсів. Його дуже важливо було організувати саме на 2 курсі, щоб перша серйозна практика довела курсантам важливість високого рівня володіння англійською мовою у професійному діалогічному спілкуванні.

З метою активізації навчання, процес підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування репрезентувався операціональним компонентом. Він забезпечував розвиток мислення й мовлення у відповідності з мотиваційно-потребовою сферою. Головним показником цього компоненту було визначено вміння оперувати отриманими знаннями з англійської мови в реальному професійному спілкуванні в умовах плавпрактики й надалі – в професійному житті.

Отже, нами було розглянуто сутнісні характеристики підготовки майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій у межах трьох компонентів як основних складових процесу навчання.

Висновки. Таким чином, аналіз результатів експериментального дослідження підтвердив ефективність застосування розробленої методики навчання професійно-орієнтованого спілкування майбутніх судноводіїв в освітньому процесі. В результаті проведення експериментального навчання виявилось, що методика сприяє розвитку навичок та вмінь професійно-орієнтованого спілкування. Зміст та результати даного експериментального дослідження можуть бути використані при розробці нових методик навчання професійно-орієнтованого спілкування студентів різних спеціальностей, а також підручників та посібників з іноземної мови.

Література

1. Носенко Э. Л. Объективные показатели владения устной иноязычной монологической речью: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1970. – 326 с.
2. Обучение иностранному языку как специальности / М. К. Бородулина, А. Л. Карлин, А. С. Лурье и др. – М.: Высш. Школа, 1982. – 253 с.

3. Скляренко Н. К. Критерии оценки уровня практического владения учащимися иноязычным говорением / Н. К. Скляренко, Т. И. Олейник // Учителю – современные знания и опыт / Отв. ред. И. А. Кмицаков. – Горловка: ГГИЯ, 1995. – С.85-92.

4. Штульман Е. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. – Воронеж : Изд-во Воронеж. у-та, 1976. – 156 с.

УДК 811.111+37.091.33-028.16:378.6

КОММУНИКАТИВНО–ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Статкевич Е. К.

У статті розглядається комунікативно-орієнтований підхід до навчання англійської мови. Розкриваються особливості формування комунікативної компетенції. Встановлюється ефективність використання новітніх комунікативних методів навчання.

Ключові слова: комунікативно-орієнтований підхід, методи навчання, комунікативна компетенція.

В статье рассматривается коммуникативно-ориентированный подход в обучении английскому языку. Раскрываются особенности формирования коммуникативной компетенции. Устанавливается эффективность использования новейших коммуникативных методов обучения.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированный подход, методы обучения, коммуникативная компетенция.

The article describes communication-oriented approach in teaching of English language. The peculiarities of forming communication competence are revealed. The efficient use of the newest communication methods of teaching is defined.

Key words: communication-oriented approach, methods of teaching, communication competence.

В условиях интеграции образовательной системы Украины в европейское образовательное пространство, потребность в специалистах с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции диктует необходимость разработки и внедрения современных методов формирования навыков и умений профессионально-ориентированных языковых коммуникаций.

Цель данного исследования – изучить особенности коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку и найти практическое применение новым коммуникативным методам в технических вузах.

Анализ последних достижений. Украинские и зарубежные учёные, такие как Т. Ильина, П. Пидкасистый, Л. Кондрашова, М. Кривко, Л. Мартиросян, М. Жинкин, В. Бухбиндер, С. Козак, А. Леонтьев, Г. Китайгородская, Т. Левченко, С. Савиньон, М. Свейн, Г. Уидоусан, У. Литлвуд, Г. Пифо, в своих работах касаются вопросов организационно-педагогических методов обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Проанализировав работы известных методистов, следует отметить, что проблема специализированной языковой подготовки, развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов остается актуальной. В частности, дискуссионными являются вопросы содержания и организации процесса обучения студентов технических вузов иностранному языку для дальнейшего его использования в профессиональной сфере. Именно поэтому следует обратить внимание на зарубежный опыт в данной области, что даст возможность выделить полезные моменты для отечественной образовательной системы.

Среди новейших методов обучения иностранным языкам, возникших преимущественно в англоязычных странах – США и Великобритании, все большее распространение получают методы, которые объединяют в себе коммуникативные и познавательные цели. Их основными принципами являются: движение от целого к частному, ориентация занятий на ученика (learner-centered lessons), целеустремленность и содержательность занятий, их направленность на достижение социального взаимодействия при наличии веры преподавателя в успех своих учеников. Существование разных вариантов этого направления в современной методике, которые имеют разные названия – “Whole Language

Content Approach”, “Cognitive Approach”, “Content -Based ESL Program”, “Cognitive Academic Language Approach” – свидетельствует о растущем интересе к обучению иностранным языкам [3, с. 308].

Изложение основного материала исследования. Согласно Ильхамовой И. Н., методическая система коммуникативного подхода рассматривает процесс обучения как действие, производимое с языком и на языке. Все упражнения коммуникативного подхода, так или иначе, связаны с необходимостью воссоздания ситуации реального общения, усвоения ее параметров и развития навыка переноса усвоенного материала на все похожие ситуации. Отсюда интерес к разнообразным диалоговым упражнениям, ситуациям ролевого общения, ролевым играм, симуляциям реальной коммуникации. Безусловно, такая активная практика основана на языковом материале – лексике и грамматике. Выбор материала осуществляется из чисто практических соображений. Известно, например, что любой традиционный учебник иностранного языка имеет в основе своей структуры параграф (unit, Lektion и т.п.) и соответствующую ему тему.

Коммуникативно-ориентированные учебные пособия частично преодолевают эти традиции. Новое состоит в том, что за основу, на которой выстраивается “параграф”, берется не “тема”, а речевое намерение (что я хочу сказать/написать). Речевое намерение, например: запросить информацию, обратиться с вопросом/просьбой, выразить благодарность, приводится в соответствие с возможными коммуникативными ситуациями, в рамках которых необходимо уметь реализовать подобное речевое намерение. Так возникает соотношение: намерение – ситуация. Однако поскольку одно и то же намерение может быть в рамках одной и той же ситуации выражено по-разному (более или менее вежливо, на литературном языке или на жаргоне, более сложно или более просто в языковом отношении), пара “намерение - ситуация” дополняется компонентой “языковые/речевые средства”. Речевое намерение предопределяет выбор, как самих ситуаций, так и лексических и грамматических средств, необходимых для решения проблемы общения “здесь и сейчас”. Поставленная цель обучения общению “как в жизни” определяет еще целый ряд моментов, чрезвычайно важных в коммуникативной методике [1].

Принимая во внимание данную методическую концепцию, были разработаны коммуникативные упражнения для студентов 2–3 курса специальности “Транспортные технологии” по темам “Логистика”, “Различные виды логистики”, такие как *Speak about the definitions of the word logistics, Explain the difference between inbound and outbound logistics, Prove that one can't imagine the Ukrainian economy and industry without logistics, Describe all activities of procurement logistics, Prove that green logistics is so important for environment, Describe the chain of actions of logistics management, Prove that production logistics is so necessary for the modern automobile transport, Compare production logistics and business logistics. What is common? What is different?* Такие упражнения повышают интерес к специальности и формируют профессионально-направленную коммуникативную компетенцию у студентов технических вузов.

Рассмотрим современные методические приёмы, такие как технология ведения языкового портфолио и метод решения задач.

Языковое портфолио (Language Portfolio) – это набор инструментов для документирования и оценивания языковых умений студента. Оно позволяет владельцу отслеживать процесс изучения им иностранного языка, самостоятельно оценивать свой уровень, ставить индивидуальные цели, а также следить за успешностью их реализации. Технология ведения языкового портфолио может быть использована как один из основных приёмов работы со студентами, поскольку установка на ведение языкового портфолио предваряет основной этап учёбы по курсу иностранного языка, работа эта “пронизывает” весь учебный процесс и является свидетельством результативности обучения, одновременно выступая средством контроля на всех этапах. Кроме того, составленное языковое портфолио остаётся у учащихся в будущем, помогая им в учёбе на других курсах и, что ещё более важно, при трудоустройстве. При изучении иностранного языка в техническом вузе наиболее целесообразным представляется

составление либо одного цельного портфолио по иностранному языку на протяжении всего периода обучения, либо ведение двух портфолио: по базовому иностранному языку и иностранному языку для специальных целей [4].

Следующим методом, достойным внимания в контексте обучения студентов технического вуза иностранному языку, является метод решения задач (*problem-solving method*), суть которого состоит в том, что студентам предлагаются задачи проблемного характера, способы выполнения им неизвестны или известны частично. Студенты должны найти свои пути решения задач, опираясь на знания и умения, которыми они уже владеют. Таким образом, поставленная перед студентами задача содержит противоречие (выявляя пробел в знаниях), разрешение которого дает им новое знание. Сама ситуация проблемной задачи связана с преодолением определенных трудностей, мобилизацией познавательной активности и психических процессов, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности [2], что обеспечивает не только овладение новыми знаниями и способами их добывания, но и психическое развитие обучаемых, в особенности, развитие их творческих способностей и формирование навыков принятия решений. Учебной единицей метода решения задач является проблемно-коммуникативная задача как средство интеллектуального затруднения в языковом и содержательном плане, а структура курса обучения может быть представлена как система проблемных задач. Элементы метода решения задач наилучшим образом находят своё применение в обучении такому виду коммуникативной речевой деятельности, как письмо. При этом выполнение письменного задания может занять несколько дней и даже недель и, таким образом, может быть частью самостоятельной работы студента или группы студентов [4].

Итак, работая в рамках данного метода, педагог может дать студентам такое задание: *Compose your resume for applying to the position which was advertised in the job ad that you had downloaded from the Internet*. При этом студентам даётся только общий формат резюме, без подробного объяснения правил его заполнения. Сначала студенты не знают, как выполнить задание правильно, данная работа представляется им как что-то очень трудное и непреодолимое – ощущается отличие того, что они уже умеют и могут, их реальной подготовленности к написанию резюме от того, что они будут знать по окончании выполнения этой работы. Однако это не значит, что преподаватель оставляет студентов без помощи или надеется, что они сами выяснят, каким образом нужно правильно составить своё резюме. Наоборот, на каждом последующем занятии идёт изучение лексических единиц и грамматических структур, необходимых студентам для решения поставленной задачи, усвоение правил оформления резюме, знакомство с образцами. Наконец, студенты сдают свои работы, но это только их первая попытка. После первой проверки студенты получают назад свои работы и вносят все исправления, рекомендованные преподавателем. Возможно, понадобится ещё одна проверка и, соответственно, правка, но тогда конечный результат будет соответствовать всем требованиям и нормам [4].

Данные методы обучения находят практическое применение на занятиях в студенческих группах ХНТУ. Языковое портфолио (*Language Portfolio*) по базовому английскому языку составляют студенты первого курса таких специальностей, как “Инженерная механика”, “Машиностроение”, “Транспортные технологии”, “Автомобильный транспорт”, “Товароведение и торговое предприятие”. Языковое портфолио по английскому языку для специальных целей и метод решения задач (*problem-solving method*) необходимы для студентов 4 курса специальности “Товароведение и торговое предприятие” и 5 курса специальности “Транспортные системы”.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, коммуникативно-ориентированный подход в обучении английскому языку позволяет интенсифицировать учебный процесс и, тем самым, обеспечить овладение студентами профессионально-коммуникативной компетенцией, а также способностями самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, активно и творчески участвовать в обсуждении и анализе изучаемого материала и активно применять полученные знания и умения на практике.

В процессе дальнейшего исследования целесообразно продолжать поиск новых коммуникативных методов обучения, так как эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста обеспечивается посредством использования активных методов обучения.

Литература

1. Ильхамова И. Н. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении английскому языку / И. Н. Ильхамова // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 416-418.
2. Козлова В. М. Применение проблемного метода в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] – Режим доступа:
<http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.:Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Сунцова Е. Н. Выбор методов обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку в условиях ограниченности учебного времени/ Е. Н. Сунцова // Молодой ученый. – 2011. – №1. – С. 232-234.

УДК 378.147:413.164

**ТЕХНІЧНИЙ ПЕРЕКЛАД – ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ
МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВНЗ****Тоцька Н. Л.**

У статті розкривається проблема технічного перекладу шляхом формування професійних навичок студентів ВНЗ. Лексичні поняття термінів подаються початком “спіралі” національно-мовної картини світу (не словом – “знаком”, а словом – “темою”). Звертається увага на комунікативну точність студентів при використанні мовних засобів української мови щодо професійного спілкування між спеціалістами певної фахової галузі.

Ключові слова: технічний переклад, професійні навички, лексичні поняття термінів, професійне спілкування.

В статье раскрываются проблемы технического перевода через формирование профессиональных навыков студентов высшей технической школы. Лексическое понятие терминов подается как начало “спирали” национально-речевого мировоззрения (не словом – “знаком”, а словом – “темой”). Обращается внимание на коммуникативную точность студентов при использовании речевых особенностей украинского языка относительно профессионального общения между специалистами определенной отрасли.

Ключевые слова: технический перевод, профессиональные навыки, лексическое понятие терминов, профессиональное общение.

The article reveals the problem of technical translation by means of the formation of professional language skills of undergraduates. Lexical notions of terms are presented as a beginning of the “spiral” of national language world view (not by a word – a “sign”, but by a word – a “topic”). Attention is paid to the communicative accuracy of students in applying linguistic means in professional communication of specialists in a specific field.

Key words: technical translation, professional skills, lexical notions of terms, professional communication.

У сучасному світі інформатики, нових технологій українське професійне мовлення має зайняти належне місце, зокрема, його майбутнє залежить від оновлення професійної мовленнєвої освіти, що відокремлює у мовній освіті світоглядний принцип формування національно-мовної картини світу.

У національній скарбниці будь-якої держави чільне місце посідають певні явища історії та культури, котрі увійшли у свідомість народу як знаки національної культури. Наприклад, слово “калина” легко знайти у словниках різних мов, де воно означає назву рослини, проте навряд чи в духовному надбанні народів світу це слово є духовним значенням і смислом, як в українській. Тоді як лексичне поняття слова з відповідним значенням підсвідомо стає “точкою відліку” певної теми, початком “спіралі”, коли його можна вважати конденсатом певних знань і розглядати у кількох площинах: залежно від комунікативної – воно є не просто словом – “знаком”, а словом – “темою”.

Співіснування у мові національних термінів з прозорою етимологією й інтернаціональних зумовлено прагненням до ясності й зрозумілості вислову навіть для тих, хто не має спеціальної підготовки в даній галузі знань. Особливо помітним і давнім джерелом фразеології є переосмислення зворотів, породжених свого часу в середовищі ремісників. Так, значний слід в українській фразеології залишило ткацько-прядильне ремесло, наприклад, прясти на тонку, витерти ворсу, зав'язувати вузлом, розплутувати вузол, розмотати клубок тощо.

Оскільки українська мова сьогодні – не тільки предмет і засіб навчання у професійно-виробничій сфері, то проблема мовленнєвої підготовки молоді дуже актуальна, особливо у вищих технічних навчальних закладах. Використання української мови не тільки на розмовно-побутовому рівні, але й у професійній

діяльності є обов'язком кожної людини. Однією з важливих складових процесу професійної підготовки фахівців з вищою технічною освітою, що мають стати носіями та пропагандистами культурної поведінки на виробництві, є мовленнєва підготовка. Адже вміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці та допомагає краще орієнтуватися в ситуації на виробництві і в безпосередніх ділових контактах [4, с. 283].

Завдання вищої технічної школи – готувати фахівців нової генерації: кваліфікованих, грамотних, мовно компетентних, які б досконало, ґрунтовно володіли українською літературною мовою у повсякденно-професійній сфері, зокрема набули навичок комунікативно виправданого використання засобів мови, оволоділи мовою конкретної спеціальності, фаху.

Акцент переноситься з традиційної настанови – засвоєння відомостей про літературні норми усіх рівнів мовної ієрархії – на формування навичок професійної комунікації, особливостей фахової мови, на розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості [5, с. 34]. Майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як система світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, само формування і самовираження особистості. Науково доведено, що стрижневими компонентами професійно-комунікативної діяльності є мовленнєва компетенція і компетентність. Виховувати в собі повагу до мови, якою спілкуємося, – це, передусім, шанувати себе, виявляти повагу до народу, його історії, культури. Адже мова – своєрідний генетичний код нації, а не лише засіб спілкування.

Розвиток мови особистості – непростий процес. Лише людина, яка невпинно працює над оволодінням мовою, повсякчас прагне правильно говорити, виявляти в усному та писемному мовленні свою індивідуальність; може наблизитися до мовної довершеності. Досягти її – ілюзорна мрія, оскільки мова – це океан, який не має меж. Нерозумно вважати, що знаєш рідну мову досконало. Як мудро зауважено, мову можна вивчити за півроку, а учитися мовленню треба все життя [6, с. 171].

Для вільного володіння українським професійним усним та писемним мовленням студенти вищого технічного навчального закладу повинні мати чималий активний лексичний запас слів. Збагаченню цього запасу, вихованню чуття до слова сприяють переклади. До сутності перекладу зверталися: Л. Бархударов, В. Виноградов, Р. Зорівчак, О. Кундзич, Т. Левицький, А. Попович, О. Федоров.

За Л. Бархударовим, “переклад – це процес перетворення мовленнєвого твору однією мовою у мовленнєвий твір іншою мовою при забезпеченні незмінного плану змісту, тобто значення”. Мовний аналіз сучасних перекладів наукових текстів, яким користуються у своїй діяльності фахівці, викликає застереження щодо нормативних форм. Насамперед – це значеннєва невідповідність слів в оригіналі та при перекладі. Якщо говорити про студентів технічних університетів, які постійно використовують професійну лексику, то ними часто вживаються невдало побудовані синтаксичні конструкції, що зумовлюються прагненням до буквального перекладу, внаслідок чого порушується не тільки граматичні, стилістичні норми сучасної української мови, а й зміст думки. Тому викладачам професійно зорієнтованих дисциплін потрібно звертати особливу увагу на такі мовні особливості оригіналу, які треба використовувати, щоб переклад був якомога точним.

Досліджуючи мову перекладів, О. Беляєв [2, с. 41] зазначав, що в українські переклади потрапляє чимало слів, словосполучень, скалькованих з інших мов, вживання яких не можна виправдати їх стилістичною роллю. Треба відзначити, що більшість учених-методистів (Л. Батюк, О. Лісовський, П. Пузиренко, О. Фрінкель) розглядають переклад переважно як мовностилістичну вправу, використання якої сприяє розвитку зв'язного мовлення, або як мету навчання.

Навчальний переклад у вищому технічному навчальному закладі є важливим засобом розвитку професійного мовлення і має застосовуватися разом з іншими завданнями для засвоєння матеріалу, розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Чим частіше застосовуватиметься переклад на заняттях (будь-яких дисциплін: гуманітарних, фундаментальних чи професійно зумовлених) у вищому технічному навчальному закладі, тим швидше студенти оволодіють

українським мовленням, здобудуть навички для опрацювання фахової термінології для подальшого використання на виробництві. Методичний прийом – переклад тільки тоді сприятиме формуванню мовленнєвих умінь і навичок, коли він буде проводитись систематично, з конкретною метою порівняння, зіставлення. Тоді студенти, готуючись до кожного наступного заняття, використовуючи навчальні посібники, будуть мати змогу порівняти фахову термінологію різними мовами.

Для того, щоб переклад наукового тексту був правильним, а мова студента, майбутнього фахівця, бездоганною, викладачам технічних університетів необхідно слідкувати за точністю передаваної думки оригіналу. І, зрозуміло, надавати неабиякого значення українській лексиці. Як справедливо зауважує Н. Бабич [1, с. 198], точність досягається значенням предмета мовлення, адже спочатку пізнається реальний світ, а потім висловлюються результати світобачення, що залежать від досвіду, майбутніх знань у відповідній галузі, мови.

Фах людини, галузь виробництва, в якій вона працює, вказував І. Білодід [3, с. 158], неминуче зумовлює активізацію у її мові професійних слів і висловів, конче необхідних для спілкування під час виробничого процесу. Аналіз сучасних науково-технічних текстів дозволяє зробити висновок про те, що недотримання або порушення комунікативної точності відбувається тоді, коли студенти невдало використовують мовні засоби української мови – синоніми, антоніми, пароніми, багатозначні слова. У професійному мовленні таке становище може призвести до непорозуміння між спеціалістами певної фахової галузі та неправильним тлумаченням технічного наукового тексту. Фах людини, галузь виробництва, з яким вона пов'язана, неминуче зумовлює активізацію у її мові професійних слів і висловів, необхідних для її спілкування під час виробничого процесу, оскільки професійні слова позначають назви понять певної галузі виробництва, роду занять тощо.

Розвинені літературні мови внесли вагомий вклад у формування спеціальної термінології, але кожна з них зберігає й свої власні традиції, що склалися історично, і характер реалізації яких визначається науковими, науково-технічними та загальнокультурними контактами нації як носія конкретної мови.

Вивчення досліджуваної проблеми кардинально пов'язане з питанням використання синонімів як об'єктивно-існуючого мовного явища, що характеризується цілим рядом конкретних аспектів. Особливе місце в цій проблематиці посідають питання виявлення диференційних ознак, що мають першорядне значення для визначення видів не лише територіальних синонімів, а й загально-мовних. Це важливо також і в зв'язку з тим, що, вступаючи у різноманітні мовні зв'язки, слово, а отже, і термін, не втрачає своєї якісної характеристики, своєрідності своєї семантичної структури. Фахові тексти, з якими працюють студенти вищих технічних навчальних закладів, обов'язково виділяються використанням термінів, що вимагають особливої точності та однозначності.

Значення термінів розкривається в тексті, в їх тлумаченні. Природа терміна як особливого виду мовного знака передбачає однозначну відповідність між словом і поняттям, тобто симетрію плану вираження. Більшість дослідників термінологічної лексики додержуються традиційної класифікації термінологічних синонімів запозиченої мови, згідно з якою виділяються такі види синонімів: абсолютні, відносні, ідеографічні, стилістичні, різноплановість яких цілком природна і закономірна, тому що терміни та варіанти термінів виражають певні поняття, які перебувають у постійному розвитку. Синонімічні терміни – це такі терміни, потенційні значення яких виявляють тотожний (єдиний) чи близький предметно-логічний смисл.

Для професійного спілкування студентам вищого технічного навчального закладу виявити таку синонімію важко, тому потрібне централізоване керівництво над термінологічною роботою: викладачам підбирати такі наукові тексти, де слова і речення побудовані так, що зміст висловлення передається як найточніше.

Усвідомлення соціально-економічної ситуації в Україні, залежності її майбутнього від людей, здатних творчо вирішувати наявні проблеми, зумовлює необхідність реалізації одного з основних напрямів відродження вітчизняної

системи освіти – підготовки кадрів до професійної діяльності, що надає певності у збагаченні економічного, інтелектуального та духовного потенціалу суспільства.

Література

1. Бабич Н. Основи культури мовлення / Н. Бабич. – Львів.: Світ, 1990. – С. 198.
2. Беляєв О. Білінгвізм і питання інтерференції в мовленні учнів / О. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1980. – №1. – С. 41.
3. Білодід І. Сучасна українська літературна мова. Стилїстика. Термінологічна лексика / І. Білодід. – К.: Вища школа, 1973. – С. 158.
4. Зубков М. Сучасне українське ділове мовлення / М. Зубков. – Х.: Торсінг, 2001.– С. 283.
5. Тоцька Н. Іван Дніпровський. Микола Куліш – визначні письменники нашого краю. Творча індивідуальність І. Дніпровського / Н. Тоцька. – Херсон: ХОБТ, 1995. – С. 34.
6. Тоцька Н. Українська мова як система світобачення / Н. Тоцька // Збірник наукових праць. Ціннісний вимір політичної діяльності: політична трансформація сучасного українського суспільства. – Херсон: Олді-плюс, 2011. – С. 171.

УДК 811.111.378.147

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЗРЕЛОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**Фоменко Н. С.**

У статті розглядається проблема індивідуалізації навчання професійно-орієнтованому зрілому читанню текстів студентів економічних спеціальностей. Показана реалізація регулюючої індивідуалізації у навчальному процесі при навчанні читанню. Наведені приклади завдань для регулюючої індивідуалізації для студентів економічних спеціальностей. Визначені подальші напрямки розробки проблеми.

Ключові слова: регулююча індивідуалізація, рівень володіння читанням, професійно-орієнтоване читання, вміння.

В статье рассматривается проблема индивидуализации обучения зрелому чтению профессионально-ориентированных текстов студентов экономических специальностей. Показана реализация регулирующей индивидуализации в учебном процессе при обучении чтению. Даны примеры заданий для регулирующей индивидуализации для студентов экономических специальностей. Намечаются дальнейшие направления разработки проблемы.

Ключевые слова: регулирующая индивидуализация, уровень владения чтением, профессионально-ориентированное чтение, умения.

The paper considers the problem of individualization of teaching students of economics mature reading professionally – oriented texts. The realization of regulating individualization is shown. The examples of tasks for regulating individualization for students of economics are given. Further directions of problem development are defined.

Key words: regulating individualization, the level of reading, professionally – oriented reading, skills.

В связи с поисками наиболее эффективных путей обучения иностранному языку проблема индивидуального подхода обучения находится в центре внимания. Под индивидуальным подходом имеется в виду обучение учащихся видам речевой деятельности на иностранном языке в группе по единой программе, но с учетом их индивидуально-психологических особенностей. При этом на первый план ставится цель помочь учащимся овладеть уровнем иноязычной речевой деятельности достаточного для практического применения в профессиональной сфере.

Анализ последних достижений. Как показывает анализ отечественной и зарубежной научной и методической литературы на страницах широко обсуждаются вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам, а именно, содержание индивидуализации, то есть вопросы о том, что можно дифференцировать в процессе обучения иностранным языкам, а что должно оставаться одинаковым и обязательным для всех учащихся, объем помощи учащемуся, приемы контроля, характер учебных материалов. Важным в методике также есть проблемы целей индивидуализации, организационные формы индивидуализации учебного процесса, роль преподавателя в индивидуализации обучения. В зарубежной методике нет единого мнения о том, в обучении какому аспекту языка следует осуществлять индивидуализацию, проблемой остается создание специальных учебных материалов, а также тестирование учащихся при индивидуальном обучении.

Работы Stansfield Ch., Reiss M.-A., Борисовой Р. И., Гурвича П. Б., Николаевой С. Ю., John U., Кузовлева В. П., Витлин Ж. Л., Пассова Ю. И., Carroll J. В. по разным проблемам индивидуализации обучения создали теоретическую и практическую базу для решения актуальных проблем. Однако недостаточная разработка теоретических основ проблемы индивидуализации приводит к относительно низкой эффективности ее реализации на практике.

Цель данной статьи – показать реализацию регулирующей индивидуализации при обучении зрелому профессиональному чтению студентов экономических специальностей для повышения уровня сформированности навыков и умений зрелого чтения. Для достижения поставленной цели представляется необходимым решение следующих задач:

- рассмотрение регулирующей индивидуализации и ее внедрение в учебный процесс;
- выделение факторов, влияющих на трудность задания;
- дать примеры заданий для реализации регулирующей индивидуализации.

Изложение основного материала исследования. В методике обучения иностранным языкам ученые определяют четыре вида индивидуализации соответственно характеру подструктур психологической структуры индивидуальности учащегося, учитывая то, что каждая из них, как подтверждают эксперименты, оказывает значительное влияние на уровень владения учащимися иностранным языком. Итак, в учебном процессе реализуются такие виды индивидуализации: регулирующая индивидуализация, развивающая индивидуализация, формирующая индивидуализация, мотивирующая индивидуализация. Все виды индивидуализации следует реализовать в комплексе, поскольку и индивидуальные особенности человека должны формироваться комплексно.

В этой статье мы остановимся на реализации регулирующей индивидуализации обучения профориентированному зрелому чтению на английском языке на II этапе обучения на экономических специальностях. В связи с этим необходимо заострить внимание на термине “зрелое чтение”. Под зрелым чтением мы понимаем иноязычное чтение как способ получения профессиональной информации с целью самообучения и самообразования, что позволяет учащемуся работать в своей профессиональной области автономно [1, с. 94].

Рассмотрим содержание регулирующей индивидуализации. Регулирующая индивидуализация направлена на учет преподавателем реального уровня овладения учащимися иноязычной речевой деятельностью на каждом этапе учебного процесса. Она предусматривает, с одной стороны, возможность временного упрощения и частичного варьирования заданий для менее подготовленных учащихся при условии получения необходимого конечного “продукта” согласно требованиям программы, а с другой стороны – расширение и усложнение программных требований для хорошо подготовленных и заинтересованных иностранным языком учащихся [3, с. 255]. Основными приемами регулирующей индивидуализации являются: изменение целей, объема, степени сложности и режимов выполнения рекомендованных учащимся заданий и упражнений с учетом общего уровня владения ими иноязычной речевой деятельностью и уровня подготовки к конкретному занятию; изменение целей, объема, степени сложности и режимов выполнения рекомендованных учащимся заданий и упражнений с учетом общего уровня владения ими иноязычной речевой деятельностью и индивидуальных трудностей, которые возникают во время овладения ими определенными навыками и умениями; определение оптимальной меры помощи учащимся преподавателем; определение последовательности опроса учащихся с учетом их подготовки к выполнению конкретного задания.

Эффективным способом реализации регулирующей индивидуализации на занятии и во время выполнения заданий дома является учебник, методические рекомендации и обучающие раздаточные карточки.

Разный исходный уровень сформированности навыков и умений чтения (высокий, достаточный, недостаточный) обуславливает то, что одно и то же задание для одних студентов может быть слишком легким, а для других – непосильным. К числу факторов, влияющих на трудность задания, относят: 1) меру помощи, оказываемой студентам при выполнении задания; 2) сложность текста (способ изложения мыслей в тексте, его композиционно-смысловая структура, межфразовые связи, лексическая, грамматическая и синтаксическая сложность; объем текста, релевантность фоновым знаниям студента, объем информации текста); 3) коммуникативную цель чтения, которая характеризуется такими параметрами как уровень понимания информации текста (полное понимание, понимание важных идей, целенаправленный выбор информации); время,

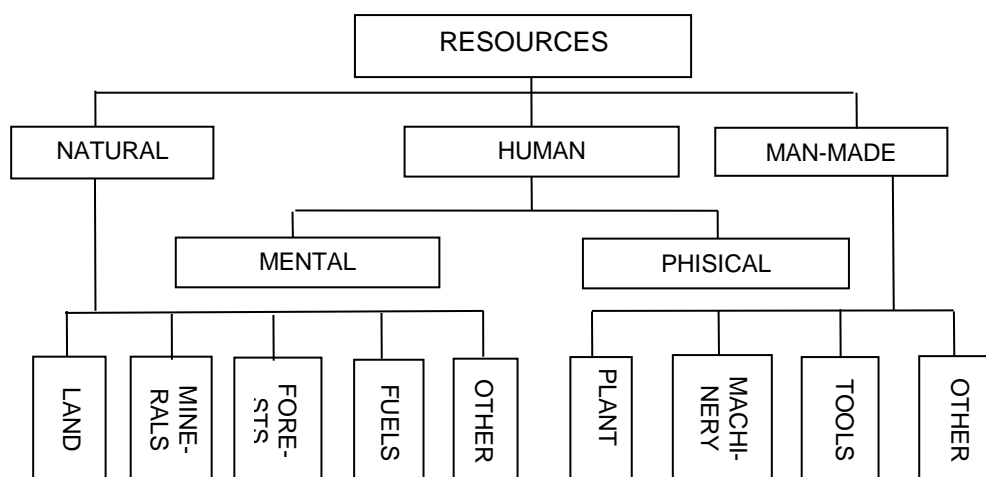
отводимое на выполнение задания; способ контроля / оценивания выполнения задания [5, с. 220].

Рассмотрим каждый из факторов подробнее. 1. **Мера помощи, оказываемая студентам при выполнении задания.** Эффективным средством реализации регулирующей индивидуализации обучения профориентированному взрослому чтению на английском языке могут быть учебные раздаточные карточки с подсказками-опорами. Такими подсказками могут служить варианты множественного выбора ответов; незнакомые слова с переводом или дефинициями, вынесенные на поля; выделенные ключевых слов или главных предложений подчеркиванием, курсивом, жирным шрифтом; схемы, диаграммы и другое.

Дифференцированные опоры могут быть предложены всем студентам без исключения. Например, незаполненная таблица (высокий уровень), частично заполненная таблица (достаточный уровень) и полностью заполненная таблица, по которой нужно установить, являются ли утверждения, данные после таблицы, истинными или ложными. Приведем примеры адаптирующих раздаточных карточек, рассчитанных на студентов с разным уровнем владения профориентированным чтением.

Карточка 1 (для студентов с недостаточным уровнем владения чтением)

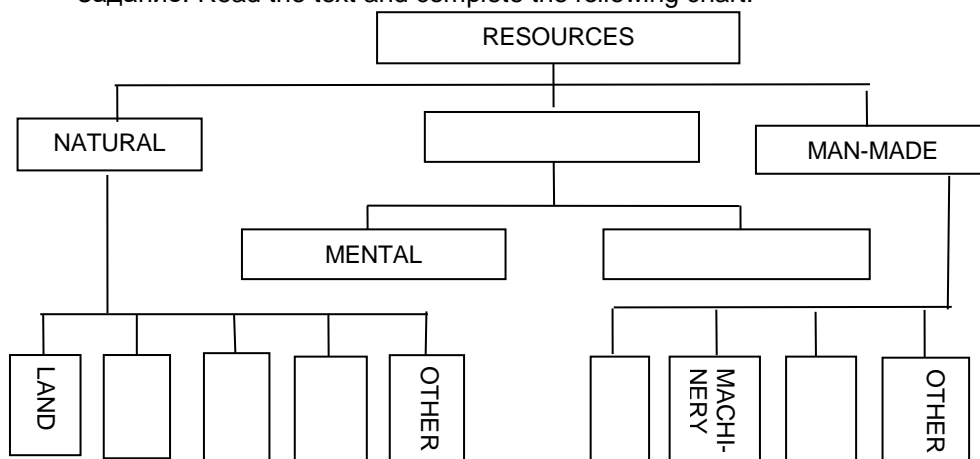
Задание: Read the text "Economic Resources" [4, с. 18]. Check to see if the statements below the chart are true or false.



1. Minerals can be classified as man-made resources.
2. Man-Made resources are examples of machinery.
3. Human resources can be classified into mental and physical resources.
4. Natural resources can be classified into minerals and fuels.
5. Forests and Fuels are examples of resources.

Карточка 2 (для студентов с достаточным уровнем владения чтением).

Задание: Read the text and complete the following chart.



Карточка 3 (для студентов с высоким уровнем владения чтением).

Задание: Read the text and fill the chart (таблица дается не заполненной).

Для осуществления регулирующей индивидуализации обучения профориентированному зрелому чтению можно использовать тексты, в которых определенное количество слов заменяют не соответствующей контексту лексикой. Приведем пример задания.

Задание (для студентов с недостаточным уровнем владения чтением): *Read the text and find the wrong words. The number of them in each line is written in brackets.*

Herbert Perkins

1 (1) *Herbert, the daughter of textile worker in Manchester,*

2 (1) *left school at fourteen. After working for three centuries in*

3 (1) *an advertizing bank, he discovered that he had a gift for*

4 (1) *salesmanship. With the flowers he saved he bought a small*

5 (2) *shop in a busy sky, painted it and stocked it with stones.*

6 (1) *He had noticed that there was a lot of pensioners in the*

7 (-) *neighborhood, but no sweet shops.*

8 (1) *After a few years, the sweet magazine grew into a food*

9 (-) *store. Ten years later there were Perkins stores all over the*

10 (-) *north.*

11 (-) *When he was forty Herbert bought up a chain of super-*

12 (2) *markets in the south and moved to the west with his elephant.*

Задание (для студентов с достаточным уровнем владения чтением): Read the text and find 10 wrong words.

Задание (для студентов с высоким уровнем владения чтением): Read the text and correct 10 wrong words.

Рассмотрим второй фактор, влияющий на трудность задания.

2. **Сложность текста.** Регулирование сложности текстов осуществляется по двум направлениям: 1) разные тексты по одной теме с неодинаковым уровнем сложности и 2) два – три варианта одного и того же текста, модифицированного для студентов с различным уровнем владения.

Рассмотрим третий фактор, влияющий на трудность задания.

3. **Коммуникативная цель чтения.** Существует три параметра, характеризующих коммуникативную цель чтения. Первый параметр – уровень понимания информации текст; второй параметр – время, отведенное на выполнение задания, которое может варьироваться в зависимости от исходного уровня сформированности у студентов навыков и умений чтения. Третьим параметром является контроль оценивания выполнения задания. Приведем пример задания. Все студенты группы работают с одним и тем же текстом, однако, для студентов с высоким и достаточным уровнями сформированности навыков и умений чтения подготовлено задание, которое требует более полного понимания текста, чем для студентов с недостаточным уровнем.

Карточка 1 (для студентов с недостаточным уровнем владения чтением).

Задание: Read the text. Find answers to the questions in the text.

Карточка 2 (для студентов с достаточным и высоким уровнями владения навыками и умениями чтения).

Задание: Read the text. The sentences given below are missing from the text. Where do you think they belong?

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

Таким образом, реализация регулирующей индивидуализации обучения профориентированному зрелому чтению студентов экономических специальностей обеспечивает условия для того, чтобы каждый студент работал на уровне своих возможностей. Эффективность подготовки студентов можно повысить, если использовать в учебном процессе индивидуализированные задания для заполнения пробелов в знаниях и стимуляции учебной деятельности студентов.

В процессе дальнейшего исследования предусматривается конкретизация целей индивидуализации на разных этапах обучения студентов, разработка заданий для всех видов речевой деятельности.

Литература

1. Барабанова Г. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ/ Г. Барабанова. – К.: ІНКОС, 2005. – С.94.
2. Кузовлев В. П. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации/ В. Кузовлев. – М., 1982. – С.41.
3. Николаєва С. Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови / С. Николаєва// Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2006. – С.249-259.
4. Business Studies. Учебное пособие по английскому языку для экономических вузов. Часть 2. – М.: Российская экономическая академия, 2005. – С.18
5. Modern Languages: Learning, Assessment: A Common European Framework of Reference. Council for Cultural Cooperation Education Committee. – Strasbourg, 2010. – 224 p.

УДК 378.147:316.7

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

Фролова О. О.

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування соціокультурної компетенції у процесі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування: забезпечення мотивації майбутніх судноводіїв до роботи в мультинаціональному екіпажі; розроблення та впровадження методичного супроводу до викладання професійно орієнтованих дисциплін; реалізація міждисциплінарної координації у навчанні професійно орієнтованих дисциплін у вищих морських навчальних закладах. Схарактеризовано напрями їх реалізації в навчальному процесі.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, майбутні судноводії, педагогічні умови, професійно орієнтоване спілкування.

В статье обоснованы педагогические условия формирования социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих судоводителей к профессионально ориентированному общению: обеспечение мотивации будущих судоводителей к работе в мультинациональном экипаже; разработка и внедрение методического обеспечения в преподавание профессионально ориентированных дисциплин; реализация междисциплинарной координации при изучении профессионально ориентированных дисциплин в высших морских учебных заведениях. Охарактеризованы направления их реализации в учебном процессе.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, будущие судоводители, педагогические условия, профессионально ориентированное общение.

The article deals with the pedagogical conditions of sociocultural competence formation in the training process of future navigators to the professionally-oriented communication: 1) motivation of future navigators for working in a multinational crew; 2) development and implementation of methodical guidelines for profession-focused disciplines teaching; 3) interdisciplinary coordination in the learning process of profession-focused disciplines at higher maritime educational institutions. The guidelines for their implementation in the learning and teaching process are presented.

Key words: sociocultural competence, future navigators, pedagogical conditions, professionally-oriented communication.

Постановка проблеми. У часи розширення міжнародних зв'язків України з метою інтегруватися у світове морське співтовариство, фахова підготовка майбутнього судноводія визначається сформованістю його професійних та особистісних якостей, серед яких особливе місце займають соціокультурні знання та розвинуті вміння міжкультурного професійно орієнтованого спілкування. Мультинаціональні та мультиетнічні екіпажі стали реальністю останніх десятиліть. Нині не є винятком екіпажі, в яких працюють представники п'яти і більше національностей. Така ситуація призводить до необхідності розгляду проблеми порозуміння серед членів суднової команди (на внутрішньому рівні), між судном та береговими службами (на зовнішньому рівні).

До проблеми культурного порозуміння у мультинаціональному судновому середовищі наразі звертаються вітчизняні (Н. Бобришева, С. Козак, В. Костюк, Л. Липшиць, Н. Слюсаренко та ін.) та зарубіжні дослідники (О. Гуцін, Т. Andres, Н. Iakovaki, С. Chirea-Ungureanu, А. Noble, М. Progolaki, J. Horck та ін.). У своїх працях вони зазначають, що проблема підготовки фахівців морського транспорту у цьому напрямі є своєчасною, адже сприятиме більш якісному виконанню моряками своїх професійних обов'язків в умовах багатонаціонального екіпажу.

Проте, незважаючи на вагомі наукові результати цих досліджень, проблема формування соціокультурної компетенції у процесі підготовки майбутніх судноводіїв залишається актуальною та потребує подальшого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування соціокультурної компетенції та схарактеризувати напрями їх реалізації у процесі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування.

Виклад основного матеріалу. Беручи до уваги, той факт, що на формування соціокультурної компетенції мають вплив зовнішні фактори, нами було визначено низку педагогічних умов, створення яких забезпечить прогнозований результат, а саме: 1) забезпечення мотивації майбутніх судноводіїв до роботи в мультинаціональному екіпажі; 2) розроблення та впровадження методичного супроводу до викладання професійно орієнтованих дисциплін; 3) реалізація міждисциплінарної координації у навчанні професійно орієнтованих дисциплін у вищих морських навчальних закладах.

Отже, першою умовою формування означеної компетенції є *забезпечення мотивації майбутніх судноводіїв до роботи в мультинаціональному екіпажі*.

Специфіка сучасної морської галузі, яка базується на міжкультурній взаємодії та співпраці, впливає на зміцнення у майбутніх судноводіїв мотивів, що тісно пов'язані з їхньою професійною діяльністю в умовах мультинаціонального середовища. Ці мотиви поділяються на дві основні групи: зовнішні та внутрішні [3; 5; 6].

На думку А. Реана, до внутрішніх мотивів відносяться: задоволення від самого процесу і результату роботи; можливість найбільш повної самореалізації саме в обраній діяльності. Серед зовнішніх мотивів дослідник розрізняє позитивні та негативні. До зовнішніх позитивних мотивів віднесено: грошове забезпечення, прагнення до кар'єрного зростання, потреба у досягненні соціального престижу і поваги з боку інших [6]. Зважаючи на дійсні переваги працевлаштування майбутніх судноводіїв у міжнародних судноплавних компаніях, ці мотиви є перспективними. До зовнішніх негативних мотивів А. Реаном віднесено: прагнення уникнути критики керівництва або колег; запобігання можливих покарань або неприємностей [6]. Домінування у майбутнього судноводія таких мотивів означає, що він не має бажання стати частиною мультикультурного судового середовища, інтегруватися до нього, а керується лише прагматичними міркуваннями.

У процесі професійної підготовки майбутніх судноводіїв варто зосередити увагу на зміцненні в них внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів, які дуже тісно пов'язані з особливостями діяльності у складі мішаного судового екіпажу. Для досягнення бажаного результату варто використовувати засоби, які пов'язані зі: 1) створенням спеціально розробленої системи проблемних завдань, виконуючи які майбутні судноводії відчували б результат своєї діяльності; 2) використанням країнознавчого матеріалу; 3) залученням емоційної сфери у процес навчання; 4) характером педагогічного впливу викладача, зокрема, наявністю стимулів; 5) розробленням системи позааудиторних занять [2; с. 130–131].

Зупинимося детальніше на формах, методах та засобах навчання, необхідних для дотримання означеної умови. Для цього процес підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування пропонується організувати таким чином:

- на заняттях пояснювати важливість соціокультурної інформації для подальшої успішної професійної діяльності у сучасній морській міжкультурній спільноті;
- відвідувати презентації відомих круїнгових компаній з метою ознайомлення з вимогами до підбору кадрів до міжнародних рейсів, рівня їх компетентності;
- здійснювати підготовку до майбутньої співбесіди щодо працевлаштування на судна з мультинаціональною судовою командою англійською мовою;
- залучати до проведення занять досвідчених судноводіїв (капітанів, старших помічників), які працювали у мішаних судових екіпажах;
- аналізувати факти невдалої комунікації між членами багатонаціональної команди з використанням матеріалів розслідування морських аварій (maritime accident reports);

- розв'язувати професійно орієнтовані завдання з використанням кейс-методу, що сприяє розвитку пізнавального інтересу студентів;
- забезпечувати обмін досвідом між студентами старших та молодших курсів;
- використовувати автентичні матеріали (наприклад, судову документацію);
- обговорювати можливості застосування здобутих соціокультурних знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності судноводія;
- залучати студентів до участі в олімпіадах, науково-практичних конференціях;
- запрошувати до участі у позааудиторних заняттях іноземних студентів з метою набуття досвіду міжкультурної комунікації;
- здійснювати моніторинг навіть незначних досягнень студентів для підсилення їхньої внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації.

Використання зазначених форм, методів та засобів навчання забезпечує формування мотиваційного комплексу майбутнього судноводія, в якому домінують позитивні мотиви до подальшої професійної діяльності в умовах мультикультурного середовища.

Розроблення та впровадження методичного супроводу до викладання професійно орієнтованих дисциплін – друга педагогічна умова формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв.

Доцільно проаналізувати дефініцію “методичний супровід”. Погоджуємося з думкою Т. Сорочан щодо розуміння цього поняття як професійної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності щодо спільного опанування інноваціями [7, с. 34]. Зокрема, дослідниця вважає, що основами методичного супроводу є: демократичність – урахування різних точок зору, підходів, колегіальність під час прийняття певного рішення; ситуація вибору – розроблення кількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які створюють передумови для свідомого вибору; самореалізація – можливість розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу; співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які мають бажання досягти нових кількісних і якісних результатів [7, с. 35].

Зазначимо, що методичний супровід забезпечує допомогу педагогічним кадрам у процесі професійної діяльності. До його основних ресурсів можна віднести такі: інформаційні (навчальні програми, навчальні посібники, методичні рекомендації, конспекти занять, електронні ресурси тощо) та людські (професорсько-викладацький склад кафедр вищих морських навчальних закладів, досвідчені судноводії в якості консультантів).

Ефективними формами роботи, які доцільно застосовувати для забезпечення методичного супроводу, вважаємо такі:

- створення робочих груп для розроблення та оновлення навчальних програм, навчально-методичних матеріалів;
- підтримка професійних зв'язків із партнерськими вищими морськими навчальними закладами;
- залучення консультантів із досвідом роботи в мультикультурному судовому колективі;
- проведення серії семінарів (workshops), майстер-класів;
- відвідування занять колег з метою їх аналізу;
- підтримка зв'язків з крьюнговими компаніями для ознайомлення з сучасними вимогами до якості професійної підготовки майбутніх судноводіїв;
- участь у науково-практичних конференціях з метою обміном досвіду.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що використання вищезазначених форм роботи цілком сприяє розробленню та впровадженню методичного супроводу до процесу підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування.

Розглянемо третю умову – *реалізація міждисциплінарної координації у навчанні професійно орієнтованих дисциплін у вищих морських навчальних закладах*.

Координація змісту професійно орієнтованих дисциплін забезпечує логічну та системну організацію досліджуваного процесу, розширює міждисциплінарні

зв'язки, сприяє активному використанню здобутих соціокультурних знань, умінь та навичок, задовольняє потреби та розвиває професійні мотиви студентів вищих морських навчальних закладів. Міждисциплінарна координація слугує засобом для налагодження взаємозв'язків у процесі вивчення означених дисциплін [4]. Для цього здійснюється пошук варіантів щодо узгодження навчальних програм з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки [1] за суміжними темами, визначається послідовність вивчення спорідненої навчальної інформації за семестрами та курсами.

Планомірне використання міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування сприяє успішному оволодінню соціокультурними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для успішної міжкультурної комунікації, співпраці та взаємодії у подальшій діяльності у мультинаціональному середовищі [13].

Так, реалізація міждисциплінарної координації має здійснюватися за такими напрямками:

- аналіз структуро-логічної схеми професійної підготовки майбутнього судноводія у вищих морських навчальних закладах;
- визначення оптимальних можливостей для налагодження міждисциплінарних зв'язків для забезпечення ефективної соціокультурної підготовки;
- здійснення корекції навчальних програм означених дисциплін;
- усунення навчального матеріалу, що дублюється;
- координація подальшої спільної роботи викладачів професійно орієнтованих дисциплін щодо узгодження дій, спрямованих на покращення підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування.

Пропонуємо варіанти здійснення міждисциплінарної координації. На рис. 1 висвітлено можливі взаємозв'язки між професійно орієнтованими дисциплінами на основі ІМО модельних курсів за тематичним принципом.

Зокрема, передбачено використання навчально-методичних матеріалів ІМО модельних курсів для забезпечення ефективності цього процесу. Так, реалізація міждисциплінарної координації відбувається безпосередньо через визначення шляхів презентації та вивчення суміжних тем.

Аналізуючи зміст першої теми "Міжнародні та національні документи, які регламентують несення вахти, рейсове планування та організацію навігаційного містка", виділяємо послідовність введення її на заняттях з професійно орієнтованих дисциплін: Спочатку бажано ознайомити майбутніх судноводіїв з основними положеннями нормативно-правових документів міжнародного та національного рівнів ("Стандарти Міжнародної морської організації"), з'ясувати основні вимоги до несення вахти ("Практика несення штурманської вахти"), на основі автентичних матеріалів (наприклад, суднова документація, мемуари капітанів) проаналізувати основні помилки членів команди у процесі виконання їх службових обов'язків ("Менеджмент морських ресурсів", "Управління ресурсами навігаційного містка"). Під час вивчення означеної теми доцільно дотримуватися методичних рекомендацій ІМО модельних курсів 1.21 "Особиста безпека та соціальна відповідальність" [8], 7.01. "Капітан та старший помічник капітана" [11] та 7.03 "Вахтовий помічник капітана" [12].

Вивчення другої теми "Міжнародні конвенції, направлені на безпеку судноплавства: причини аварійності у морській галузі" також об'єднує декілька професійно орієнтованих дисциплін та ІМО модельний курс 7.01. "Капітан та старший помічник капітана", але основна увага більше приділяється роботі з офіційними джерелами (наприклад, розслідування аварійних ситуацій). Майбутні судноводії мають можливість дослідити негативний вплив "людського фактору" на рівень безпеки експлуатації судна, особливо за ситуацій, коли члени мультинаціонального екіпажу погано взаємодіють та співпрацюють.

Метою вивчення третьої теми "Організація колективної роботи на навігаційному містку" є ознайомлення майбутніх судноводіїв з оптимальними шляхами забезпечення дотримання членами мультинаціональної команди дисциплінарних вимог, сприяння позитивному психологічному клімату в судовому екіпажі. Варто звернути увагу на той факт, що чіткий розподіл професійних завдань гарантує ефективну взаємодію та співпрацю. Означена тема розглядається у

курсів дисциплін “Менеджмент морських ресурсів”, “Управління ресурсами навігаційного містка” та в ІМО модельних курсах 1.21 “Особиста безпека та соціальна відповідальність”, 7.01. “Капітан та старший помічник капітана”.

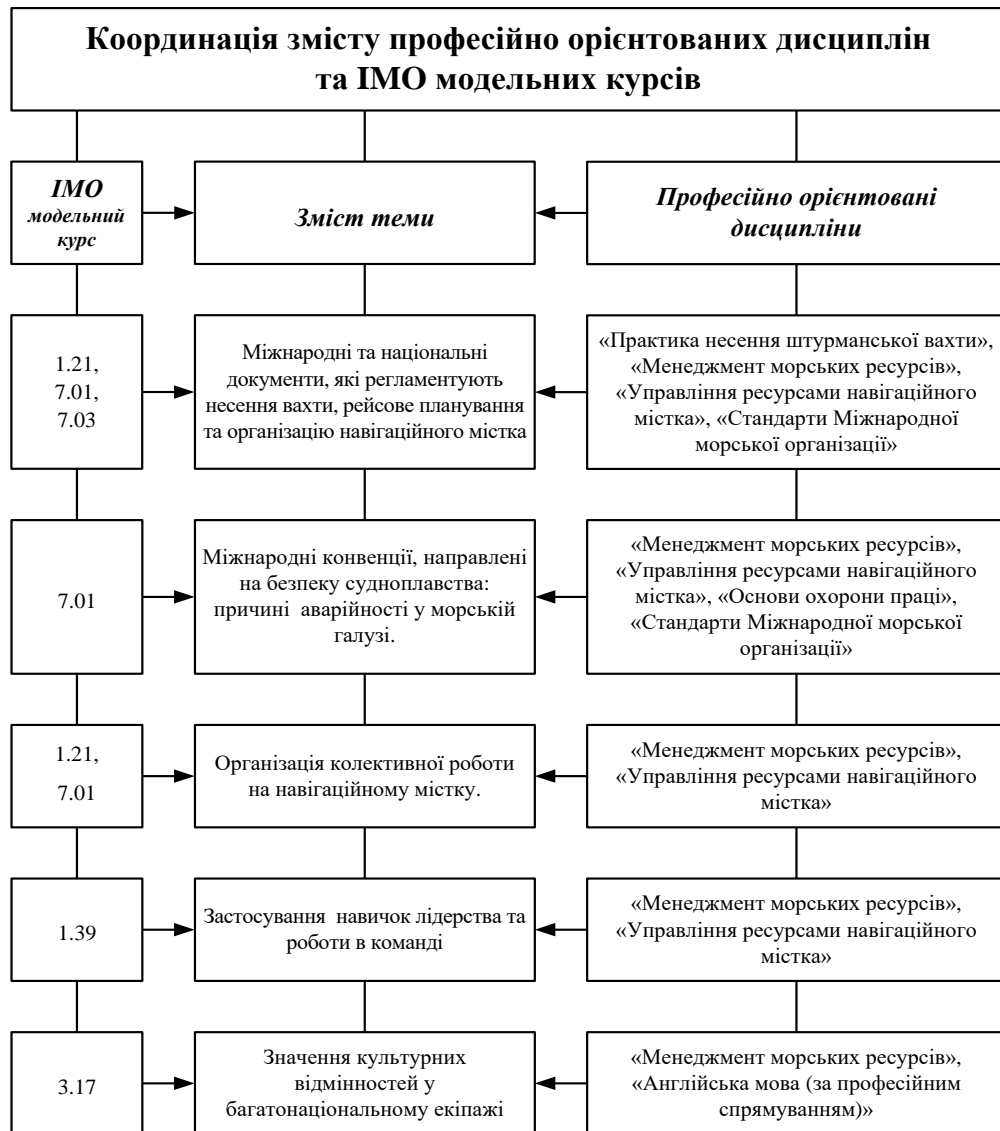


Рис. 1. Міждисциплінарні взаємозв'язки професійно орієнтованих дисциплін за тематичним принципом

Четверта тема “Застосування навичок лідерства та роботи в команді” є суміжною для дисциплін “Менеджмент морських ресурсів”, “Управління ресурсами навігаційного містка” та ІМО модельного курсу 1.39 “Лідерство та командна робота” [9]. Майбутні судноводії мають опанувати стратегіями щодо розвитку власних лідерських якостей, адже їх наявність гарантує позитивний результат професійної діяльності в умовах мультинаціонального екіпажу.

Основна робота під час вивчення п'ятої теми “Значення культурних відмінностей у багатонаціональному екіпажі” спрямована на цілеспрямоване оволодіння соціокультурними знаннями, вміннями та навичками, які безумовно необхідні у подальшій професійній діяльності майбутніх судноводіїв для забезпечення культурного порозуміння з іншими членами суднової команди – представниками різних національностей. Ефективність такої підготовки забезпечується взаємозв'язком між дисциплінами “Менеджмент морських ресурсів”, “Англійська мова (за професійним спрямуванням)” та ІМО модельним курсом 3.17 [10].

На основі запропонованих варіантів роботи з використанням взаємозв'язків між професійно орієнтованими дисциплінами, дійшли до висновку, що міждисциплінарна координація вимагає дотримання чітких правил та організаційних процедур. Вважаємо, що процес формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв відбуватиметься ефективніше за умови здійснення добре налагодженої та продуманої міждисциплінарної координації, яка слугує дієвим засобом для зміцнення зв'язків у навчанні професійно орієнтованих дисциплін.

Висновки. Дослідження показало, що дотримання вищезазначених умов забезпечує формування соціокультурної компетенції у процесі підготовки майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування. Варто також зазначити, що не треба недооцінювати жодної із визначених педагогічних умов. Оскільки тільки забезпечення їх сукупності, взаємозв'язку й взаємозумовленості сприятиме ефективному формуванню досліджуваної компетенції. Подальші наукові пошуки доцільно вести за такими напрямками: виявлення можливостей використання комунікаційно-інформаційних технологій та інтенсифікації навчальної діяльності у процесі соціокультурної підготовки майбутніх судноводіїв.

Література

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Напрямок підготовки 6.070104 Морський та річковий транспорт / Міністерство освіти і науки України. – Офіц. вид. – Київ : Видавнформ ОНМА, 2012. – 24 с.
2. Гончаренко Л. А. Засоби мотивування студентів-судноводіїв до роботи в мультинаціональному екіпажі у процесі вивчення фахових дисциплін / Л. А. Гончаренко, О. О. Сморочинська // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / Херсонська академія неперервної освіти ; редкол.: В. В. Кузьменко (голова) [та ін.]. – Херсон, 2012. – Вип. 15. – С. 127–132.
3. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / І. В. Зайцева. – Ірпінь : РВВ АДПС України, 2000. – 191 с.
4. Кулагин П. Г. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Г. Кулагин. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психологическая наука – школе).
6. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
7. Сорочан Т. М. Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу / Т. М. Сорочан // Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти : матеріали наук.-практ. конф. – Луганськ, 2012. – С. 34–40.
8. IMO Model Course 1.21. Personal Safety and Social Responsibility. – London : International Maritime Organization (IMO), 2000. – 64 p.
9. IMO Model Course 1.39. Leadership and Teamwork. – London : International Maritime Organization (IMO), 2014. – 49 p.
10. IMO Model Course 3.17. Maritime English. – London : International Maritime Organization (IMO), 2010. – 138 p.
11. IMO Model Course 7.01. Master and Chief Mate. – London : International Maritime Organization (IMO), 2014. – 486 p.
12. IMO Model Course 7.03. Officer in Charge of Navigational Watch. – London : International Maritime Organization (IMO), 1999. – 218 p.
13. Spencer-Oatey H. Intercultural Interaction : A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication (Research and Practice in Applied Linguistics) / H. Spencer-Oatey, P. Franklin. – Houndmills, Basingstoke : Palgrave, 2009. – 384 p.

УДК 811+37.091.3:378.6

КОНСТРУКТИВИСТСКОЕ СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Якушенко И. А.

У статті розглядається використання конструктивістського змішаного навчання як засобу підвищення ефективності навчання іноземної мови професійного спрямування в технічному ВНЗ на 1 курсі. Викладені теоретичні положення проілюстровано практичним застосуванням під час навчального процесу.

Ключові слова: конструктивістське змішане навчання, іноземна мова професійного спрямування, навчальний процес.

В статье рассматривается использование конструктивистского смешанного обучения как средства повышения эффективности обучения иностранному языку профессиональной направленности в техническом вузе на 1 курсе. Изложенные теоретические положения проиллюстрированы практическим применением во время учебного процесса.

Ключевые слова: конструктивистское смешанное обучение, иностранный язык профессиональной направленности, учебный процесс.

The article highlights the use of constructivist blended learning as a way for development of teaching efficiency of foreign language for specific purposes at the technical university in the first year of study. Theoretical considerations are illustrated with the practical application during academic activities.

Key words: constructivist blended learning, foreign language for specific purposes, academic activities.

Одним из главных приоритетов современной высшей школы является формирование специалиста, способного к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию и самообучению, готового работать в условиях жесткой конкуренции. При этом свободное владение иностранным языком является одной из ведущих компетенций современного эксперта. В настоящее время существенно повышаются требования к результатам освоения учебных программ по иностранным языкам на всех ступенях образования.

По утверждению Тарнапольского О. Б., обучение иностранному языку для специальных целей уже на начальном этапе обучения в вузе призвано дать будущим специалистам возможность адекватно участвовать в иноязычной профессиональной коммуникации для решения профессиональных проблем и задач средствами неродного языка, когда в этом возникает необходимость. Но все без исключения преподаватели иностранного языка, работающие со студентами неязыковых специальностей, сталкиваются с неразрешенной на сегодняшний день проблемой, а именно, как учить языку для профессионального общения, т.е. подязыку конкретной специальности с его специфическими терминологическими и содержательными особенностями, именно на I курсе [2].

В связи с этим, в современной системе высшего профессионального образования проблема выбора наиболее эффективных инновационных методов и технологий остается актуальной.

Тарнапольский О. Б. считает, что необходимо только интегрированное обучение иностранному языку для профессиональных целей в неязыковом вузе. Интегрированное обучение – это такое обучение, в котором смещается акцент с изолированного преподавания языка для профессионального общения, на объединение, интеграцию, овладения языком с изучением специальных дисциплин (М. Э. Сноу, М. Мет, Ф. Дженеси, 1989; У. Спанос, 1990). При этом именно изучение того, что имеет отношение к будущей профессии, находится в центре внимания как студентов, так и преподавателя, а овладение языком

осуществляется в значительной степени “попутно” – в процессе усвоения предметного содержания [2].

Проанализировав ряд методов и подходов обучения иностранному языку, предложенных западными исследователями, а именно: обучение иностранному языку посредством преподавания одной или нескольких дисциплин на этом языке (П. Кальве, 1991; Кларк, 2000; Дж. Камминс, 2000; Погружение во французский язык, 1994), обучение языку через содержание будущей профессии (Д. М. Бринтон, П. Мастер, 1997; Д. М. Бринтон, М. Э. Сноу, М. Б. Веше, 1989; Ф. Л. Столлер, 2007), обучение через опыт практической деятельности – экспериенциальное обучение – (Дж. Дьюи, 1935, Й. С. Фримен, Д. Э. Фримен, 1998; М. Джеральд, Р. К. Кларк, 1994; Д. Колб, 1984), было установлено, что именно обучение через опыт практической деятельности является отражением конструктивизма, так как предполагает использование любой экстралингвистической деятельности [2].

Целью нашего исследования является рассмотрение теоретических основ конструктивистского смешанного обучения профессиональному иностранному языку, которое способствует формированию компетенции в иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации у студентов технического вуза на 1 курсе.

Современные реалии: развитие науки и техники, смена образовательной парадигмы, непрерывное увеличение информационных потоков, изменение отношений между поколениями, определяют необходимость разработки целостных концепций, адекватных инновационным подходам к проектированию современных образовательных моделей и систем на основе идей конструктивизма. Возникшие существенные противоречия в образовательной системе “школа – вуз” создали предпосылки перехода к непрерывному открытому образованию на принципах конструктивного обучения [4].

Чошанов М. А. полагает, что в основе конструирования обучающей деятельности лежат следующие принципы:

1. Целеобразование с опорой на ключевую позицию конструктивизма: знания нельзя передать обучаемому в готовом виде, можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся.

2. Мотивация обучения через включение учащихся в поиск, исследование и решение значимых проблем, прежде всего проблем окружающей их действительности, решение которых непосредственно связано с реальной ситуацией.

3. Проектирование содержания обучения с опорой на обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения.

4. Стимулирование умственной деятельности учащихся, мотиваций мышления вслух, поощрение высказывания предположений, гипотез и догадок, организация содержательного общения и обмена мнениями учащихся (как фронтального, так и в малых группах).

5. Создание условий (выбор методов, форм обучения, средств оценки), подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления [3].

Согласно Тарнапольскому О. Б., конструктивистский подход (Д. Г. Джонсон, 1995), который базируется на теориях, выдвинутых в трудах Л. С. Выготского (1956; 1960), Ж. Пиаже (1969; 1969) и Дж. С. Брунера (1966), предполагает создание для обучаемых (при изучении ими любых учебных предметов) возможностей самостоятельно “конструировать” собственные знания, умения и навыки на основе практики (практического опыта) в осуществлении реальной или смоделированной экстралингвистической деятельности, относящейся к изучаемому предмету. Обучаемые приобретают знания, навыки и умения как побочный продукт их реальной или смоделированной практической деятельности, таким образом присваивая, т.е. интернализируя (Л. С. Выготский, 1960; Р. Соколов) эти знания, навыки и умения, а не просто усваивая, заучивая их, как в традиционном обучении [2].

Мы согласны с Тарнапольским О. Б. что, практическое внедрение конструктивистского подхода в курсы иностранного языка в неязыковом вузе требует соблюдение одного обязательного условия. Это условие – внедрение в качестве обязательного для студентов вида учебной деятельности регулярного, постоянного и систематизированного Интернет-поиска на иноязычных (англоязычных) профессиональных и профессионально ориентированных сайтах.

В условиях применения такого подхода учебный процесс реализуется через применение следующих экспериенциальных видов учебной деятельности: ролевых игр, мозговых штурмов и дискуссий, “кейс-метода” (case studies), презентаций, проектной учебной деятельности, поиска профессиональной информации в печатных и в электронных источниках (Интернет), подготовки письменных работ на изучаемом языке (аннотаций). Работа с интернет – ресурсами, постоянный поиск необходимой информации, а затем ее использование в различных видах учебной деятельности способствует интегрированному обучению всем четырем видам иноязычной речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму [2].

Считается, что внедрение инновационных технологий в процесс обучения привело к появлению такой формы работы преподавателей и студентов, как смешанное обучение (blended learning). Проанализировав работы западных исследователей (Д. Пейнтер, П. Валиатан, Э. Роззетт, Р. В. Фраззи и др.) можно выделить три основных компонента модели смешанного обучения, которые, на наш взгляд, необходимо использовать в образовательной среде:

- очное обучение (face-to-face) – традиционный формат аудиторных занятий преподаватель-студент;
- самостоятельное обучение (self-study learning) - самостоятельная работа обучающихся: поиск в сети и т.д.;
- онлайн обучение (online collaborative learning) работа студентов и преподавателей в режиме онлайн, например, с помощью скайп и др.

Кривопалова И. В. выделяет следующие задачи, которые способствуют введению в образовательный процесс смешанного обучения:

- расширение образовательных возможностей студентов за счет увеличения доступности и гибкости образования, учета их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;
- стимулирование формирования субъектной позиции обучающегося: повышение его мотивации, самостоятельности, социальной активности, в том числе в освоении учебного материала, рефлексии и самоанализа и, как следствие, повышение эффективности образовательного процесса в целом;
- трансформирование стиля работы преподавателя: перейти от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию со студентом, способствующему конструированию обучаемым собственных знаний;
- персонализация образовательного процесса, когда студент самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их достижения, учитывая свои образовательные потребности, интересы и способности [1].

Тарнапольский О. Б. утверждает, что внедрение конструктивистского смешанного обучения в учебную практику возможно лишь при кардинальном изменении подхода к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе [2].

Нас заинтересовал подход, предложенный Тарнапольским О. Б., так как он предлагает сократить время изучения общеупотребительного языка в вузе до одного семестра – первого на I курсе. На втором семестре этого курса изучается информация относительно “широкой специализации”. На занятиях вводится информация, связанная с общими вопросами целой отрасли знаний науки или техники. На этой основе предполагается со второго курса начинать “узкую специализацию”. Ключевым преимуществом этого подхода, на наш взгляд, является концепция этапизации обучения английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе.

Исходя из выше изложенного анализа материала, а также учитывая опыт преподавателей кафедры иностранных языков Херсонского национального технического университета можно утверждать, что концепция “узкой

специализации” является ведущим приоритетом при обучении иностранному языку студентов всех направлений на кафедре. Поскольку иностранный язык не является профилирующим предметом, учебных часов отводится мало, что в свою очередь приводит к отбору для изучения только текстов, содержащих профессионально – направленную информацию. Также мы понимаем, что студенты-первокурсники не готовы после школы к профессиональному обучению как в языковом, так и в предметно-содержательном плане. Поэтому, при отборе аутентичного материала, мы следуем принципам: сознательности, доступности, систематичности, от простого к сложному.

Так, при обучении иностранному языку студентов направления “Менеджмент” факультета экономики, международных отношений, менеджмента и бизнеса, мы предлагаем следующую концепцию этапизации обучения, принимая во внимание, что курс обучения длится 1 год (2 семестра). На первом курсе в 1-й половине семестра, согласно требованиям рабочей программы, для изучения предлагаются общеобразовательные темы (семья, высшее образование в Украине, Великобритании и США, Херсонский национальный технический университет). Во второй половине 1-го семестра обучения, студенты-первокурсники знакомятся с общими вопросами в сфере экономики, а именно – понятие экономики, макро и микроэкономики, спроса и предложения, денег. Во 2-м семестре 1-го курса студенты–менеджеры начинают изучать “узкую специализацию”, то есть, профессионально-направленную информацию. Для изучения предлагаются следующие темы: понятие бизнеса, форм бизнеса, маркетинга и его составляющих, банковского дела, менеджмента, международного бизнеса и глобализации. По завершению курса обучения студенты сдают экзамен.

На наш взгляд, такая концепция этапизации способствует формированию профессиональной компетенции у студентов уже на 1 курсе, а также ее применению в профессиональных целях в дальнейшем. На кафедре разрабатываются методические пособия для изучения тем по общей и узкой специализации, а также привлекаются аутентичные учебные пособия, интернет – ресурсы. Использование экспериенциальных видов учебной деятельности и моделей смешанного обучения на практических занятиях являются эффективным средством оптимизации и интенсификации учебного процесса.

Таким образом, применение конструктивистского смешанного обучения при обучении профессиональному иностранному языку в техническом вузе на 1 курсе способствует формированию компетенции в иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации у студентов, а также является гарантом развития личности в дальнейшем и его стремления к непрерывному самообразованию.

Литература

1. Кривопалова И. В. Смешанное обучение как инновационный путь модернизации образовательной сферы / И. В. Кривопалова // Вестник ТГУ. – 2013. - №1. – С. 60 - 63
2. Тарнопольский О. Б. Методические основы организации конструктивистского смешанного обучения английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / О. Б. Тарнопольский, З. В. Корнева // Академия. – 3.10.2012. – Режим доступа до джерела: <http://www.sworld.com.ua/simpoz2/69.pdf>
3. Чошанов М. А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации [Текст] / М. А. Чошанов // Серия “Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии”: [сборн. статей]. – Самара: Профи., 2002. – №2. – С. 92.
4. Шаталова Н. П. Азбука конструктивного обучения [Текст] / Н. П. Шаталова. – Красноярск : ООО “Научно-инновационный центр”, 2011. – С. 204.

НАШІ АВТОРИ

1. **Абабілова Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
2. **Башук Наталія Петрівна** – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України “КПІ”
3. **Білецька Ірина Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
4. **Білозерська Тетяна Володимирівна** – старший викладач кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
5. **Бойчук Дар’я Олександрівна** – магістр кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Київського національного університету ім. Т. Шевченка
6. **Бранецька Марина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
7. **Василенко Оксана Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
8. **Воєхевич Аеліта Іванівна** – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Чорноморського державного університету імені Петра Могили
9. **Возненко Наталія Вячеславівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
10. **Гончарова-ільїна Тетяна Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
11. **Гончарук Руслана Анатоліївна** – викладач кафедри романо-германської філології Рівненського Державного гуманітарного університету
12. **Данік Лада Володимирівна** – старший викладач кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
13. **Ємець Олександр Васильович** – кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри перекладу Хмельницького національного університету
14. **Залеська Юлія Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
15. **Каліщак Тетяна Тадеївна** – магістр кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
16. **Карпенкова Наталія Юріївна** – старший викладач кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
17. **Кіщенко Юлія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук доцент, завідувач кафедри англійської та турецької мов Херсонського державного університету
18. **Кириченко Олена Анатоліївна** – старший викладач кафедри германської філології факультету іноземної філології і соціальних комунікацій Сумського державного університету
19. **Колкунова Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської та турецької мов Херсонського національного технічного університету
20. **Кондратюк Світлана Анатоліївна** – студентка факультету української філології та літературної творчості імені Андрія Малишка Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
21. **Кудрявцева Валентина Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор з виконанням обов’язків завідувача кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії
22. **Лисенко Гелена Людвигівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови Національного технічного університету України “КПІ”
23. **Мазур Олена Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету

24. **Муратова Валерія Факімівна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Чорноморського державного університету ім. Петра Могили
25. **Науменко Анатолій Максимович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедрою теорії та практики перекладу з німецької мови Чорноморського державного університету ім. Петра Могили
26. **Ніколаєнко Оксана Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри латинської мови Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
27. **Нікішина Віра Вікторівна** – викладач німецької філології та перекладу Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
28. **Образцова Олена Михайлівна** – доктор філологічних наук, професор, декан факультету іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
29. **Поворознюк Роксолана Владиславівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка
30. **Подвойська Оксана Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, завідувач кафедри іноземних мов та української філології Херсонського національного технічного університету
31. **Приходько Олена Олександрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
32. **Радецька Світлана Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
33. **Смелікова Вікторія Борисівна** – викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії
34. **Статкевич Олена Казимирівна** – старший викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
35. **Ступак Владислава Григоріївна** – студентка факультету іноземної філології і соціальних комунікацій спеціальності "Переклад" Сумського державного університету
36. **Тоцька Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України та української філології Херсонського національного технічного університету
37. **Фоменко Наталія Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
38. **Фролова Олена Олександрівна** – старший викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії
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. **Шеремета Катерина Юріївна** – асистент кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
42. **Якушенко Інна Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

ПРАВИЛА оформлення статей до збірника "НАУКОВІ ЗАПИСКИ"

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 (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

У даних про автора зазначаються прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса.

1. Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення *.doc, .docx). Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 25 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1 см, встановлена заборона висячих рядків.

2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

Назва статті, прізвище, ім'я, по батькові подаються *українською, російською та англійською мовами*.

СТРУКТУРА СТАТТІ

1) Стаття починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті.

2) **Назва** друкується великими літерами, вирівнювання по лівому краю.

3) **Прізвище та ініціали автора** – напівжирними літерами по лівому краю.

4) **Анотації та ключові слова** подаються *українською, російською та англійською мовами* (до 6 речень).

5) **Основний текст** статті може розбиватися на підрозділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку Література.

Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) **ставиться обов'язково**:

- між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
- після географічних скорочень (м. Київ);
- між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться;
- у посиланнях на літературу [14, с. 60];
- всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
- між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)

6) Схеми та малюнки у статті потрібно пронумерувати. Нумерація виділяється *курсивом*, назва малюнка – *курсивом напівжирним*.

Слово "**Таблиця**" виділяється **напівжирним шрифтом** по правому краю, *назва таблиці* – по центру *напівжирним курсивом*.

7) **Література** розміщується після статті у порядку згадування або в алфавітному порядку. Список літератури оформляється відповідно до Бюлетня ВАК № 5 за 2009 р.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ РЕДАКЦІЯ
МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ
В ЇЇ ДРУКУВАННІ**

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Матеріали надсилати 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